

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 11 (270) ЧЕРВЕНЬ

2013

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 11 (270) червень 2013

Частина II

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

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

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 8 від 29 березня.2013 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступники головного редактора –

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

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бурьян М. С.,**

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

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

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

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

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

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

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

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

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

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

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

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

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

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

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3–5 термінів).

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

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

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

1. **Івченко Т. В.** Підготовка інженерно-педагогічних кадрів для ремісничих училищ України в 40-50-ті рр. ХХ століття..... 6
2. **Кахіані Ю. В.** Історичні факти виникнення закладів інтернатного типу в Україні..... 13
3. **Клішевич Н. А.** Досвід соціально-педагогічної роботи спеціальних установ для неповнолітніх з делінквентною поведінкою у другій половині ХХ ст..... 19
4. **Павлюк О. М.** Педагогічний досвід учителів-новаторів як чинник розвитку шкільної освіти в Україні (друга половина ХХ століття)..... 24
5. **Пономарьова Г. М.** Історіографічний огляд розвитку профорієнтаційної роботи в Україні в 60-80-х роках ХХ ст..... 32
6. **Слозанська Г. І.** Становлення і розвиток соціальної роботи в Австралії..... 39
7. **Тітаренко І. С.** Розвиток ідеї альтернативної освіти в історії американської педагогічної думки..... 44
8. **Чертова К. М.** Суспільно-корисна праця як чинник соціального виховання учнівської молоді (50-90-ті ХХ ст.)..... 51
9. **Юніна О. Є.** Особливості навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України..... 62

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

10. **Акіншева І. П.** Характеристика політичної соціалізації учнів у загальноосвітніх навчальних закладах..... 71
11. **Дєдов Є. Г.** Поняття, цілі та основні завдання соціальної політики держави..... 77
12. **Ігнатенко К. В.** Особливості роботи Педагогічної студії для прийомних батьків..... 83
13. **Калюжна В. Ю.** Про проблему академічної нечесності: Спроба короткого порівняльного аналізу стану у вишах США і України..... 89
14. **Лях Т. Л.** Професійна ідентичність соціальних працівників.. 96
15. **Рень Л. В.** Причини дитячої бездоглядності та безпритульності: спроба комплексного аналізу..... 102
16. **Снітко М. А.** Особливості формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі у міжнародному та вітчизняному досвіді..... 107
17. **Тимошенко Н. Є.** Технологія професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах..... 112

18. **Шейна Л. О.** Потенціал студентської громади щодо здійснення соціального супроводу: досвід та сучасний стан 118

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

19. **Гаміна Т. С.** Соціальне консультування як вид практичної діяльності працівника соціальної сфери..... 124
20. **Ємцева Е. Г.** Організація соціально-виховної роботи в умовах трудового загону старшокласників..... 132
21. **Жевакіна Н. В.** Особливості ресоціалізації засуджених жінок..... 138
22. **Журавель Т. В.** Етапи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях 144
23. **Кириченко В. В.** Ідеографічне дослідження кризи професійної адаптації у ситуації зміни професії..... 152
24. **Лютий В. П.** Нехімічні адикції як предмет соціальної роботи..... 158
25. **Островська Н. О.** Змістовна характеристика соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади..... 167
26. **Песоцька О. П.** Корекційна робота з сім'єю наркозалежної людини..... 177
27. **Пігіда В. М.** Технології соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів..... 186
28. **Пеша І. В.** Соціальний супровід як форма комплексної соціальної допомоги..... 193
29. **Сергєєва К. В.** Сутність програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації..... 200
30. **Соляник М. Г.** Аналіз досвіду роботи недержавних організацій з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах..... 205
31. **Степаненко В. І.** Сутність та зміст дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів..... 210

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

32. **Байдюк Н. В.** Інтеграція гендерних знань як невід'ємна складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємовідносин у молодіжному середовищі..... 218
33. **Горішна Н. М.** Гендерні аспекти підготовки соціальних працівників: аналіз зарубіжного досвіду..... 225
34. **Маркова Н. В.** Гендерні особливості соціальної роботи з літніми жінками..... 230

35.	Сорочинська В. Є. Теоретичні основи дослідження гендерної соціалізації студентства.....	238
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ		
36.	Белоус А. Ю. Про культурні особливості чинників допрофесійної підготовки іноземних студентів в Україні (на прикладі медичної освіти).....	245
37.	Веретенко Т. Г, Шеремета М. М. Проблема здоров'язберігання у вищому навчальному закладі при підготовці майбутніх соціальних педагогів / працівників.....	252
38.	Нейжпапа Л. С. Деякі аспекти забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у системі навчально-виховної роботи університету.....	257
39.	Спіріна Т. П. Професійна підготовка соціальних працівників у системі неперервної освіти.....	263
40.	Ткаченко Н. В. Самоосвіта як обов'язкова складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників...	267
41.	Шовкопляс О. І. Побудова програми з іноземної мови для студентів немовних спеціальностей як методична проблема (організаційні аспекти в контексті євроінтеграційних процесів).....	272
	Відомості про авторів.....	279

ІСТОРІЯ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 377

Т. В. Івченко

ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ РЕМІСНИЧИХ УЧИЛИЩ УКРАЇНИ В 40-50-ті рр ХХ СТОЛІТТЯ

Ефективність діяльності професійно-технічних навчальних закладів з репродукування кваліфікованої робочої сили тісно пов'язана з розвитком усіх галузей економіки, технічним прогресом і станом освітньої системи. Українська держава послідовно і цілеспрямовано здійснює соціально-економічні, політичні перетворення, заходи, спрямовані на всебічний розвиток і реформування системи освіти, адже економічний, науково-технічний та соціально-культурний потенціал визначає роль, місце і авторитет країни у міжнародній спільноті, а рівень освіти є найважливішим показником розвитку держави. Освіта як соціальне явище повинна забезпечити розвиток, самореалізацію та соціальний захист особистості в будь яких соціально-економічних умовах, задовольнити її освітні, професійні і духовно-культурні потреби. Разом з тим, кожна ланка освіти, яка формує відповідні виробничі чи соціальні ресурси країни, має задовольняти всебічні вимоги її “замовників” у кваліфікованих професійних кадрах.

Інженерно-педагогічна освіта як структурний компонент системи педагогічної освіти має своїм завданням підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних кадрів усіх освітніх рівнів і насамперед – для навчальних закладів системи професійно-технічної освіти, стан та перспективи розвитку якої безпосередньо залежать від професійної і педагогічної компетентності педагогічних працівників, їх творчості, здатності практично вирішувати проблеми професійного навчання і виховання молодого покоління. Проблема забезпечення системи професійно-технічних закладів висококваліфікованими інженерно-педагогічними кадрами в 40-50-ті роки ХХ століття привернула нашу увагу, оскільки в той час мала визначальне суспільно-державне значення, а її розв'язання сприяло суттєвому підвищенню якості підготовки кваліфікованих робітничих кадрів для всіх галузей економіки країни.

Окремі питання підготовки педагогічних кадрів і шляхи їх реалізації в системі інженерно-педагогічної освіти України відображені у дослідженнях вітчизняних науковців: С. Батишева, І. Лікарчука, Н. Ничкало, М. Пузанова, Г. Терещенка, С. Бутівченко, А. Джантімірова.

У роботах розкрито також і деякі історико-соціальні аспекти становлення та розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні. Проте шляхи вирішення означеної проблеми в 40-50-ті роки ХХ століття не знайшли достатнього висвітлення в історико-педагогічній літературі.

Мета статті: визначити особливості системи підготовки інженерно-педагогічних кадрів в Україні в 40-50-ті роки ХХ століття.

Аналіз літературних джерел показав, що на всіх етапах діяльності професійно-технічної освіти в Україні завжди існувала гостра потреба у викладачах професійно-спрямованих дисциплін та майстрах виробничого навчання, що пояснюється насамперед хронічною нестачею науково-педагогічних кадрів та державних коштів для забезпечення розвитку системи інженерно-педагогічної освіти, гідного рівня соціальної і матеріальної захищеності педагогів. Розвиток мережі професійно-технічних навчальних закладів, збільшення контингенту учнів у відповідь на зростання обсягів виробництва приводив до збільшення потреб у кваліфікованих інженерно-педагогічних кадрах з якісною професійною і педагогічною підготовкою, спонукав до удосконалення інженерно-педагогічної освіти.

Насамперед, хотілося б розглянути передумови створення і розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні. При цьому ми будемо спиратись на її періодизацію, яка була розроблена А. Джантіміровим. На першому етапі (1880-1920 рр.) соціально-економічні перетворення в Україні (формування капіталізму) стали підставою для системного формування робітничих кадрів в умовах професійних навчальних закладів за безпосередньої участі викладачів та інструкторів, зусилля яких були спрямовані на підготовку кваліфікованого робітника. У цей час цільова підготовка професійно спрямованих педагогічних кадрів не здійснювалася. Кадри на посади викладачів та інструкторів формувалися із досвідчених працівників підприємств, які мали різні рівні професійної освіти, але не мали педагогічної освіти.

Другий етап (1920-1929 рр.) визначився утвердженням нового радянського соціально-політичного та економічного устрою в Україні. У 20-ті роки погляди України на розвиток освіти були незалежними, а інколи і відмінними від російських [1]. Стрімкий розвиток промисловості, а разом з нею і мережі професійних шкіл (ФЗУ), загострив кадрові педагогічні проблеми, тому подолання кадрової кризи вбачилося в організації спеціалізованої інженерно-педагогічної освіти, яка і була започаткована в 1921 р. підготовкою інструкторів у Московському інституті інструкторів робітничої освіти, а підготовка викладачів спеціального циклу з 1923 р. – у Московському індустріально-педагогічному інституті ім. К. Лібкнехта.

Третій етап (1929-1940 рр.) вкрай негативно позначився на розвитку інженерно-педагогічної освіти через технократичні й галузеві претензії до діючої системи підготовки робітничих кадрів, у результаті чого з 1930-1933 років вона припинила свою діяльність. Перебіг подій

(1941-1945) у четвертому періоді (1940-1958) загальмував на деякий час реформи, розпочаті новоутвореним комітетом Державних трудових резервів (1940), але вимоги фронту у високотехнологічному і складному військово-технічному озброєнні, відновлення та розвиток економіки держави потребували значної кількості висококваліфікованих робітничих кадрів, що змусило повернутися до відновлення інженерно-педагогічної освіти шляхом відродження підготовки майстрів виробничого навчання в індустріальних технікумах [1].

В результаті утворення Державної системи трудових резервів у 1940 р. необхідно було здійснити роботу по добору численних кадрів для широкої мережі навчальних закладів даної системи. Ця діяльність набула масового характеру. Добір майстрів для училищ і шкіл ФЗН відбувався дуже ретельно по всій території України. Так, на заводах Дніпропетровська обговорювалась кожна кандидатура, зважувались всі обставини: освіта, трудовий стаж, знання справи, прихильність до виховної роботи; в результаті було підібрано і рекомендовано на посади майстрів на заводі К. Лібкнехта – 25 чоловік, на вагоноремонтному – 23, на заводі Комінтерна – 14 чоловік. На шахтах та підприємствах Донецької області з числа кращих виробників було відібрано для роботи 500 майстрів виробничого навчання. Заводи Одеси задовго до початку навчального року повністю укомплектували кадрами всі училища та школи ФЗН в кількості 225 чоловік. Миколаївські заводи виділили 289 кращих майстрів виробничого навчання, які мали 30-40 років виробничого стажу [8]. Наразі, в перші дні занять у ремісничих, залізничних училищах та школах ФЗН були виявлені вади та труднощі у навчально-виховній та виробничій роботі. Однією з причин цих недоліків стала некомпетентність майстрів виробничого навчання: будучи кваліфікованими спеціалістами своєї справи, вони не були обізнані з методикою навчання та не мали педагогічного досвіду.

З метою більш широкого обміну досвідом роботи майстрів виробничого навчання, вихователів, викладачів, інженерно-педагогічних колективів училищ та шкіл ФЗН СНК СРСР у грудні 1940 р. прийнято постанову про видання щомісячного журналу „Производственное обучение” – органу Головного управління трудових резервів при СНК СРСР [6, с. 77].

Велику роль у нагромадженні досвіду роботи колективів училищ та шкіл ФЗН відіграло засідання колегії Головного Управління Трудових резервів 6 грудня 1940 р. На колегії було заслухано доповіді начальників обласних управлінь про стан виробничого навчання в навчальних закладах ряду областей: Харківської, Ворошиловградської та Донецької. Обласними управліннями було запропоновано зосередити головну увагу на зміцненні навчально-виробничої роботи, систематично проводити методичні наради завідуючих навчальними частинами, старших майстрів, викладачів і вихователів з питань обміну досвідом навчально-виховної роботи і методики проведення виробничого навчання [2, с. 96].

Задля організації політико-масової, виховної та навчально-виробничої роботи серед учнів та інженерно-педагогічних кадрів системи трудових резервів почали свою діяльність первинні партійні організації.

Роки війни потребували докорінних змін у процесі навчання в закладах системи трудових резервів держави. У жовтні 1941 р. в системі трудових резервів було запроваджено досвід передових навчальних закладів країни, де на допомогу майстрам виділялись в якості помічників найкращі учні. Директора та старші майстри систематично інструктували помічників майстрів, залучали їх до роботи в методичних нарадах, допомагали підвищити виробничу та методичну кваліфікацію. Використання найкращих учнів у виробничому навчанні відіграло велику роль у воєнні часи. Ця практика проіснувала до повернення старшого покоління інженерно-педагогічних кадрів з війни [2, с. 110-112].

Досить гострими були проблеми кадрового забезпечення у післявоєнні роки. Постановою СНК СРСР та ЦК ВКП(б) від 21 серпня 1943 р. „О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации” було затверджено відкрити спеціальні ремісничі училища: „...Для устройства, обучения и воспитания детей воинов Красной Армии, партизан Отечественной войны, а также детей советских и партийных работников, рабочих и колхозников, погибших от рук немецких оккупантов, организовать в, Ворошиловградской, Воронежской, Харьковской, областях...” [5].

Для підготовки кваліфікованих майстрів виробничого навчання в цих навчальних закладах (школах та училищах трудових резервів), в листопаді 1943 р. було відкрито 16 індустріальних технікумів (кількість яких пізніше збільшилася до 22). Право вступати до індустріально-технічних технікумів надавалось відмінникам ремісничих та залізничних училищ віком 15,5 років, які отримали семирічну освіту, кваліфікацію не нижче третього розряду; а також помічникам майстрів з семирічною освітою. Після закінчення технікумів випускники спрямовувались майстрами виробничого навчання, а ті, хто отримали „відмінно” і сьомий розряд, були відправлені у найкращі училища з перспективою стати старшим майстром [9]. Для організації методичної роботи було створено предметні та циклові методичні комісії по загальноосвітнім, загальнотехнічним, спеціальним, військово-фізкультурним предметам та виробничому навчанню. Комісії вивчали шляхи підвищення якості навчальної роботи викладачів, розповсюджували передовий досвід, покращували методику проведення занять та інших форм навчальної роботи. Члени комісії складали методичні розробки, розробляли навчально-наочні посібники, плани обладнання. Поряд із підготовкою майстрів виробничого навчання у технікумах органи трудових резервів в 1943 р. організували курси підвищення інженерно-педагогічних працівників навчальних закладів. На період проходження курсів за слухачами зберігалось місце роботи та заробітна платня.

Таким чином, не дивлячись надзвичайно важкі умови воєнного часу, система шкіл та училищ трудових резервів не тільки не занепадала але й поповнювалася кваліфікованими інженерно-педагогічними кадрами.

Наприкінці 40-х років стало очевидним, що авторитет ремісничих, залізничних училищ і шкіл ФЗН серед молоді різко впав. Це спричинялось низьким професійним рівнем майстрів виробничого навчання і викладачів; незадовільним забезпеченням переважної більшості шкіл та училищ обладнанням, інструментами та виробничих сил, незадовільною організацією навчального процесу. Це зумовило значне скорочення мережі училищ та шкіл. Так, якщо в 1946 р. в УРСР їх було 815, то у 1949 р – 636. Лише в Донецькій області в 1949 р. було ліквідовано 123 школи ФЗН і 23 училища, у Ворошиловградській – відповідно 208 і 127 [9].

У 1945 р. 48% майстрів виробничого навчання та викладачів не мали необхідного рівня освіти та професійної підготовки. Умови для організації виробничого навчання продовжували залишатися складними і на початку 50 –х років [4].

У післявоєнні роки підготовка викладачів для ФЗУ та майстрів виробничого навчання була розділена. Для підготовки майстрів була створена мережа індустріально-педагогічних технікумів у Харкові, Донецьку, Рубіжному, Конотопі та Києві. Партійними та радянськими органами вживалися енергійні заходи щодо збереження та відтворення системи трудових резервів на початку і в середині 50-х років [4].

У травні 1946 р. утворилося Міністерство трудових резервів, яке затверджувало типові устава ремісничих, залізничних училищ та шкіл ФЗН. Устава училищ та шкіл відіграли важливе значення у наведенні порядку в навчально-виробничій, виховній та організаційній роботі навчальних закладів трудових резервів. Зокрема, у всіх областях України були запроваджені мережі різноманітних курсів, семінарів, стахановських шкіл, технічних кружків по підвищенню виробничо-технічного рівня працівників училищ та шкіл ФЗН і в першу чергу для майстрів виробничого навчання. Насамперед, вони організовувались на підприємствах з новітньою технікою, працюючих за найсучаснішими технологіями того часу. Для керівництва навчанням на курсах та семінарах залучалися досвідчені інженерно-технічні працівники цих підприємств, наукові співробітники середніх та вищих навчальних закладів.

Для майстрів, старших майстрів та вихователів, які не мали спеціальної педагогічної освіти та не проходили курси підвищення кваліфікації, в 1947 році було організовано вивчення педагогічного мінімуму за підвищеною програмою. Вона передбачала вивчення педагогіки керівниками училищ та шкіл ФЗН в обсязі програми вчительських інститутів, а майстрами виробничого навчання, старшими майстрами та вихователями в обсязі програми педагогічних училищ.

Окрім цього вони вивчали методику виробничого навчання та методику виховної роботи. Велика увага приділялась обміну досвідом роботи навчальних закладів, майстрів виробничого навчання та керівних працівників училищ та шкіл. Найбільш вагоме значення мали: „Вседонецкий семинар старших мастеров горнопромышленных училищ и школ в г. Кадиевка”, „республиканские семинары старших мастеров строительных школ ФЗО в Харькове”, „Днепропетровске, республиканский семинар работников управлений и учебных заведений по обмену опытом использования в обучении учащихся метода инж. Ковалева” [5], „Республиканский семинар работников учебных заведений трудовых резервов Украины по вопросу использования педагогического наследия А. С. Макаренко в воспитании учащихся” [7].

Запроваджена у перші післявоєнні роки робота по підвищенню виробничо-технічного та педагогічного рівня майстрів виробничого навчання ніколи пізніше не припинялася, вона лише змінювалась, в залежності від вимог часу тільки змістом, формами та методами проведення.

Таким чином, у 40-50-х роках ХХ століття використовувались різноманітні форми підготовки й перепідготовки інженерно-педагогічних працівників для системи професійно-технічної освіти. У цій роботі виявились як певні здобутки (залучення до викладання в училищах висококваліфікованих працівників, кращих учнів), так і труднощі й недоліки (низький рівень матеріального та навчально-методичного забезпечення).

Подальшого дослідження потребують питання, пов’язані з методичним забезпеченням, завданнями та принципами організації навчального процесу в професійно-технічних навчальних закладах України досліджуваного нами періоду (40-50-х років ХХ століття).

Список використаної літератури

1. Джантіміров А. Ю. Історико-соціальні аспекти становлення і розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць. / За редакцією І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К. : Наук. світ, 2003. – 337 с. **2. Котляр Е. С.** Государственные трудовые резервы СССР в годы Великой Отечественной войны / Э.С. Котляр. – Профпедагогика. – М. – Высшая школа, 1975. – 238 с. **3. Лікарчук І. Л.** Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні : педагогічний аспект (1888-1998 роки) : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / І. Л. Лікарчук. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1999. – 475 с. **4. Профтехосвіта України ХХ століття :** енцикл. вид. / за ред. Н. Г. Ничкало ; М-во освіти і науки України, Акад. пед. Наук України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : АртЕк, 2004. – 876 с. **5. Пузанов М. Ф.** Розвиток форм та методів підготовки працівників / М. Ф. Пузанов. – М. : Вища школа, 1967. –

296 с. **6. Пузанов М. Ф.** Нариси історії нижчої професійно-технічної освіти в Українській РСР / М. Ф. Пузанов, Г. І. Терещенко. – К. : Вища школа, 1980. – С. 77. **7. Сборник** материалов по обмену опытом ремесленных училищ Украинской ССР (Использование педагогического наследия А.С. Макаренко в учебных заведениях трудовых резервов) – М. Трудрезервиздат, 1951. – 99 с. **8. Терещенко Г. І.** Організаторська діяльність Комуністичної партії по підготовці робітничих кадрів (за матеріалами навчальних закладів професійно-технічної освіти 1940-1970 рр.) / Г. І. Терещенко // К., Вища школа, 1974. – 250 с. **9. ЦДАГО** України. – Ф. 4609, Оп. 1, Спр. 133, Арк. 7.

Івченко Т. В. Підготовка інженерно-педагогічних кадрів для ремісничих училищ України в 40-50-ті рр. ХХ століття

В статті розглянуто особливості розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні в 40-50-ті рр. ХХ століття. Висвітлено історичні передумови становлення системи підготовки педагогічних кадрів для закладів професійно-технічної освіти та основні шляхи організації підготовки та підвищення кваліфікації педагогів для ремісничих училищ у 40-50-ті рр. ХХ століття. Зроблено наголос на використанні різних можливостей для успішного вирішення цієї проблеми, виявлено певні досягнення, а також труднощі та недоліки.

Ключові слова: інженерно-педагогічна освіта, професійна підготовка, майстер виробничого навчання, кваліфіковані робітничі кадри, ремісничі училища.

Ивченко Т. В. Подготовка инженерно-педагогических кадров для ремесленных училищах Украины в 40-50-е гг. ХХ столетия

В статье рассмотрены особенности развития инженерно-педагогического образования в Украине в 40-50-е гг. ХХ столетия. Выделены исторические предпосылки становления системы подготовки педагогических кадров для учреждений профессионально-технического образования и основные пути организации подготовки и повышения квалификации педагогов для ремесленных училищ в 40-50-е гг. ХХ столетия. Сделано акцент на использование разных возможностей для решения данной проблемы, выделены определенные достижения, а также трудности и недостатки.

Ключевые слова: инженерно-педагогическое образование, профессиональная подготовка, мастер производственного обучения, квалифицированные рабочие кадры, ремесленные училища.

Ivchenko T. V. The Train Engineering-pedagogical Education Professional-technical Education in Ukraine in 40–50s XXth Century

The researches historico-social aspects of making and development of engineering-pedagogical education in Ukraine, deeply analyzed training of teachers for the professional technical institutions abroad.

Key words: engineer-educationalist education, professional training, special subjects educator, master of apprentice training, skilled labour.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. О. П. Песоцька

УДК 37.018.32(477)(09)

Ю. В. Кахіані

ІСТОРИЧНІ ФАКТИ ВИНИКНЕННЯ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В УКРАЇНІ

Поява інституту соціальної педагогіки в Україні знаменувала кардинальний поворот у ставленні суспільства до проблем дитинства й молоді. В умовах глибоких перетворень у країні, які супроводжуються великою кількістю соціальних, економічних, морально-психологічних та інших проблем, допомога дітям-сиротам та дітям, які позбавлені батьківського піклування та знаходяться в закладах інтернатного типу є актуальним завданням сьогодення.

Наукові дослідження українських вчених у контексті проблеми існування і функціонування закладів інтернатного типу досить різноманітні: становлення і розвиток загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні (В. Покась, Б. Кобзар), педагогічні умови формування соціальної відповідальності та духовної самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи й учнів шкіл-інтернатів (Н. Огревич, В. Оржеховська, З. Палюх, К. Фоменко, В. Чугаєвський).

З метою визначення стану дослідження цієї проблеми нами проаналізовано історично-педагогічну й психологічну літературу, нормативно-правові документи в галузі освіти, унаслідок чого уточнено декілька вихідних положень і понять щодо дітей-сиріт. Завданням нашої статті ми вбачаємо визначити історичні передумови входження закладів інтернатного типу в цілісну освітню систему України.

Аналізуючи систему опіки дітей, позбавлених батьківського піклування, відзначимо, що процес її становлення і розвитку був досить тривалим і суперечливим. Відомо, що ставлення до дітей у більшості країн світу до середньовіччя не відзначалося гуманністю. Батьки розпоряджалися дітьми на власний розсуд і „зайву”, слабу, хвору, неслухняну дитину могли не тільки жорстоко побити, але й убити, продати. Милосердя до дітей, особливо до покинутих, хворих, немічних, а також турбота про них стали поширюватися разом із зміцненням християнських ідеалів. Відомо, що однією з основних заповідей

християнства є любов до ближнього. Отже, першими провісниками формування системи опіки над дітьми стали релігійні заклади.

В XVI-XVII столітті значно поширились бездомність, бродяжництво, жебракування і злочинність серед дітей і молоді. Це зумовлює інтерес до організації різних притулків, виховних закладів і будинків примусової праці. Крім опікунських намірів починає з'являтися інший напрямок опікунсько-виховної діяльності – виховна опіка над дитиною здійснюється з метою підготовки кожної дитини до життя.

Спеціальні державні установи для дітей-сиріт, з'явилися у XVIII столітті. Подальший розвиток сирітські дитячі установи дістали за часів Петра I, який 4 листопада 1715 року видав Наказ „Про відкриття шпиталів для незаконнонароджених дітей”. Ці шпитали існували за рахунок місцевих прибутків, а також пожертвувань приватних осіб і церкви. Але в наслідок наявності великої кількості дітей-сиріт було прийнято розпорядження передавати сиріт на виховання. Їх закріплювали за вихователями. А тих дітей, хто досяг 10 років, переважно хлопчиків, віддавали в матроси. Дуже високий показник смертності дітей до одного року викликав необхідність передавати дітей добропорядним людям на утримання і виховання, що було визначено Указом Катерини II від 7 листопада 1775 року „Учреждения для управления губерний” [1].

У 1775 р. з'явився спеціальний указ про соціальну опіку, по суті – систему державної допомоги сирітським будинкам, притулком. Розвивається також система приватної благодійності. Найбільш важливе значення мали закриті заклади – виховні будинки і притулки, близькі до сьогоднішніх шкіл-інтернатів. Добре відомим був Санкт-Петербурзький виховний будинок, де діти могли перебувати до 20-річного віку. При будинку була своя школа, лікарня, ремісниче училище, а також училище, де готували медсестер та вчителів для початкових сільських шкіл. Існували також дитячі ясла-притулки для найменших за віком дітей-сиріт і напівсиріт.

Слід відзначити, що опіка дітей-сиріт в Росії здійснювалась як державно-громадськими, так і приватно-церковними закладами, причому до XIX ст. переважали перші, а на початку і, особливо, в середині XIX ст. більшої ваги стали набувати заклади, які утримувались приватними особами, меценатами, благодійниками. В кінці XIX ст. в Росії вже існувала досить розгалужена мережа притулків [2].

У 1828 році було прийнято Закон „Про заборону подальшого відкриття виховних будинків у губерніях через високу смертність дітей”. Однак, незважаючи навіть на „Височайший Указ”, за яким усіх дітей з притулків потрібно було обов'язково відправляти в сільську місцевість із заборонаю повернення в заклад, продовжували створюватися різноманітні дитячі заклади, але під іншими назвами (притулок, ясла та інше) і, в основному, за рахунок приватної благодійності.

Проблема захисту права на життя дитини була тісно зв'язаною з проблемою насильства, тому значна увага зверталась на попередження насильства над дітьми з боку батьків, сторонніх людей, майстрів, до яких віддавались на навчання діти. Введення поняття „захист дітей” характеризувало новий напрямок благодійної діяльності, вона здобула право на існування в формі особливого виду практики. Діяльність по захисту дітей особливо активізувалася в 1982, коли в Росії була створена особлива організація „Захист дітей від жорстокого поводження”.

В Україні, яка входила до складу Російської імперії, діяли всі закони Росії, в тому числі й ті, які регулювали суспільну опіку. В кінці XVIII – початком XIX ст. в Україні поширюється діяльність органів громадської опіки, які керували роботою виховних будинків, притулків.

Як стверджують документи [3], в середині XIX ст. в Україні інтенсивно створюються дитячі дошкільні заклади. Наприклад, в 1839 р. в Полтаві був відкритий притулок, куди безплатно приймали дітей від 3 років. Тут вони могли перебувати від 7 год. ранку до 9 год. вечора.

Отже, до революції в Росії і Україні існувала своєрідна система соціальної опіки над проблемними дітьми (сиротами, інвалідами, правопорушниками).

Період Жовтневої революції утвердив єдину ідеологічну систему в суспільстві, яка базувалася на основі марксистсько-ленінському світогляду. У перші роки становлення радянської влади провідні ідеологи-педагоги повністю заперечували сімейне виховання, мотивуючи це тим, що дитина не зможе набути необхідних колективних навичок, щоб стати „будівником свого щастя” [4, с. 21]. Значний внесок у розробку теорії і методики виховання та перевиховання дітей-сиріт, які того часу майже всі були безпритульними, зробив видатний український педагог А. Макаренко. Методи психом оральної адаптації особистості в дитячому колективі, розроблені та випробувані ним на практиці, не втратили своєї актуальності навіть дотепер.

Після революції система соціальної опіки переживає значні труднощі. Перший етап становлення нової системи соціального забезпечення дітей прийшовся на роки громадянської війни, коли їх становище було особливо важким. Основною проблемою була дитяча бездоглядність. У січні 1918 року Декретом Ради народних комісарів були створені комісії в справах неповнолітніх, а в 1919 р. була сформована Рада захисту дітей. В 1920 р. Раду замінила спеціальна Комісія по захисту дітей. Уряд відкриває багато дитячих будинків різних типів: дошкільні дитячі будинки, дитячі будинки для учнів, дитячі будинки з професійним навчанням, трудові колонії для важковиховуваних дітей, дитячі будинки для інвалідів. Існували також дитячі нічліжки, притулки денного перебування.

1 липня 1920 р. Наркомос України публікує „Декларацію про соціальне виховання дітей”, в якій, на підставі міркувань про те, що сім'я не здатна належно виховувати дітей, робиться висновок, що „найвищою

формою організації дитячого життя”, „маяком, що світить дороговказом, зіркою для всієї пролетарської системи виховання” є дитячий будинок, який мав охоплювати вихованням сиріт та покинутих батьками дітей віком від 4 до 15 років [3].

Під час Другої світової війни було прийнято постанову СНК СРСР „Об устройстве детей, осташихся без родителей”, у якій визначались основні напрями роботи органів державної влади й КППС із запобігання дитячій безпритульності. До кінця 1945 року в СРСР налічувалося близько 120 спеціальних дитячих будинків для дітей офіцерів і солдатів Радянської армії, партизан і дітей-сиріт.

В післявоєнні роки система соціальної опіки постійно розвивалася, відкривалися нові типи навчально-виховних закладів (наприклад, школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей з малозабезпечених, багатодітних сімей, дітей-інвалідів).

Від 1956 року за рішенням XX з'їзду КППС почали створюватися школи-інтернати для дітей-сиріт, дітей одиноких матерів, батьки яких через різні причини (погані умови життя, зайнятість на виробництві) потребували допомоги держави. Отже, дитячі будинки шкільного типу почали перетворюватись у школи-інтернати.

З початком перебудови настав новий етап у розв'язанні проблем сирітства. У 1985 р. було прийнято постанови ЦК КППС і Ради Міністрів СРСР від 24 січня 1985 року „О мерах по улучшению воспитания, обучения и материального обеспечения детей-сирот, оставшихся без попечения родителей в Домах ребенка, детских домах и школах-интернатах” [5, с. 12-56].

Питання вдосконалення всієї системи виховання, оздоровлення дітей, установа пільг, поліпшення матеріального забезпечення окреслені в постановах Кабінету Міністрів України від 5 квітня 1994 року № 226 „Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків” і від 16 червня 1995 року № 433 „Про поліпшення матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків” [6, с. 63].

У Конвенції про права дитини, прийнятій і відкритій для підписання, ратифікації і приєднання резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї 20 листопада 1989 року, яка набула чинності для України 27 вересня 1991 року, визначено: Організація Об'єднаних Націй у Загальній декларації прав людини проголосила, що діти мають право на особливе піклування та допомогу, дитина має бути підготовлена до самостійного життя в суспільстві та вихована в дусі ідеалів, проголошених у Статуті Організації Об'єднаних Націй і особливо в дусі миру, гідності, терпимості, свободи, рівності та солідарності. У статті 20 частини 1 Конвенції ООН про права дитини наголошується, що випускник закладу для дітей-сиріт, який за юридичним і соціальним статусом є сиротою або залишений без піклування батьків, прирівняний до них (сиріт) за

пільгами, має право на „особливий захист і допомогу, які надаються державою” [7, с. 32].

У зв'язку із загостренням проблем сирітства, насамперед соціального, недостатніми умовами розвитку, повноцінної освіти й виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, видано Наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства у справах сім'ї, дітей та молоді 21 вересня 2004 року № 127/9877, про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у якому йдеться про дитячі будинки та загальноосвітні школи-інтернати всіх типів і форм власності для дітей-сиріт і дітей позбавлених батьківського піклування, умови для проживання, різнобічного розвитку, виховання, здобуття певного рівня освіти, професійної орієнтації та підготовки дітей до самостійного життя [8, с. 1-8].

Отже, на сьогоднішній день у нашій країні функціонують сотні загальноосвітніх шкіл-інтернатів, в яких виховуються тисячі дітей. В це число входять інтернати для дітей, яких батьки тимчасово залишають у цих закладах за станом здоров'я, інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки. Соціальний педагог покликаний сприяти реалізації життєвих потреб і можливостей незахищеній категорії дітей та молоді, до яких належать і вихованці інтернатних закладів. Постає завдання щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в закладах інтернатного типу.

Список використаної літератури

1. Антологія педагогической мысли России XVII в. – М. : Педагогика, 1985. – 423 с. **2. Нечаева А. М.** Охрана детей-сирот в России. – М. : Изд-во ДОМ, 1994. – 211 с. **3. Опіка дітей і молоді в добу трансформації суспільного устрою.** Монографія / Т. К. Завгородня, Н. В. Лисенко, К. Д. Мажец, Б. М. Ступарик / За загальною редакцією Б. М. Ступарика. – Івано-Франківськ-Ужгород : „Мистецька лінія”, 2002. – 140 с. **4. Куторжевська Л. І.** Підготовка майбутнього вчителя до роботи вихователем у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей-сиріт : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. І. Куторжевська. – К., 2004. – 204 с. **5. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка // Соціальна робота : [навч. посібник] / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлеб'юк. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с. **6. Правове становище дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків** // Служба у справах неповнолітніх Харківської обл. держ. адміністрації. – Харків, 1995. – 63 с. **7. Конвенція ООН про права дитини.** – К. : Столиця, 1997. – 32 с. **8. Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.**

Кахіані Ю. В. Історичні факти виникнення закладів інтернатного типу в Україні

У статті здійснено аналіз історично-педагогічної і психологічної літератури, нормативно-правових документів в галузі становлення системи опіки над дітьми-сиротами та дітьми, які позбавлені батьківського піклування. Уточнено декілька вихідних положень і понять щодо опіки над дітьми-сиротами. Розглядаються історичні передумови входження закладів інтернатного типу в цілісну освітню систему України.

Ключові слова: дитина-сирота, діти, позбавлені батьківського піклування, інтернатні заклади, соціальний педагог.

Кахиани Ю. В. Исторические факты возникновения учреждений интернатного типа в Украине

В статье осуществлен анализ историко-педагогической и психологической литературы, нормативно-правовых документов в сфере становления системы опеки над детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки. Рассмотрено несколько исходных положений и понятий относительно опеки над детьми-сиротами. Рассматриваются исторические предпосылки вхождения учреждений интернатного типа в целостную образовательную систему Украины.

Ключевые слова: ребенок-сирота, дети, лишенные родительской опеки, интернатные учреждения, социальный педагог.

Kakhiani Y. V. Historical Facts of the Boarding School Emergence in Ukraine

The article presents the analysis of historical, pedagogical and psychological literature, legal documents related to the formation of the guardianship of orphans and children deprived of parental care. Considered several assumptions and concepts concerning custody of orphaned children. The historical background of entering residential care in a holistic educational system of Ukraine.

Key words: orphan, children deprived of parental care, boarding school, social pedagogue.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Т. С. Гаміна

УДК 37.013.42:376.58:343.815

Н. А. Клішевич

**ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ
СПЕЦІАЛЬНИХ УСТАНОВ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ З
ДЕЛІНКВЕНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ ст.**

В умовах сьогодення проблема делінквентної поведінки підлітків залишається дуже гострою. За останні роки збільшилася питома вага правопорушень, скоєних неповнолітніми. Все більше протиправна поведінка серед підлітків набуває групового характеру. Різним аспектам соціально-педагогічної роботи з делінквентними підлітками присвячені праці І. Зверевої, Т. Кальченко, В. Оржеховської, Н. Онищенко, О. Пилипенка, Т. Федорченко, М. Фіцули та ін.

Наразі у країні існує низка соціальних інститутів, діяльність яких спрямована на профілактику делінквентної поведінки неповнолітніх та їх ресоціалізацію. Мета статті – аналіз соціально-педагогічної роботи органів і служб у справах неповнолітніх та спеціальних установ для неповнолітніх у другій половині ХХ століття.

Нині у країні існує низка соціальних інститутів, діяльність яких спрямована на профілактику делінквентної поведінки неповнолітніх, їх соціальну реабілітацію та ресоціалізацію. Вони мають різне відомче підпорядкування, що у свою чергу обумовлює і особливості роботи з підлітками. Вперше перелік таких соціальних інститутів був визначений у Законі України від 24.01.95 р. „Про органи і служби у справах неповнолітніх і спеціальні установи для неповнолітніх”, згідно якого здійснення соціального захисту і профілактика правопорушень серед неповнолітніх безпосередньо покладалася на: служби у справах неповнолітніх; центри медико-соціальної реабілітації неповнолітніх органів охорони здоров'я; притулки для неповнолітніх служб у справах неповнолітніх; кримінальну міліцію у справах неповнолітніх органів внутрішніх справ; суди; приймальники-розподільники для неповнолітніх органів внутрішніх справ; виховно-трудові колонії Міністерства внутрішніх справ України [2, с. 476]. Від часу прийняття цього нормативного документу в країні відбулося багато змін, тому у 2007 р. були внесені зміни до діючого Закону „Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх”, згідно якого ці соціальні інституції були перейменовані у служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей.

Починаючи з 1953 р. на підставі рішень виконкомів місцевих рад депутатів трудящих при міських і районних відділах (відділеннях) міліції організовуються дитячі кімнати міліції для тимчасового перебування безпритульних і бездоглядних дітей і підлітків. З 1973 р. почалося створення центральних дитячих кімнат міліції в службах профілактики

кримінального розшуку міських та районних лінійних органів. У 1977 р. дитячі кімнати були реорганізовані в інспекції у справах неповнолітніх та увійшли до складу відділів профілактики при карному розшуку. При кожному опорному пункті були створені дитячі кімнати на громадських засадах, які очолювали педагоги шкіл. Дільничні інспектори відповідали за облік неповнолітніх правопорушників, мали здійснювати їх соціальний супровід, проводити індивідуальні бесіди з підлітками, інформували батьків та вчителів про негативні тенденції у поведінці підлітка, попереджали про можливі наслідки [1, с. 97]. Після реорганізації органів внутрішніх справ у 1989 р., було прийнято рішення про роз'єднання інспекції у справах неповнолітніх і апаратів кримінального розшуку. Після ратифікації Україною у 1991 р. Конвенції ООН про права дитини було визначено, що окремі підходи до роботи з делінквентними підлітками протирічать міжнародним нормам. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 8.07.95 р. була створена Кримінальна міліція у справах неповнолітніх. Саме цьому структурному підрозділу було надано право здійснювати на підставах і в порядку, встановлених законодавством, спеціальні заходи для запобігання та розкриття злочинів, що скоєні неповнолітніми чи проти них.

Кримінальна міліція у справах неповнолітніх основну увагу приділяла кримінальним проявам неповнолітніх та захисту їх від негативного впливу дорослих. Працівники кримінальної міліції у справах неповнолітніх мали: розглядати заяви та повідомлення про правопорушення, скоєні неповнолітніми, здійснювати досудову підготовку матеріалів про правопорушення, проводити дізнання в межах, визначених кримінально-процесуальним законодавством; розшукувати неповнолітніх, які залишили сім'ю, навчально-виховні заклади та спеціальні установи для неповнолітніх; перевіряти їх за місцем проживання та навчання; вести профілактичний облік неповнолітніх правопорушників, а також направляти до спеціальних установ та закладів; складати протоколи про адміністративні правопорушення неповнолітніх, а також їх батьків, які не виконують обов'язків щодо виховання і навчання дітей [3].

Останні роки в діяльності кримінальної міліції у справах дітей активізується використання саме соціально-педагогічних форм та методів роботи з неповнолітніми, зокрема організація превентивних заходів за різними напрямками серед дітей та підлітків, проведення сімейних групових нарад, соціальний супровід підлітків, засуджених до альтернативних видів покарань. здійснення просвітницько-інформаційної роботи серед населення, проведення тематичних зустрічей тощо.

Ще однією інституцією системи правопорядку, діяльність якої була спрямована на здійснення роботи з підлітками делінквентної поведінки був приймальник-розподільник (створений згідно положення „Про приймальник-розподільник НКВС” 7.07.35 р.). Це заклад закритого типу для короткотривалого утримання (не більше одного місяця)

безпритульних, вилучених з вулиць, у віці до 16 років із подальшим розподілом їх до дитячих установ відповідного типу. У 50-х рр. ХХ ст. функціями приймальників-розподільників були: санітарно-гігієнічна обробка та медичний огляд безпритульних, що приймалися; вивчення особистостей безпритульних з метою з'ясування даних про минуле життя та навчально-трудова інтереси; формування у дітей початкових культурно-побутових навичок; відновлення зв'язку безпритульних з родинами, з яких вони пішли, а також створення умов для їх повернення до родини; подальше спрямування безпритульних до родин, дитячих будинків Міністерства освіти, Міністерства здоров'я, Міністерства соціального забезпечення та до трудових колоній НКВС; облік та реєстрація безпритульних, що проходили через приймальник-розподільник.

З метою запобігання правопорушенням серед неповнолітніх, на сучасному етапі фахівці приймальників-розподільників з'ясовують умови життя і виховання неповнолітніх у сім'ї, їх особисті якості, інтереси, причини самовільного залишення спеціального навчально-виховного закладу, недоліки в діяльності підприємств, установ і навчальних закладів, які сприяли вчиненню правопорушень; причини вчинення злочинів, осіб, що брали в них участь або знаходяться у розшуку, а також таких, що пропали безвісти; місця збуту викраденого, випадки втягування неповнолітніх у злочинну та іншу антигромадську діяльність. Окрім того, вихователі, разом із психологом проводять індивідуальні виховні заходи з неповнолітніми, звертаючи особливу увагу на розвиток інтересів та виправлення недоліків у поведінці.

Важливу роль серед інститутів соціального виховання щодо соціально-педагогічної роботи з підлітками із делінквентною поведінкою у досліджуваній період відігравали комісії у справах неповнолітніх [2]. Головним завданням комісії у справах неповнолітніх була організація роботи із запобігання бездоглядності, правопорушень неповнолітніх, координація зусиль державних органів і громадських організацій в цих питаннях, розгляд справ про правопорушення неповнолітніх і здійснення контролю за умовами утримання та проведення виховної роботи з неповнолітніми в установах Міністерства охорони громадського порядку Української РСР і спеціальних виховних установах [4]. Функціональними обов'язками, які покладалися на комісії у справах неповнолітніх були: виявлення і взяття на облік дітей та підлітків, які залишилися без батьків чи осіб, що їх замінюють, підлітків, які залишили школу і не працюють, а також інших неповнолітніх, які потребують державної і громадської допомоги; працевлаштування або направлення у навчальні заклади неповнолітніх, які цього потребують; розгляд справ неповнолітніх, які вчинили правопорушення, суспільно небезпечні діяння та злочини; застосування заходів впливу на неповнолітніх правопорушників; розгляд питань стосовно доцільності перебування неповнолітніх у спеціальних виховних і лікувально-виховних установах

для дітей і підлітків. Основними завданнями комісії у справах неповнолітніх також були визначені: перевірка умов утримання і виховання дітей і підлітків в школах-інтернатах, дитячих будинках, професійно-технічних училищах, спеціальних виховних закладах і лікувально-виховних установах для дітей і підлітків, трудових колоніях для неповнолітніх, дитячих кімнатах міліції та дитячих приймальниках; перевірка виховної роботи з дітьми і підлітками в загальноосвітніх школах та інших навчальних закладах; перевірка умов виховання дітей і підлітків у сім'ї; запровадження особистого прийому неповнолітніх; звернення до державних установ, підприємств і громадських організацій у питаннях виховної роботи, виробничого навчання, працевлаштування і направлення на навчання неповнолітніх; порушення клопотання про помилування; подання до суду про відміну покарання, про застосування більш м'якого покарання, умовне засудження, дострокове зняття судимості з неповнолітніх, дострокове звільнення від покарання неповнолітніх або заміну їм призначеного покарання більш м'яким покаранням.

У 1995 р. відповідно Закону „Про органи і служби у справах неповнолітніх і спеціальні установи для неповнолітніх”, комісії перейменовуються у служби у справах неповнолітніх, а у 2007 р. – у служби у справах дітей. Їм підпорядкованні притулки для неповнолітніх (з 2007 р. притулки для дітей). Створення притулків розпочалося у 1997 р. Основними завданнями притулку є: соціальний захист позбавлених сімейного виховання неповнолітніх, які опинилися в складних житлово-побутових умовах; створення належних житлово-побутових і психолого-педагогічних умов для забезпечення нормальної життєдіяльності неповнолітніх, надання їм можливості для навчання, праці та змістовного дозвілля. Враховуючи характеристики вихованців притулків для дітей, слід зазначити, що соціально-педагогічна робота в цих закладах здійснюється за допомогою специфічних методів та форм. Головними завданнями такої роботи є: корекція переконань неповнолітнього; зміна негативних моделей поведінки неповнолітніх на соціально-схвальні та вирішення складних життєвих ситуацій. Для вирішення професійних завдань, у своїй практичній роботі фахівці притулків використовують різноманітні соціологічні, психологічні та педагогічні методи. Наразі активно розвиваються та впроваджуються в практику соціально-педагогічної роботи фахівців у притулках інноваційні методи та форми: інтерактивні ігри, настільні профілактичні ігри „Володар кілець”, „Крок за кроком”, арт-терапія.

Представлений у статті в узагальненому вигляді досвід діяльності органів і служб у справах дітей, спеціальних установ та закладів, які здійснюють їх соціальний захист і профілактику правопорушень дає підстави стверджувати, що вони проводили значну соціально-педагогічну роботу з підлітками із делінквентною поведінкою. Основними напрямками такої роботи були вторинна профілактика,

соціальна реабілітація підлітків, психолого-педагогічна корекція їх поведінки, соціально-педагогічна та психологічна підтримка неповнолітніх.

Список використаної літератури

1. **Вопросы** изучения детей с отклонениями в поведении : материалы к конференции : [сб. ст.] / редкол. : И.Я. Невский и др. – М. : [б.и.], 1968. – 180 с. 2. **Збірник** міжнародних правових документів законодавчих актів і нормативних документів України з питань соціально-правового захисту дітей / упоряд. М. І. Ярмач. – К. : [б. в.], 1998. – С. 476. 3. **Кальченко Т. Л.** Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні спеціальними органами та установами: дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 / Тетяна Леонідівна Кальченко. – К., 2004. – 225 с. 4. **Красота О. І.** Правове регулювання діяльності спеціальних закладів (шкіл) для неповнолітніх правопорушників в Україні (1964-1995 рр.) : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / Оксана Ігорівна Красота. – К., 2009. – 200 с. 5. **Сучасні** стратегії міліції щодо профілактики правопорушень серед неповнолітніх : [навч. посіб. / Л. І. Мороз, Р. Г. Коваль, Н. М. Прокопенко та ін.] ; за ред. Л. І. Мороз. – К. : Видавець Паливода А. В., 2008. – 218 с.

Клишевич Н. А. Досвід соціально-педагогічної роботи спеціальних установ для неповнолітніх з делінквентною поведінкою у другій половині ХХ ст.

У статті на основі проведеного ретроспективного аналізу визначено досвід соціально-педагогічної роботи органів і служб у справах неповнолітніх та спеціальних установ для неповнолітніх: кримінальної міліції у справах дітей, приймачика-розподільника, комісії у справах неповнолітніх та притулків для дітей. Визначено, що основними напрямками їх діяльності були вторинна профілактика, соціальна реабілітація неповнолітніх, психолого-педагогічна корекція їх поведінки, соціально-педагогічна та психологічна підтримка.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, неповнолітні, делінквентна поведінка, кримінальна міліція у справах дітей, приймачик-розподільник, комісія у справах неповнолітніх, притулки для дітей.

Клишевич Н. А. Опыт социально-педагогической работы специальных заведений для несовершеннолетних с делинквентным поведением во второй половине ХХ в.

В статье рассматривается опыт социально-педагогической работы органов и служб по делам несовершеннолетних и специальных заведений для несовершеннолетних: кримінальної міліції по делам детей, приёмника-распределителя, комиссии по делам несовершеннолетних и приютов для детей. Определено, что основными направлениями их

деятельности были вторичная профилактика, социальная реабилитация несовершеннолетних, психолого-педагогическая коррекция их поведения, социально-педагогическая и психологическая поддержка.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, несовершеннолетние, делинквентное поведение, криминальная милиция по делам детей, приёмник-распределитель, комиссия по делам несовершеннолетних, приюты для детей.

Klishevych N. Experience of Social and Pedagogical Work of Special Establishments for Teenagers of Delinquent Behaviour in Late XX-th Century

The stages of development of social-pedagogical work of organs and services in matters of teenagers and special establishments for teenager are looked through in the article. Such establishments are the criminal police in matters of children, services in matters of children, criminal police in matters of children and point-of-distribution of children. It is certain that basic directions of their activity are the second prophylaxis, social rehabilitation of teenager, social-pedagogical correction of their conduct, social-pedagogical and psychological support.

Key words: social-pedagogical work, teenager, delinquent behavior, criminal police in matters of children, services in matters of children, criminal police in matters of children, point-of-distribution of children.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 373(477) „1950/2000”

О. М. Павлюк

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД УЧИТЕЛІВ-НОВАТОРІВ
ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

Значні перетворення в усіх сферах життєдіяльності суспільства в умовах динамічного розвитку України потребують переорієнтації, підвищення якості та постійних трансформацій у галузі освіти. Зміна освітньої парадигми передбачає, перш за все, використання нових підходів до змісту й організації навчання в загальноосвітній школі. Аналіз сучасної шкільної освіти свідчить про необхідність пошуку нових шляхів розвитку змісту, форм і методів викладання.

Розв'язання вищезазначеного складного завдання неможливе без глибокого й неупередженого вивчення вітчизняного досвіду організації

шкільної освіти. Саме історико-педагогічний аналіз напрацювань учителів-новаторів другої половини ХХ століття дозволить узагальнити й глибше зрозуміти здобутки попередніх років, а також звернути увагу на не вирішені питання.

Діяльність донецького вчителя В. Шаталова досліджувала Л. Лутченко. Дослідниця висвітлила головні методичні прийоми, які використовував В. Шаталов. Деякі аспекти педагогічної діяльності В. Шаталова визначила А. Кирда. Вона розкрила погляди педагога-новатора, спрямованість його пошуків, здійснила аналіз чотирьох книг ученого, які були в центрі уваги педагогічної громадськості, починаючи з 50-х років, відзначила найважливіші риси педагогічної системи В. Шаталова. Дослідники С. Сисоева та І. Соколова розглянули деякі технології навчання та виховання учнів, авторами яких є В. Шаталов, С. Лисенкова. Цілком слушними будуть зауваження щодо подальшого дослідження досягнень і системного висвітлення наробок учителів-новаторів.

Мета статті – розкрити роль вчителів-новаторів у висвітленні питань розвитку шкільної освіти в другій половині ХХ століття.

Пошук нових форм, методів і прийомів навчання та виховання вчителями новаторами розпочався в 50-х роках ХХ століття. Їх діяльність як експериментальна була визнана значно пізніше.

У 80-ті рр. ХХ ст. з'явилися нові можливості для відмови від традиційної педагогіки й стали відомі імена педагогів-новаторів. Новатори, більшість з яких були шкільними вчителями, на відміну від учителів передового педагогічного досвіду, вели пошук нових принципів та методів навчання, що базувалися не на вдосконаленні окремих тем, а на гуманізмі та співробітництві вчителя й учня.

Помітним став процес злиття педагогіки й психології. Передові вчителі звернули увагу на індивідуальні особливості та розумову обдарованість учнів. Постійні зміни в навчальних планах та програмах, залишки формалізму в організації, формах і методах навчання в середині 80-х років ХХ століття спровокували в галузі шкільної освіти кардинальні зміни. Невдоволення станом справ в освіті вилилося в потужний загальносоюзний педагогічний рух під назвою „педагогіка співробітництва”, у якому брали участь і українські вчителі. Авторів такої педагогіки називали „новаторами”.

Перш ніж висвітлювати особливості новаторського досвіду вчителів та визначати їхній внесок у розвиток шкільної освіти, з'ясуємо суть поняття „новатор” та „педагогіка співробітництва”. У навчально-педагогічній літературі науковці намагалися обґрунтувати визначення терміна „педагогіка співробітництва”. У найбільш стислій та доступній формі трактування зазначеного поняття відбито в педагогічному енциклопедичному словнику. Під педагогікою співробітництва в ньому розуміється напрямок у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття. Педагогіка співробітництва передбачала систему методів і

прийомів виховання та навчання, заснованих на принципах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості [5].

Поняття „новатор” (у перекладі з латинської мови *novator* – поновлювач) у довідковій літературі трактується як той, хто вносить і здійснює нові ідеї, принципи, прийоми в будь-якій галузі діяльності [6].

„Педагогічне новаторство” має дещо інше спрямування. У науково-довідковому виданні вищезазначене поняття визначається як термін, який вживається для позначення діяльності вчителів та вихователів, спрямованої на поліпшення процесу навчання й виховання, на його раціоналізацію. Така діяльність може стосуватися змін у завданнях, методах і прийомах навчання, а також змін у формах організації навчання й виховання. Педагогічне новаторство може здійснюватися у вигляді діяльності експериментальних, пілотних, авторських шкіл [1].

Ініціаторами об’єднання педагогів-новаторів були головний редактор „Учительської газети” В. Матвеев та публіцист С. Соловейчик. Основні положення педагогіки співробітництва: ставлення до навчання як до творчої взаємодії вчителя та учня; навчання без примушення; ідея складної мети (учитель ставить перед учнями складну мету й переконує їх у її подоланні); ідея великих блоків (об’єднання кількох тем навчального матеріалу, уроків в окремі блоки); використання опор (опорних сигналів); самоаналіз (індивідуальне та колективне підведення підсумків діяльності учнів), вільний вибір (використання вчителем на свій погляд навчального часу з метою найкращого засвоєння навчального матеріалу), інтелектуальний фон класу (постановка вагомої мети та отримання учнями більш широких порівняно з навчальною програмою знань), колективна творча виховна діяльність, творче самоврядування учнів, особистісний підхід до виховання, співробітництво вчителів, співробітництво з дітьми [5].

Серед учителів-новаторів педагогіки співробітництва були: Ш. Амоношвілі, І. Волков, І. Иванов, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов. Науковці мали значний практичний досвід роботи в школі. Тому педагогіка співробітництва виникла не в один день, а зазначений напрямок формувався протягом кількох десятиліть. Учителі-експериментатори в результаті своєї діяльності розробили оригінальні концепції навчання та виховання, їх головною знахідкою було співробітництво з дітьми. Новатори створювали умови для максимальної реалізації можливостей кожного учня.

Новаторство у вітчизняній дидактиці в 80-х роках було започатковано самим життям. Учителі різних спеціальностей загальноосвітніх шкіл намагалися вдосконалити навчально-виховний процес. Вони шукали такі дидактичні системи, які б докорінно змінили загальноосвітній процес. Поєднання нових методик та відносини співробітництва з дітьми стали сутністю педагогіки співробітництва.

Вагомий внесок у розвиток, зокрема, шкільної математичної освіти було зроблено вчителем математики та фізики, видатним ученим, винахідником оригінальної технології інтенсивного навчання, заслуженим учителем УРСР (1977), народним учителем СРСР (1990), професором Донецького інституту соціальної освіти, учителем-новатором „Школи Шаталова” в Москві Віктором Федоровичем Шаталовим.

В. Ф. Шаталов юнаком пройшов службу у Владивостоці, там же з відзнакою закінчив десятий клас вечірньої школи й вступив до педагогічного інституту. Згодом перевівся в Сталіне (тепер Донецьк). Період активної педагогічної діяльності Віктора Федоровича Шаталова до 90-х років ХХ століття добре відомий.

Пошук нових методів навчання В. Ф. Шаталовим був розпочатий у 1952 році. На рівні експерименту діяльність новатора була започаткована пізніше, коли в його розпорядженні була школа № 13 м. Донецька. Експеримент новатора був визнаний директором зазначеної школи Єлизаветою Трофимівною Димкевич та іншими вчителями [9].

Головним елементом педагогічної системи В. Ф. Шаталова були опорні сигнали. Вони були схожі на схеми, у яких за допомогою слів, цифр та формул закодовувалися по кілька тем курсу. Новатор уважав, що такий засіб навчання викликав зацікавленість в учнів та загострював їх увагу. Основною методикою донецького вчителя-новатора було блочне повідомлення знань. В опорних сигналах В. Ф. Шаталов закодував матеріал кількох розділів програми. Тому програму курсу можливо було вивчити в значно коротші терміни [4].

В. Ф. Шаталов віддавав перевагу першочерговому засвоєнню теоретичного матеріалу. Він уважав неправильним виконання практичних завдань після короткого теоретичного викладу матеріалу так, як передбачали шкільні програми. Новатор був прихильником принципу провідної ролі теоретичних знань, запропонованої Л. Занковим та В. Давидовим.

Система роботи над новим матеріалом, за методикою В. Ф. Шаталова, проходила в сім етапів: перший етап – розгорнуте пояснення вчителем відібраного для уроку матеріалу; другий етап – стислий виклад навчального матеріалу за опорним плакатом; третій етап – вивчення опорних сигналів, які отримує кожний учень і вклеює їх у свої альбоми; четвертий етап – робота з підручником і листом опорних сигналів у домашніх умовах; п'ятий етап – письмове відтворення опорних сигналів на наступному уроці; шостий етап – відповіді на опорні сигнали [4, с. 145 – 146].

Методика В. Ф. Шаталова передбачала поєднання індивідуальних та групових форм роботи. Зазначимо, що на кожному уроці використовуються такі види опитування учнів: а) весь клас у зошитах відтворює по пам'яті опорні сигнали минулого уроку (наслідування, вправа); б) магнітофонний опит (2-3 хв. кожний): учень наговорює на

плівку частину навчального матеріалу; в) тихе опитування: розповідь учителю частини матеріалу за листом з опорними сигналами; г) розповідь біля дошки; д) польотне опитування (усне рішення задач або вправ).

Складовою частиною системи В. Ф. Шаталова є способи контролю засвоєних учнями знань: „десантний метод” (складниками якого є вправа, доручення, бесіда); „метод ланцюжка” – вправа, бесіда, доручення, змагання; „релейні контрольні роботи” (вправи); „робота на листках взаємоконтролю” (бесіда, вправа, робота з наочністю) [8].

Оцінки виставлялися у відомості відкритого контролю знань, яка завжди була на виду в учнів. Доступ до такого документа був вільний. Оцінки у відомості, крім відмінних, виставлялися олівцем. Учень міг покращити свої результати повторним складанням. В. Ф. Шаталов уважав, що незадовільні оцінки у відомостях вказували на прогалини в знаннях, спонукали до дій.

Функцію зв'язку школи з сім'єю виконували екрани успішності, які нагадували табель. Заповнювали їх самі діти за допомогою відомості. У методиці роботи В. Ф. Шаталова були присутні всі психологічні аспекти, характерні для ігрової ситуації: зацікавленість, прагнення до результатів та особиста відповідальність [10].

Отже, методика В. Ф. Шаталова базується на таких принципах: принцип блочного введення теоретичних знань; принцип багатократного повторення матеріалу; принцип гармонійного розвитку репродуктивного та продуктивного мислення; принцип поєднання зовнішнього контролю та самоконтролю; принцип гуманізму.

На сторінках преси відбувалося активне обговорення експерименту В. Ф. Шаталова. Науковці відзначали, що на впровадження методики вчителя-новатора необхідно більше часу, потрібні ретельні перевірки. А. Столяр зауважував, що план уроку кожного вчителя (опорний конспект або сигнал) може бути максимально ефективно впроваджений лише автором [7].

Розпад Радянського Союзу значно послабив інтерес до педагогічних новацій науковця. Віктор Федорович Шаталов тривалий час був керівником експериментальної педагогічної лабораторії інтенсивного навчання в місті Донецьку. Згодом вона перестала функціонувати, упродовж трьох років Віктор Федорович чекав на її відновлення, а послідовники тим часом від'їжджали в Росію та далеке зарубіжжя: Вольтер Чатурія – у Батумі; Лі Ігао – у Пекін; Людмила Степанівна Москаліна – у Чикаго. Вихованці новатора захистили кандидатські й докторські дисертації з математики, фізики, педагогіки, філософії, медицини, стали майстрами спорту.

У загальноосвітніх школах незалежної України, на жаль, про вчителя математики знають лише в історичному ракурсі. Однак Віктором Федоровичем Шаталовим разом з послідовниками було відновлено свою методику в „Школі Шаталова” в Москві, засновану

Виноградовим Сергієм Миколайовичем – кандидатом філософських наук, автором досліджень творчості педагога-новатора, продюсером фільму „Уроки Шаталова”.

Учитель-новатор початкових класів С. Лисенкова значну увагу приділяла методиці роботи на уроках математики в 1-4 класах. Дослідницею було розроблено методику випереджального навчання, яка дозволила значно підвищити ефективність та якість навчального процесу. Принципово важливим в організації роботи С. Лисенкової було навчити учнів міркувати вголос. Коментовану роботу на уроках математики вчитель-новатор практикувала з самого першого дня навчання в школі. С. Лисенкова вважала такий підхід одним з елементів зворотного зв'язку.

Включити кожного учня в активну роботу на уроці допомагали вчителю початкових класів опорні схеми з математики. Від традиційної схеми вони відрізнялися тим, що були опорою думок та дій учнів під час відповідей на уроках. С. Лисенкова вважала, що опорні схеми допомагають попередити помилки, опрацювати знайдену помилку на уроці, провести повторення [3].

Методика випереджального навчання С. Лисенкової полягає в способах поєднання раніше вивченого та нового матеріалу. Дослідниця виділяє три етапи педагогічної діяльності: попередня підготовка (введення елементів майбутнього матеріалу); уточнення нових понять та їхнє використання; відкриття нових перспектив. На кожному етапі повинен бути зв'язок старого з новим матеріалом. Методику С. Лисенкової активно використовували вчителі багатьох Союзних республік. Ефективні методи роботи вчителя-новатора початкових класів дозволяють не тільки успішно вчитися, а й розвивати інтелектуальні здібності [2].

Деякі положення педагогіки співробітництва суперечили традиційній класно-урочній системі навчання. Автори педагогіки співробітництва вважали, що співробітника не можна змусити відповідати чи викликати до дошки, тим більше оцінювати. Однак це не завадило вчителям-новаторам зробити значний внесок у розвиток шкільної освіти: поняття „розвиток особистості”, запроваджене новаторами, стало ключовим визначенням у сучасній освіті; розвиток нових напрямків у навчанні спровокував появу в 90-х роках ХХ століття авторських шкіл. Відповідно до деяких положень педагогіки співробітництва сучасний учитель став помічником, організатором педагогічної взаємодії учня та вчителя, спрямованої на розвиток активності, самостійності та творчих здібностей.

Отже, педагогічне новаторство другої половини ХХ століття в галузі шкільної освіти охопило вчителів різних міст та областей України, стало явищем загальносуспільним, викликало ентузіазм у вчителів багатьох поколінь. У дидактичних системах учителів-новаторів виокремилися спільні підходи: 1) рівноправні партнерські взаємини

вчителя й учня в навчальному процесі (вчитель створює оптимальні умови для навчання та розвитку учня); 2) постійний пошук нетрадиційних методів, прийомів та засобів навчальної діяльності; 3) практичний досвід учителів-новаторів характеризується високими результатами в навчанні; 4) загальнодоступність досвіду вчителів-новаторів: масові публікації книг новаторів, радіо- і телепередачі про них, зустрічі з учителями.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **2. Лысенкова С. Н.** Жизнь моя – школа, или Право на творчество / С. Н. Лысенкова. – М. : Новая шк., 1995. – 240 с. **3. Лысенкова С. Н.** Методом опережающего обучения : кн. для учителя: Из опыта работы / С. Н. Лысенкова. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с. **4. Педагогический поиск** / сост. И. Н. Баженова. – 3-е изд., с испр. и доп. – М. : Педагогика, 1990. – 560 с. **5. Педагогический энциклопедический словарь** / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с. **6. Словарь русского языка** : в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1985. – 1988. **7. Столяр А. А.** Тревожные сигналы / А. А. Столяр // Математика в шк. – 1988. – № 1. – С. 61 – 63. **8. Шаталов В. Ф.** Куда и как исчезли тройки : Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов; предисл. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1979. – 136 с. **9. Шаталов В. Ф.** Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований / Виктор Федорович Шаталов – М. : Университетское, 1990. – 224 с. **10. Шаталов В. Ф.** Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – Донецьк : Сталкер, 1998. – 400 с.

Павлюк О. М. Педагогічний досвід учителів-новаторів як чинник розвитку шкільної освіти в Україні (друга половина ХХ століття)

У статті розкрито роль вчителів-новаторів у висвітленні питань розвитку шкільної освіти в другій половині ХХ століття. Новаторський педагогічний досвід вчителів другої половини ХХ століття характеризуються рівноправними партнерськими взаєминами вчителя й учня в навчальному процесі; постійним пошуком нетрадиційних методів, прийомів та засобів навчальної діяльності; високими результатами в навчанні; загальнодоступністю досвіду вчителів-новаторів. Новаторські ідеї учителів України другої половини ХХ століття ввійшли в традицію, перетворилися в загальну практику, збереглися й розвиваються в досвіді сучасної школи.

Ключові слова: вчитель, шкільна освіта, новаторський педагогічний досвід.

Павлюк Е. М. Педагогический опыт учителей-новаторов как фактор развития школьного образования в Украине (вторая половина XX века)

В статье раскрыта роль учителей-новаторов в освещении вопросов развития школьного образования во второй половине XX века. Новаторский педагогический опыт учителей второй половины XX века характеризуется равноправными партнерскими взаимоотношениями учителя и ученика в учебном процессе; постоянным поиском нетрадиционных методов, приемов и средств учебной деятельности; высокими результатами в учебе; общедоступностью опыта учителей-новаторов. Новаторские идеи учителей Украины второй половины XX века вошли в традицию, превратились в общую практику, сохранились и развиваются в опыте современной школы.

Ключевые слова: учитель, школьное образование, новаторский педагогический опыт.

Pavlyuk O. M. Educational Experience for Innovative Teachers as a Factor of Development of School Education in Ukraine (The Second Half of the Twentieth Century)

In the article the role of teachers-innovators is exposed in illumination of questions of development of school education in the second half of XX of century. Innovative pedagogical experience of teachers of the second half of XX of century characterized by the equal in rights partner mutual relations of teacher and student in an educational process; by the permanent search of unconventional methods, receptions and facilities of educational activity; by high results in studies; by popularity of experience of teachers-innovators. The innovative ideas of teachers of Ukraine of the second half of XX of century entered tradition, grew into general practice, saved and develop in experience of modern school. Teachers-innovators did a considerable contribution to development of school education: a concept „development of personality”, entered by innovators, became key determination in modern education; development of new directions in studies provoked appearance in 90-th of XX of century of authorial schools. In accordance with some positions of pedagogics of collaboration a modern teacher became a helper, organizer of pedagogical cooperation of student and activity independence and creative capabilities sent to development. The pedagogical innovation of the second half of XX of century in industry of school education overcame the teachers of different cities and areas of Ukraine, caused enthusiasm for the teachers of many generations.

Key words: teacher, school education, innovative pedagogical experience.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 331. 548 (477) „196 / 198”

Г. М. Пономарьова

**ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД РОЗВИТКУ
ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ
В 60-80-Х РОКАХ ХХ СТ.**

Інтеграція України в міжнародне співтовариство можлива за умови високої конкурентоспроможності національної економіки, якої можна досягти завдяки ефективному використанню всіх наявних ресурсів, і в першу чергу, людських. Ефективність їх використання визначається ступенем реалізації творчого та професійно-трудоного потенціалу кожного громадянина країни, що, в значній мірі, залежить від обґрунтованості професійного вибору. Сприяння громадянам у виборі професії, досягненні конкурентоспроможності та професійно-кваліфікаційного зростання має забезпечувати ефективна профорієнтаційна робота. Недооцінка значення та ролі профорієнтації є однією з причин значного відставання України від сучасних стандартів економічно розвинених країн. Звичайно, можна вивчити досвід профорієнтаційної роботи в розвинених країнах і втілити в життя цей досвід в Україні, але, в силу соціально-економічних та культурних відмінностей різних країн, такі дії не завжди можуть привести до бажаного результату.

В 60-80-ті рр. ХХ століття в СРСР і в Україні був накопичений багатий досвід професійної орієнтації, оскільки саме на початку цього періоду країна зіткнулась з проблемою відсутності цілеспрямованої профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, і всі зусилля держави були спрямовані на вирішення цієї проблеми. Такі практичні кроки та наукові пошуки стали базою, на якій в Україні сформувалась служба профорієнтації, що ефективно запрацювала в кінці 1970-х – на початку 1980-х років. Зважаючи на вищевказане, можна стверджувати, що використання досвіду профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю в Україні в 60-80-ті рр. ХХ ст. буде доцільним для покращення ситуації у цій сфері на сучасному етапі.

Про актуальність теми дослідження свідчить низка монографій, дисертацій та інших науково-педагогічних джерел стосовно вивчення проблеми трудового виховання молоді (О. Максимчук, Г. Ковальчук, Ю. Гільбух, Є. Верещак); історико-педагогічного аспекту становлення та розвитку професійної орієнтації (О. Олеярник, М. Захаров, В. Симоненко, І. Назимов); теорії та методики профорієнтаційної діяльності (Н. Отрошенко, В. Мачуський, М. Піддячий, В. Вострікова, Р. Іваненко); підготовки педагогічних працівників до здійснення профорієнтації серед молоді (І. Чорна, Г. Шліхта); сучасних підходів до проведення профорієнтаційної роботи (К. Бондарчук, Л. Дворніченко,

Т. Пазюченко). Але проведений аналіз історико-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що фундаментальних досліджень, присвячених вивченню розвитку профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю саме в 60-80-х рр. ХХ ст. в Україні до цього часу немає.

Таким чином, актуальність історико-педагогічного дослідження досвіду здійснення профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю в Україні та недостатня наукова розробленість цієї проблеми українською історіографією і, як результат, неможливість використання накопиченого позитивного досвіду, зумовили вибір теми нашого дослідження, мета якого проаналізувати ступінь висвітлення в історіографічній літературі проблеми розвитку профорієнтаційної роботи зі школярами в 60-80-х роках ХХ ст. в Україні.

В останні роки становиться очевидним, що найбільш необхідною складовою всіх сучасних педагогічних досліджень виступають історіографічні огляди, які відображають ступінь вивченості проблеми, яка розглядається, і є важливою методологічною умовою повноти історико-педагогічної розвідки, що, на думку українського історика педагогіки О. Сухомлинської, має виступати „саме як методологія, побудова власної концепції на аналізі зробленого або ж оцінювання, порівняння різного роду концепцій щодо обраного предмета й вибору найпридатнішого”. [1, с. 8] Не викликає сумнівів, що історичне дослідження завжди поєднує в собі минуле і сучасність. Причому минуле ми розглядаємо як джерело досвіду, неважливо якого – позитивного чи негативного, судимо про минуле з позицій сьогодення”. [2, с. 78]. Отже, розгляд предмета історико-педагогічного дослідження з історіографічної точки зору стає дуже актуальним.

Виходячи з розуміння історіографії як сукупності наукових праць про певну проблему, створених протягом усього часу її наукового вивчення, ми розглянули документи, що стосуються історії розвитку професійної орієнтації учнівської молоді в Україні в 60-80-х роках ХХ ст., які виступають історіографічними фактами, з яких складається загальна картина історії наукового вивчення окресленої проблеми і розпочали своє дослідження саме з історіографічного аналізу проблеми.

Ознайомившись з рядом джерел (дисертаційні дослідження, праці з історії педагогіки), які стосуються професійної орієнтації учнівської молоді, ми прийшли до висновку, що автори або не приділяють увагу саме цьому періоду (60-80-і роки ХХ століття), або торкаються його лише мимохідь. Хоча ми вважаємо 60-80-і роки ХХ століття дуже важливим етапом в розвитку професійної орієнтації учнівської молоді в Україні, тому що саме в цей період до неї була повернута увага всього суспільства.

Перш за все слід сказати, що питання професійної орієнтації в Україні в 60-х–80-х роках або взагалі не висвітлюються, або висвітлюються дуже поверхнево і сучасно в історіографічних джерелах, особливо українських. Український педагогічний словник (1997 р.) дає

наступне означення поняття „професійна орієнтація” – „комплекс психолого-педагогічних і медичних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу працевлаштування молоді згідно з бажаннями, нахилами і сформованими здібностями та з урахуванням потреби в спеціалістах народного господарства й суспільства в цілому. Систематична робота з профорієнтації є органічною частиною роботи навчальних закладів” [3, с. 274]. Тому, з огляду на вищевказане, ми вважаємо за доцільне розпочати наше дослідження з історіографічного аналізу проблеми, зокрема її висвітлення істориками педагогіки. Так І. Харламов в підручнику „Педагогіка” (1999 р.) присвячує цілий підрозділ проблемі профорієнтації в розділі „Трудове виховання і професійна орієнтація учнів”, в якому аналізуючи систему трудового виховання, особливу увагу приділяє профорієнтації, говорячи, що „в системі трудового виховання істотним завданням є робота з професійної орієнтації школярів, надання їм дієвої допомоги у свідомому і правильному виборі професії, їх життєвому самовизначенні” [4, с. 222]. Далі він визначає кілька напрямків профорієнтаційної роботи з учнями: „... ознайомлення учнів з характером і своєрідністю різних професій і спеціальностей, ... діяльність у сфері промисловості і сільського господарства, показ привабливого характеру продуктивної праці, створення матеріальних цінностей суспільства. ... створення умов для оволодіння учнями основами виробничих спеціальностей” [4, с. 222]. Тут же І. Харламов вказує і на недоліки, які мали місце в системі трудового виховання і професійної орієнтації: „нерідко в школах немає необхідної системи і регулярності в організації праці учнів. Не звертається належної уваги на стимулювання їх трудової активності, на створення позитивних трудових традицій” [4, с. 223].

Розуміння занепаду профорієнтаційної роботи в СРСР, а заодно і в Україні ми бачимо і в „Історії педагогіки та освіти” (2001 р.) під редакцією О. Пискунова, в якій ми, можливо, вперше зіткнулися з критикою системи радянської освіти в 60–80-х роках ХХ ст. і аналізом причин, які привели до її занепаду, а також і до занепаду профорієнтаційної роботи, особливо на початку цього періоду. Для вирішення проблеми в 1958-1959 рр. був прийнятий Закон „Про укріплення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР” ... В школі була введена обов’язкова виробнича підготовка. В більшості шкіл навчання в 11 класі було присвячене професійній підготовці по одній з робітничих спеціальностей. Посилилась профорієнтаційна робота школи, яка зводилась фактично до агітації випускників на продовження професійного навчання по одній з дефіцитних робітничих спеціальностей [5, с. 497]. Ми повністю погоджуємось з авторами, які підкреслюють, що „наслідки цих реформ отримають оцінку в майбутньому, на кінець же століття стало зрозумілим лише те, що криза в сфері освіти не подолана” [5, с. 497] і можемо стверджувати, що ця криза існує в українській школі і в наш час,

і особливо це стосується профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю”.

На початку 60-х – в кінці 80-х років ХХ століття в колишньому СРСР, а також і в Україні, після майже тридцятирічного забуття, підвищується увага партійних та державних органів до професійної орієнтації учнівської молоді. Після ухвалення в грудні 1958 року Верховною Радою СРСР Закону „Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР”, Верховна Рада УРСР також прийняла відповідний закон у квітні 1959 року, що знаменувало початок нового етапу в розвитку професійної орієнтації молоді як в СРСР так і в Україні. Однак в цей період ще не існувало індивідуального підходу до професійної орієнтації учнів. Їх орієнтували не на вибір професії за нахилом, а на вибір професій, яких потребувало народне господарство в даному регіоні, про що свідчать Положення про восьмирічну школу, середню загальноосвітню трудову політехнічну школу з виробничим навчанням і вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу прийняті Постановою Ради міністрів від 29 грудня 1959 року №2027, в яких говориться, що „у процесі навчально-виховної роботи школа знайомить учнів з різноманітними видами праці в нашому суспільстві, допомагає школярам виявити наявні у них схильності і свідомо обрати майбутню професію” [6].

Аналізуючи історіографічні джерела видані в Україні і розгляд в них проблеми профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю в Україні в 60-80-х роках ХХ століття, ми спостерігаємо тенденцію авторів або взагалі ігнорувати цю проблему, або торкатися її лише мимохідь. Так в „Історії педагогіки” (2003 р.) М. Левківського [7] говориться лише про трудове виховання взагалі, і ні словом не згадується профорієнтація як його складова. „Історія педагогіки” (2006) Л. Артемової містить цілий розділ „Стан освіти і виховання в Україні в 60–80-ті роки”, в якому говориться, що „розвиток освіти і педагогіки в Україні у 60–80-х роках ХХ століття характеризувався пошуками більш досконалих форм, термінів навчання та його змістовного наповнення. Повільно, з труднощами, але неухильно наукова педагогіка, а за нею і освітянська практика відходили від авторитарності і ставали на шлях демократизації” [8, с. 327]. Далі в розділі лише непрямо згадується піднята нами проблема: „У 1966 році до законодавства про школу було внесено часткові зміни. Зокрема скасовано обов’язкову професійну підготовку в загальноосвітніх школах. Вона не витримала випробувань життєвою практикою і реальними потребами учнів. Неможливо було навчати певної професії учнів усього класу чи школи в цілому. Адже інтереси, уподобання, здібності, матеріальні умови кожного учня насправді визначали його професійний вибір” [8, с. 327]. Ми бачимо, що таке явище як профорієнтація не виділяється автором окремо.

В навчальному посібнику „Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні” (2003 р.), автор Л. Медвідь, надається

перелік законів та постанов, які сприяли реформуванню системи народної освіти в СРСР та в УРСР. Стосовно проблеми нашого дослідження автор зазначає, що з прийняттям Закону „Про укріплення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР” та відповідного Закону затвердженого Верховною Радою Української РСР „у середній школі вводилося вивчення основ сучасного виробництва: у початкових класах навчання ручної праці, у V-VIII класах робота на пришкольній ділянці і в навчальних майстернях. Вивчався курс „Основи виробництва у старших класах” [9, с. 307]. Введення спецкурсу „Професійна орієнтація” стало важливим етапом в професійній підготовці молодих учителів.

У навчальному посібнику „Історія української школи і педагогіки” (2006), автори О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко, говориться про основні тенденції розвитку освіти в Україні 60-80-х років і зазначається, що „УРСР, перебуваючи у складі Радянського Союзу, практично була усунута від своєї власної політики в галузі освіти, їй залишалось виконувати рішення з'їздів КПРС, постанови пленумів ЦК, нормативні акти союзного уряду в галузі шкільництва”, тому і не дивно, що говорячи про розвиток профорієнтаційної роботи в Україні, ми весь час посилаємось на джерела, в яких ця робота згадується в контексті профорієнтації в СРСР взагалі [10, с. 368]. І знову, в контексті вищесказаного, автори посилаються на нормативні документи СРСР, які зіграли певну роль в реформуванні освіти як всієї країни, так і України зокрема: Закон „Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР” (1958 р.), і як наслідки виконання цього Закону, стверджують автори: „підготовка учнів до виробничої праці стала на деякий час першочерговим завданням школи. Це негативно відбилося на рівні знань, умінь та розумового розвитку учнів. У більшості шкіл не було створено необхідних умов для продуктивної праці і хороші ідеї були спалювані у процесі впровадження” [10, с. 369].

Автори О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко в „Історії української школи і педагогіки” аналізують і інші документи, які вплинули на розвиток системи освіти в Україні радянської доби, але зовсім не згадують такий напрям як профорієнтаційна робота з учнівською молоддю, зазначаючи лише, що „в 70-80-их роках радянська школа вичерпала себе, в ній, як у краплі води, відбилися всі негативні явища, що були притаманні хворому суспільству... у погоні за привидом всебічного гармонійного розвитку українська школа втратила елементарне – виховання людини, трудівника ...педагогічна наука формально підійшла до визначення змісту всебічного розвитку і, крім монографій та дисертаційних досліджень, суть яких зводилась до переживання цитат класиків марксизму-ленінізму про поєднання у вихованців духовного багатства, моральної чистоти та фізичної досконалості, практично нічого не дала вчителю...” [10, с. 372–373].

Отже, зробивши історіографічний огляд літератури з означеної проблеми, ми можемо зробити висновок, що проблеми розвитку профорієнтаційної роботи в Україні в дослідженнях радянської доби мали фрагментарний характер. Профорієнтаційна робота в Україні розглядалася або в контексті профорієнтації в СРСР, або з метою доведення переваг радянської влади в Україні. Сучасні теоретики педагогічної думки України майже не приділяють уваги такій складовій навчально-виховного процесу як професійна орієнтація, майже не торкаються розвитку профорієнтаційної роботи в Україні в 60-80-х роках ХХ ст., коли вся увага держави була спрямована на цю роботу і був накопичений великий досвід, використання позитивних моментів якого було б доцільним у проведенні профорієнтації в Україні на сучасному етапі. Використання позитивних моментів такого досвіду може допомогти чітко спланувати підходи до проведення профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю у нашій молодій незалежній державі.

Список використаної літератури

- 1. Сухомлинська О.** Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / Ольга Сухомлинські // Шлях освіти. – 2007. – №4. – С. 6–12.
- 2. Савельєва И. М.** О пользе и вреде презентизма в историографии / И. М. Савельева, А. В. Полетаев // „Цепь времен”: Проблемы исторического сознания. – М. : ИВИ РАН, 2005. – С. 63–88.
- 3. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
- 4. Харламов И. Ф.** Педагогика / И. Ф. Харламов – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.
- 5. История педагогика и образования.** От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в. : [учебное пособие для педагогических учебных заведений / А. И. Пискунов, Р. Б. Вендровская, В. М. Кларин и др.] ; под ред. академика РАО А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
- 6. Постанова** Ради міністрів від 29 грудня 1959 року № 2027 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bestpravo.ru/sss/eh-akty/g4b.htm>
- 7. Левківський М. В.** Історія педагогіки : [підручник] / М. В. Левківський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
- 8. Артемова Л. В.** Історія педагогіки України / Л. В. Артемова. – Київ : Либідь, 2006. – 422 с.
- 9. Медвідь Л. А.** Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : [навч. посібник] / Л. А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
- 10. Любар О. О.** Історія української школи і педагогіки : [навч. посіб.] / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2006. – 447 с.

Пономарьова Г. М. Історіографічний огляд розвитку профорієнтаційної роботи в Україні в 60-80-х роках ХХ ст.

У статті надається огляд розвитку профорієнтаційної роботи в 60-80-х роках ХХ ст. в Україні з точки зору історіографії, аналізується

література, яка торкається окресленої проблеми, надається різна оцінка проведення профорієнтаційної роботи в зазначений період, розглядається можливість використання накопиченого в 60-80-х роках ХХ ст. досвіду для проведення профорієнтаційної роботи в Україні на сучасному етапі.

Ключові слова: історіографія, профорієнтаційна робота, трудове виховання, 60-80-ті роки ХХ ст.

Пономарева Г. Н. Историографический обзор развития профориентационной работы в Украине в 60-80-х годах ХХ в.

В статье предоставляется обзор развития профориентационной работы в 60-80-х годах ХХ в. в Украине с точки зрения историографии, предоставляется различная оценка проведения профориентационной работы в указанный период, анализируется литература, касающаяся очерченной проблемы, рассматривается возможность использования накопленного в 60-80-х годах ХХ ст. опыта для проведения профориентации в Украине на современном этапе.

Ключевые слова: историография, профориентационная работа, трудовое воспитание, 60-80-е годы ХХ в.

Ponomarova G. M. Historiographical Review of Vocational Guidance Work in Ukraine in 60-80-ies of XX Century

This article provides an overview of the development of vocational guidance work in the 60-80th years of the twentieth century in Ukraine in terms of historiography, provides different estimates of career guidance in the period, analyzes literature, which concerns the problem, considers the possibility of using the accumulated in 60-80-ies of XXth century experience for vocational guidance in Ukraine today.

Keywords: historiography, vocational guidance, labor education, 60 to 80 years of the twentieth century.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. І. П. Акіншева

УДК 373.66 (94)

Г. І. Слозанська

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В АВСТРАЛІЇ

Прагнення України сформувати національну доктрину розвитку соціальної освіти актуалізує потребу вивчення досвіду професійної підготовки фахівців соціальної сфери, нагромадженого в зарубіжних країнах. Цікавим та актуальним для України є досвід Австралії стосовно формування системи соціальної роботи та професійної підготовки соціальних працівників. Австралія, взявши за основу багатий досвід англійських країн, зокрема США та Великої Британії, вибудувала власну модель соціальної роботи та соціальної освіти, яку на Міжнародній конференції Шкіл соціальної роботи в Аделаїді (Австралія, 2005 р.) визнано найбільш прогресивною.

Соціальна робота, як вид професійної діяльності в Австралії, як і у США, Канаді та західноєвропейських країнах, сформувалася в кінці XIX – на початку XX ст. [1]. Соціальні, економічні, політичні перетворення, що відбувалися в суспільстві в цей період часу, створили базу для становлення та подальшого розвитку соціальної допомоги та соціальної роботи у багатьох країнах світу, і в Австралії, в тому числі. Та, незважаючи на загальну подібність основних принципів і засад соціальної роботи, кожній країні притаманний власний шлях її розвитку.

Аналіз літературних джерел свідчить, що витoki соціальної роботи в Австралії сягають XVIII ст. і тісно пов'язані з діяльністю першої католицької церкви на її території. З першими кораблями з ув'язними в Австралію прибули і священнослужителі англійської католицької церкви, які й заснували перші благодійні організації [2].

У. Лоуренс, Л. Хаджес, Р. Діксон, К. Кеннеді та Е. Мартін здійснили перші спроби науково-теоретичного осмислення суті і призначення соціальної роботи [2]. У своїх працях з історії розвитку соціальної роботи австралійські науковці зосередили увагу на дослідженні роботи перших професійних соціальних організацій, повністю ігноруючи соціальних активістів (жінок), жіночі благодійні організації, діяльність яких у соціальній сфері передувала професійній соціальній роботі [3].

Важливим фактором розвитку соціальної роботи в Австралії на початковому етапі традиційно вважають відкриття перших організацій ірландськими сестрами милосердя: у 1838 р. – благодійної організації для жінок в Південному Уельсі; у 1841 р. – жіночої благодійної організації в Сідней та будинку для жінок-емігранток; у 1858 р. – жіночої лікарні, а згодом Лікарні Святого Вінцента; у 1867-1897 рр. – сестринства імені М. Маккілоп для самотніх матерів [1]. Монахині працювали з жінками та дітьми жіночої фабрики в Параматі; надавали консультації, допомагали у

пошуках роботи, навчали грамоти неписьменних [3]. Однак, їх основним завданням було заснування шести благодійних організацій для жінок, які вийшли з місць позбавлення волі.

Австралійські дослідники М. Фокс, К. Кеннеді, Б. Діккей початком появи перших форм соціальної роботи вважають 1886 р. [4], що є роком заснування Австралійською католицькою церквою перших „соціальних будинків” [5]. Важливе значення для розвитку професійної соціальної роботи мала діяльність сиротинців, промислових та спеціальних шкіл для дітей з особливими потребами [6]. З 1870 р. під егідою католицької церкви в Австралії створено школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, які постраждали від сімейного і сексуального насилля [5].

З першої половини XIX ст. в Австралії впроваджено практику матеріальної та одноразової термінової допомоги хворим і бідним людям на дому. З цією метою, у 1881 р. було засноване Об'єднання Святого Вінцента де Пауля, яке забезпечувало бідні сім'ї їжею, одягом і було притулком для злиденних чоловіків [7, с. 38]; а у 1887 р. – Об'єднання благодійних організацій в Мельбурні, яке опікувалося дітьми-сиротами, бездомними та людьми з особливими потребами. В період активної діяльності даних організацій в Австралії почало розвиватися два види соціальної роботи: соціальна робота правлячого/керівного класу та соціальна робота простого робочого народу. Встановлено, що саме благодійні об'єднання заклали підвалини для розвитку теоретичної та практичної баз професійної соціальної роботи в Австралії, яка на той момент вже існувала в Англії та США [2].

Важливий вплив на формування основних засад професійної соціальної роботи в Австралії мала діяльність окремих активістів. Однією з них була К. Чішолм, діяльність якої пов'язана із заснуванням комітету з допомоги жінкам-емігрантам в Сідней, а згодом у Новому Південному Уельсі; роботою з безробітними та бездомними жінками; керівництвом Організацією сімейної колонізації землі, яка займалася питанням еміграції в Австралію; читанням лекцій для робітників на тему земельних реформ, які очікували колоніальну Австралію [2].

На формування професійних засад соціальної роботи значний вплив мали жіночі рухи першої половини XX ст., які виступали і підтримували філантропічні ідеї про заборону експлуатації праці жінок і дітей. Створена у 1915 р. в Сідней, а в 1917 р. в Мельбурні Національна жіноча рада австралійок виступила з пропозицією активізувати жіноче виборче право, а також частково координувала роботу сфери охорони здоров'я, освіти, торгівлі та отримання професії жінками [3, с. 197]. Феміністична організація Католицька соціальна гільдія жінок, заснована у Мельбурні в 1916 р., боролася за політичні та соціальні права жінок у суспільстві. Створена у 1913 р. в Сідней Католицька жіноча ліга надавала моральну, інтелектуальну і соціальну допомогу працюючим жінкам-католичкам [2]. У цьому ж році декілька австралійських жіночих

організацій об'єднались в Асоціацію молодих жінок у Дарліндхисті (Сідней) [5].

Саме феміністки здійснили перші спроби теоретичного обґрунтування засад соціальної роботи: в Англії – Є. Фрай, в США – М. Річмонд, у Франції – М. Гелері, в Австралії – М. Маккілоп [7]. При цьому зазначимо, що на початку ХХ ст. поняття „соціальна робота” трактувалася дещо в ширшому значенні ніж прийняте в сучасних умовах: а) як функція допомоги колективного характеру, спрямована на суспільство в цілому; б) як колективна практична діяльність соціальних інститутів та організацій [2, с. 20].

Перші спроби дати більш точне визначення соціальної роботи й окреслити її межі були зроблені на Першій австралійській конференції з благодійності в Мельбурні (1890р.), яка зібрала фахівців із соціальної роботи. Учасники конференції дійшли згоди щодо трактування соціальної роботи як особливого виду благодійної допомоги, яка надавалася малозабезпеченим, бідним, самотнім людям та дітям-сиротам [2].

Із входом Австралії у 1901 р. у Федерацію країн королівської співдружності, уряд Федерації представляв національні інтереси всіх держав-учасниць Співдружності та займався питаннями імміграції, захисту країн, укладання шлюбів, охорони здоров'я, соціального благополуччя та покращення добробуту населення. Колоніальний уряд підтримував фінансово діяльність соціальних організацій та заохочував їхню роботу у соціальній сфері, але сам не брав участі у регулюванні соціальних питань. Держави-учасниці Співдружності відповідали за дотримання закону та порядку, прав громадян та надання своєчасної медичної допомоги. Після Другої Світової Війни у розпорядження Уряду Федерації відійшов весь податок на прибуток, частина якого використовувалась на підтримку загальносистемного соціального страхування, а частина – на виплату пенсій непрацездатному населенню та на матеріальну допомогу (наприклад, матерям по догляду за дитиною). Запровадження Універсальної системи страхування здоров'я, кошти на яку вираховувалися з прибуткового податку, створило умови для вільного доступу до медичної допомоги [7, с. 327–345].

Новим етапом у становленні соціальної роботи була заснована у 1946 р. Асоціація Соціальних Працівників Австралії, на час заснування якої соціальні працівники активно працювали у сфері охорони сім'ї і дитинства, у системі освіти та охорони здоров'я. Тенденція до розширення спеціалізацій у професії соціального працівника була підтримана заснуванням галузевих професійних асоціацій, таких як Національне бюро соціального добробуту, Австралійський Червоний Хрест та Відділ соціальних послуг Країн-учасниць Королівської Співдружності. Соціальні працівники працювали у різних організаціях: разом із терапевтами, психіатрами та психологами вони займалися вирішенням різних проблем. Безперечно, розширення сфери їх діяльності забезпечило значно ширші можливості для розвитку цієї професії [2].

У процесі формування соціальної роботи як виду професійної діяльності важливе значення мали зміни у суспільно-політичному житті Австралії у 1970-х роках. Імміграція у післявоєнні роки з Великобританії, Північної, Східної та Центральної Європи, розвиток гірничої індустрії, збільшення індустріалізації супроводжувались політикою етнічної та расової асиміляції. На тлі загального економічного зростання було приховано реальний рівень бідності. Слідча Комісія з питань Бідності на чолі з прем'єр міністром Дж. Вітламом, створена в 1972 р. в Австралії, мала за мету дослідити та висвітлити реальний стан речей щодо бідності, проблем людей похилого віку, рівня життя емігрантів. Політична та соціальна ситуації в країні залишалися критичними: постійні хвилі протестів народу проти обраного уряду, боротьба за надання соціальної допомоги найбільш знедоленим та соціально незахищеним верствам населення значно вплинули на реформування соціальної політики, а, відповідно, і соціальної роботи в Австралії. Як результат – покращення добробуту та здоров'я населення, умов праці на фабриках, санітарного стану міст; прийняття законодавства, що захищало інтереси жінок та дітей; боротьба з бідністю та актуалізація проблеми мігрантів, що призвело до глобальних суспільних змін у країні [8].

На зміну політики асиміляції прийшла політика змішаної культури. У 1972 р. урядом країни затверджена нова суспільна програма з оздоровлення добробуту населення, відома під назвою Австралійський План Допомоги [2], яка передбачала об'єднання зусиль центрального уряду із можливостями місцевих общин (урядами штатів) задля вирішення соціальних проблем і ефективного розподілу наявних ресурсів.

70-і роки ХХ ст. стали для Австралії періодом швидкого розвитку соціальної роботи як науки та популяризації професії соціального працівника. Соціально-економічна ситуація, що склалася в цей період, сприяла розвитку соціальної роботи. Якщо до цього часу соціальна робота як професія орієнтувалася, в першу чергу, на організацію неурядової системи соціальних служб та на індивідуальну практику, то на початку 80-х років ХХ ст. соціальна робота почала орієнтуватися і на державний сектор. Федеральний уряд почав виділяти штатам засоби на фінансування соціальних послуг [3, с. 185]. Розміри цих асигнувань збільшувались з кожним роком. Як результат цієї політики, з 1984 р. в Австралії починає діяти програма соціального захисту населення [2].

На подальший розвиток соціальної роботи в Австралії мав позитивний вплив прихід до влади у 1996 р. уряду Дж. Говарда, прийняття нового трудового законодавства, підвищення темпів зростання економіки, зниження безробіття, виплата пенсій, субсидій малозабезпеченим громадянам, виділення допомоги людям похилого віку, на охорону здоров'я та щойно прибулим іммігрантам [1; 190]

На основі здійсненого аналізу можна констатувати, що власне 1929-1990-ті роки стали етапом формування соціальної роботи в Австралії. Цей процес відбувався під впливом політичних та соціально-економічних

чинників розвитку соціальної роботи як науки та професійного виду діяльності.

Список використаної літератури

1. Основы социальной работы : [учебник / отв. ред. П. Д. Павленок]. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 368 с. **2. Indigenius** Population, Native Title Claims and Aboriginal Language Groups [in the Australian South-East Marine Region] – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 13.03.2009 : – <http://www.marine.csiro.au/nddq/ndd_searchBrowse_Citation?txtSession=132>. – Загол. з екрану. – Мова англ. **3. Australia**, Senate Select Committee on Medical & Hospital Costs. Report. – Canberra; Commonwealth Government Printer, 1970. – 9 p. **4. Goldstein H.** Toward the Integration of Theory and Practice: A Humanistic Approach / H. Goldstein // Social Work. – № 5. – P. 352 – 357. **5. Guide** to Studying Abroad. – The Princeton Review: ISBN 0-375-76371-6, 2004. – 105 p. **6. Greedwood G.** Australia. A social and political History / G. Greedwood. – Sydney, 1956. – 221 p. **7. Lawrence R. J.** Australian social work in historical, international and social welfare context in: P.Boas & J.Crawley (Eds) The challenge of problem – based learning / R. J. Lawrence. – London: Kogan Page, 1976. – 96 p. **8. Социальная работа** / [под ред. В. И. Курбатова]. – Ростов на Д., 1999. – 576 с.

Слозанська Г. І. Становлення і розвиток соціальної роботи в Австралії

У статті здійснено ретроспективний аналіз історії становлення та розвитку соціальної роботи в Австралії. У процесі дослідження виокремлено та обґрунтовано основні історичні етапи розвитку соціальної в Австралії; формування професійних засад її здійснення, відкриття перших соціальних благодійних організацій, поява перших форм професійної соціальної допомоги; діяльність соціальних активістів та феміністичного руху; теоретичне обґрунтування соціальної роботи як виду професійної діяльності.

Ключові слова: соціальна робота, професійна діяльність, соціальна допомога.

Слозанська Г. И. Становление и развитие социальной работы в Австралии

В статье осуществлен ретроспективный анализ истории становления и развития социальной работы в Австралии. В процессе исследования выделены и обоснованы основные исторические этапы развития социального в Австралии формирование профессиональных принципов ее осуществления, открытие первых социальных благотворительных организаций, появление первых форм профессиональной социальной помощи, деятельность социальных активистов и женского движения; теоретическое обоснование социальной работы как вида профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социальная работа, профессиональная деятельность, социальная помощь.

Slozanska H. I. Formation and Development of Social Work in Australia

The article represents a retrospective analysis of the history of formation and development of social work in Australia. It is singled out and proved the main historical stages of social work development in Australia, the formation of professional principles for its implementation, the opening of the first social charities, professional appearance of the first forms of social assistance, the work of social activists and feminist movements; theoretical foundation of social work as a professional activity.

Key words: social work, professional work, social assistance.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 373(73)

I. С. Тігаренко

**РОЗВИТОК ІДЕЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ В ІСТОРІЇ
АМЕРИКАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ**

У зв'язку з новими тенденціями розвитку науково-технічного прогресу створюються передумови для змін у системі навчання та виховання. Наряду з цим нове покоління школярів потребує інших підходів, методів, прийомів освіти. Сучасна система освіти України стає на шлях глибокої модернізації. Останнім часом дуже посилилася увага до альтернативної освіти. Зараз в Україні все частіше говорять про альтернативну школу, про альтернативну освіту, яка розрахована на громадян середнього класу. Завжди дуже складно відходити від норм, усталених принципів в освіті. Все це може призвести як до позитивних, так і негативних результатів. Однак, в Україні вже є передумови до впровадження альтернативних методів освіти. На даному етапі існують школи, де впроваджують альтернативні заходи освіти. Таких шкіл в нашій державі нараховують менш ніж один відсоток. Але для отримання позитивного результату в модернізації педагогічної думки України було б доречно вивчити досвід ідеї розвитку альтернативної освіти тих країн, де вона набула достатнього практичного досвіду. Освітня система США, а саме альтернативна освіта, дає нам можливість прослідити всі етапи реформування та удосконалення нетрадиційної освіти [1, с. 64–69].

Метою даної статті є визначити та розглянути етапи формування нетрадиційних шкіл в рамках альтернативної освіти США.

Об'єктом статті є основні положення педагогічної системи освіти в США в рамках альтернативних змін.

Предметом роботи є етапи розвитку ідеї альтернативної освіти в історії американської педагогічної думки.

Альтернативні підходи в освіті існують вже понад 200 років. Саме поняття альтернативної освіти використовується для того, щоб описати різні програми і підходи. Альтернативна освіта є перспективою, а не процедурою або програмою. Вона ґрунтується на вірі, що існує багато шляхів до того, щоб стати освіченою людиною, так само, як і багато місць і структур, в яких це може відбутися.

Проблемами освіти займалися такі відомі педагоги, як К. Ушинський, В. Сухомлинський, А. Макаренко, Т. Каптерев, А. Джуринський, М. Красовицький, Р. Вендровська, З. Малькова. Значний доробок в сучасну теорію і практику виховання учнівської молоді шкільного віку мають роботи Дж. Д. Батлера, Т. Браммельда, Дж. Спрінга, Дж. Л. Чайлдза. Освіті в США присвячені кандидатські дисертації: „Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США” О. Заболотної, „Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США” О. Літвінова, „Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття)” І. Ветрової, „Моральне виховання підлітків у загальноосвітніх школах США (друга половина ХХ століття)” Я. Бельмаз, „Концепції морального виховання учнів у сучасній педагогічній науці США” Л. Довгань, „Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки ХІХ ст. – 90-і роки ХХ ст.)” В. Жуковського.

Альтернативна освіта (також відома як нетрадиційна освіта) включає в себе ряд підходів та методів викладання і навчання, які відрізняються від основної або традиційної освіти. Освітні альтернативи частіше ґрунтуються на різних філософіях, які відходять від основних стандартів у навчанні та вихованні. Одних не влаштовують методи та форми навчання, другі потребують тісної взаємодії між учнями та викладачами, відчуття спільності, треті – проти великої кількості учнів в класі. Все це стало основою для виникнення альтернативних (нетрадиційних) шкіл.

Альтернативна освіта в США має довгу і складну історію. Події по всій країні і в усьому світі винайшли своє вираження у ставленні до освіти. Завдяки політичним, соціально-економічним та культурним факторам розвивався альтернативний освітній рух в США. Як зазначає І. Ветрова у своїй роботі „ще до впровадження масової загальної школи у колоніальній Америці існували різні можливості навчання (домашня освіта, приватні школи, парафіяльні школи), проте вони були доступні лише заможним громадянам. Спроби держави запровадити уніфіковану

систему освіти у XIX ст. викликали незадоволення тих верств населення, чії релігійні, соціальні, політичні вподобання базувалися на більш оптимістичних поглядах на природу людського буття, на принцип рівності, на прагненні дотримання моральних догм, на трансмісії певної культурної та релігійної традиції” [3, с. 6–10].

З кінця 1500-х років були приватні школи, церковнопарафіяльні школи, або альтернативи домашнього навчання для тих, хто може дозволити собі їх або чії переконання були продиктовані особливими підходами до освіти.

На початку XX століття такі педагоги, як Марія Монтесорі в Італії, Рудольф Штайнер у центральній Європі, Селестін Фрайнет у Франції та Джон Дьюї в США розробили складні підходи до викладання та навчання, які дуже відрізнялись один від одного, але ґрунтувалися на глибокій повазі до молодої людини. Такі мислителі, як Лев Толстой, іспанський просвітител Франсиско Феррер та британський педагог А. Нейл наполягали на тому, що свобода є суттєвим елементом дійсного навчання. Ця ідея закладена в основу руху XX століття „сучасна школа” 1960-х років.

Тим не менш, до другої половини XX століття, народна освіта в Сполучених Штатах була однорідною. За винятком професійних (технічних) шкіл і кількох виборчих програм для груп ризику або обдарованих і талановитих студентів. До 1960-х років цей акцент на спільну однаковість шкіл почав змінюватися. У 1970-х роках з’являється новий рух „навчання на дому” або „unschooling”. Цей рух почав приваблювати тисячі сімей, особливо у США, Канаді та Великобританії, які переконалися, що справжнє співтовариство та осмислення навчання просто не може статися в школі.

Саме з 1960-х років ситуація в альтернативній освіті почала суттєво змінюватись. Доктор Мільтон Фрідман, який став у 1976 році лауреатом Нобелівської премії, став популяризувати концепцію „освіти ваучерів”. Доктор Раймонд Мор почав вивчення раннього дитинства освіти і став автором декількох статей в таких виданнях, як Ріджерз Дайджест. Приблизно в той же час, багато євангельських християн стали стурбованими щодо віросповідання в державних школах, де почали забороняти читати молитви. Як результат, починаючи з 1969 року, доктор Пол Ліндсторм християнської академії свободи відіграє важливу роль у залученні євангельських християн в альтернативну освіту. Доктор Ларрі Арнолдсен і доктор Рід А. Бенсон, які обидва були викладачами на дому і професорами Університету імені Брігама Янга, співпрацювали з такими значущими людьми ранньої альтернативної освіти, як Джон Холт і доктор Реймонд Мур. Доктор Бенсон написав першу дисертацію країни про домашню освіту. Штат Юта в США став місцем, де різні домашні вихователі з багатьох куточків країни могли збиратися та обмінюватися ідеями, висловлювати свою думку і розглядати в дружній атмосфері роботу педагогів альтернативної освіти. У багатьох відносинах, штат

Юта був першим місцем, де реалізувалися ідеї Джона Холта, Реймонда Мура та інших теоретиків на практичному рівні [7, с. 47–51].

Але протягом 1970-х і початку 1980-х років почалося протистояння держави проти педагогів альтернативної освіти. Державні посадові особи у багатьох частинах Сполучених Штатів агресивно наполягали на тюремному ув'язненні будинку педагогів, а також тримання під вартою будинків дітей, які навчались на дому. Соціальні працівники заохочували сусідів шпигувати за будинком педагогів і представляти анонімні звинувачення проти вчителів на дому. Урядові чиновники казали громадськості, що без підтримки контролю з боку держави вдома діти не отримують соціальних навичок, необхідних для цивілізованої поведінки.

Протягом 1980-х і початку 1990-х, суди у багатьох частинах Сполучених Штатів зберігали ігнорування порушень конституційних прав людини, вчинені державними посадовцями щодо альтернативних педагогів. Але згодом законодавчі органи в більшості штатів нарешті прийняли закони, які забороняли гоніння на альтернативну освіту. Тому за педагогами альтернативної освіти зменшився контроль на території Сполучених Штатів.

В кінці 1990-х рух альтернативної освіти зріс неймовірно, як в плані чисельної кількості, так і демографічної відмінності. З'явилися такі нові організації, як Національний Будинок Освіти, Науково-дослідницький інститут в 1990 році і Національний Будинок Мережі Освіти в 1999 році. Нові технології, включаючи Інтернет, супутникові мережі і компакт-диски, зробили альтернативну освіту ще більш зручною. Альтернативні педагоги почали боротися з новими викликами. Одна з ключових завдань була боротьба зі збільшенням різноманітності в рамках альтернативно-освітньої спільноти.

Починаючи з кількох експериментальних шкіл, змінення навчальних програм та методів навчання почалася масова революція в освіті США. Альтернативні школи почали з'являтися в усіх куточках американської держави. Це були релігійні, приватні, чартерні, технічні школи. Концепція альтернативного навчання, яка вперше з'явилася в якості радикальної ідеї народної освіти, перетворилася в основний підхід у навчанні США. Ці школи з новими освітніми програмами називають державними школами вибору [2].

Альтернативні школи являють собою один з найбільш значущих освітніх рухів, які ще ніколи не відбувалися в Сполучених Штатах. За даними дослідження 1999 року з аналізу політики освіти в Каліфорнії (ПАРЄ) зі Стенфордського університету і Університету Каліфорнії, Берклі, в період між 1993 і 1996 роками кількість студентів, що навчаються в державних школах вибору зросла з 11 відсотків до 13 відсотків. Кількість так званих шкіл-магніт, які зорієнтовані на різні професійні напрямки, дуже зросла за короткий термін часу. Вони є найбільш широко використовуваним типом освітньої опції в системі

державної освіти. З 1991 по 1992 шкільних округів по всій території США працюють 2400 школи-магніт. До 1996 року число студентів, що навчаються в школах-магніт, виросла до 1,5 млн. студентів з 120.000 студентів. У 2001 році в цих школах зареєструвалися більше двох мільйонів студентів [4].

18 квітня 1991 президент Буш випустив програму „Америка-2000. Стратегія освіти”. Це був сміливий, комплексний, далекосяжний план реформи освіти. У ньому була виражена глобальна мета суспільства – Америка повинна стати тим, чим їй слід бути: світовим лідером, еталоном. В цій програмі було запропоновано змінити відношення до освіти в цілому і альтернативної частково:

1. Для тих, хто сьогодні навчається в школі, треба радикально змінити методи та підходи до освіти. В ході її реалізації передбачається розробити стандарти на світовому рівні, використовувати американські тести успішності навчання, ввести струнку систему заохочень за всі нововведення.

2. Завтрашні учні повинні прийти вчитися в нові школи, які б відповідали вимогам нового століття. Передбачається, що це будуть найкращі школи у світі, орієнтовані на досягнення загальнонаціональних цілей освіти. „Якщо говорити про наші національні завдання в галузі освіти, ми повинні перейти від наміру поліпшити школу в її існуючому вигляді до створення чогось такого, що виходить за її рамки – назвемо це „меташколой” або „супершколой” [10, с. 1–4].

Завдяки цієї програмі сьогодні в Америці реалізуються ряд цікавих проектів та ініціатив. У їх числі – Державні школи Вашингтона для ХХІ століття, Коаліція обов’язкових шкіл Теодора Сайзера, програма розвитку шкіл Джеймса Коумера, Прискорені школи Генрі Левіна, Школи для наступного століття, Школа „Сатурн” завтрашнього дня в Сан-Пауло, Модельна школа завтрашнього дня в Льюїсвіле (штат Техас) і ряд ін.

Через освіту пролягає шлях Америки в нове століття. „У американській освіті не повинно бути рівних в ХХІ столітті. Освіта – основа високої якості нашого життя. Вона складає серцевину нашої економічної могутності та безпеки, нашої здатності до творчості в області витончених мистецтв і літератури, нашої винахідливості в науках і, нарешті, увічнення наших культурних цінностей. Освіта – це ключ, який дозволить забезпечити конкурентоспроможність Америки на міжнародному рівні” – так автори програми „Америка-2000” сформулювали своє ставлення до освіти. Такою їм бачиться роль і значення освіти в перспективі ХХІ століття [10, с. 3].

Список використаної літератури

1. Козьмин О. Г. Альтернативная начальная школа США : [Школа за рубежом] / О. Г. Козьмин // Начальная школа. – 1993. – № 12. – С. 64–69.
2. Сундук Р. Типи альтернативних шкіл у США / Руслан

Сундук. // Порівняльно-педагогічна студія, №1–2, 2010. **3. Ветрова І. М.** Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина XX століття) : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / І. М. Ветрова. – Нац. пед. ун. ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 18 с. **4. Iowa Association of Alternative Education** 1990 Brochure available from Kathy Knudtson, 1212 7th St. S.E., Cedar Falls, IA 52401. **5. Glenn, Charles L.** 1998. "Public School of Choice: Searching for Direction. *Principal* 77 (5):10–12. **6. Hardy, Lawrence.** 2000. „Public Schools of Choice” *American School Boards Journal* 187 (2):22–26. **7. Raywid M. A.** History and Issues of Alternative Schools / M.A.Raywid // *Education Digest*. – May 1999. – Vol. 64, №9. – P. 47–51. **8. Сбруєва А. А.** Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки XX – поч. XXI ст.) / А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с. **9. Матеріали** Первой Международной Конференции по Альтернативному Образованию, Стамбул, Турция. – ноябрь 2005 г. **10. AMERICA 2000 : An Education Strategy. The Artifact of a Society Past.**

Титаренко І. С. Розвиток ідеї альтернативної освіти в історії американської педагогічної думки

У статті розглядаються етапи формування нетрадиційних шкіл в рамках альтернативної освіти США. Альтернативна освіта (також відома як нетрадиційна освіта) включає в себе ряд підходів та методів викладання і навчання, які відрізняються від основної або традиційної освіти. Альтернативна освіта в США має довгу і складну історію. Події по всій країні і в усьому світі винайшли своє вираження у ставленні до освіти. Завдяки політичним, соціально-економічним та культурним факторам розвивався альтернативний освітній рух в США. Починаючи з кількох експериментальних шкіл, змінення навчальних програм та методів навчання почалася масова революція в освіті США. Альтернативні школи почали з'являтися в усіх куточках американської держави. Це були релігійні, приватні, чартерні, технічні школи. Концепція альтернативного навчання, яка вперше з'явилася в якості радикальної ідеї народної освіти, перетворилася в основний підхід у навчанні США. Ці школи з новими освітніми програмами називають державними школами вибору.

Ключові слова: альтернативна освіта, нетрадиційні школи, релігійні школи, експериментальна освіта.

Титаренко І. С. Развитие идеи альтернативного образования в истории американской педагогической мысли

В статье рассматриваются этапы формирования нетрадиционных школ в рамках альтернативного образования США. Альтернативное образование (также известно как нетрадиционное образование) включает в себя ряд подходов и методов преподавания и обучения, которые отличаются от основного или традиционного образования.

Альтернативное образование в США имеет долгую и сложную историю. События по всей стране и во всем мире нашли свое выражение в отношении к образованию. Благодаря политическим, социально-экономическим и культурным факторам развивалось альтернативное образовательное движение в США. Начиная с нескольких экспериментальных школ, изменение учебных программ и методов обучения началась массовая революция в образовании США. Альтернативные школы начали появляться во всех уголках американского государства. Это были религиозные, частные, чартерные, технические школы. Концепция альтернативного обучения, которая впервые появилась в качестве радикальной идеи народного образования, превратилась в основной подход в обучении США. Эти школы с новыми образовательными программами называются государственными школами выбора.

Ключевые слова: альтернативное образование, нетрадиционные школы, религиозные школы, экспериментальное образование.

Titarenko I. S. Development of the Idea of Alternative Education in the History of American Educational Thought

The article is devoted to the stages of formation of alternative schools within the alternative education. Alternative education (also known as non-traditional education) includes a number of approaches and methods of teaching and learning that differ from the basic or traditional education. Alternative education in the United States has a long and complex history. Events across the country and around the world invented expression in relation to education. Due to the political, socio-economic and cultural factors developed alternative education movement in the United States. Since few experimental schools, changing curricula and teaching methods began the mass revolution in U.S. education. Alternative schools began to appear all over the American state. They were religious, private, charter, technical schools. The concept of alternative education, which first appeared as the radical ideas of education, has become a main approach to teaching U.S.. These schools with new educational programs called public schools of choice.

Keywords: alternative education, non-traditional schools, religious schools, experimental schools.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Є. Г. Дедов

УДК 373. 015. 314 : 316. 42 "1950 / 1999"

К. М. Чертова

**СУСПІЛЬНО-КОРИСНА ПРАЦЯ ЯК ЧИННИК
СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
(50-90-ТІ ХХ СТ.)**

Проблема виховання дітей та молоді, які сьогодні існують в Україні можуть бути вирішені лише за умов осмислення вітчизняного історико-педагогічного досвіду. Особливої актуальності набуває дослідження теорії і практики соціального виховання учнівської молоді у 50-90-ті роки ХХ століття. Саме в цей період набувають теоретичного обґрунтування й практичного втілення цікаві соціально-педагогічні ідеї, серед яких певне місце посідає ідея посилення суспільного виховання за рахунок залучення підростаючих поколінь до суспільно-корисної праці.

Названа проблема знайшла певне відображення в роботах з соціальної педагогіки Ю. Василькової, М. Галагузової, А. Капської, Л. Коваль, І. Зверевої, Г. Лактіонової, В. Оржеховської. Окремі аспекти соціального виховання через залучення дітей до праці висвітлені в історико-педагогічних дослідженнях А. Аблятипова, А. Рижанової, Л. Цибулько, Л. Штефан.

Сьогодні існує потреба в історико-педагогічному вивченні різних аспектів цієї проблеми в масштабі усієї країни.

Мета статті полягає у визначенні особливостей розвитку суспільно-корисної праці учнівської молоді в зазначений період.

Пошук шляхів залучення учнів загальноосвітніх шкіл до праці активізується в Україні ще з початку 50-х років. Перш за все це стосувалося сільських школярів, яких намагались наблизити до основ сільського господарства, до практичного колгоспного життя. 4 квітня 1952 р. Міністерство освіти затвердило „Положення про навчально-дослідні ділянки при початкових, семирічних та середніх школах Української РСР”. Згідно з цим документом сільським школам для постійного користування відводились земельні ділянки від 0,5 до 2 гектарів (залежно від кількості учнів і місцевих умов).

Вважалось, що сільськогосподарська праця учнів повинна була сприяти розв'язанню щонайменше двох груп завдань: 1) освітніх – виробити вміння й навички застосовувати теоретичні знання з ботаніки, зоології, хімії, фізики та інших предметів у практиці сільського господарства; 2) виховних – виховувати в учнів свідоме комуністичне ставлення до праці й суспільної власності, почуття радянського патріотизму, чесність, працьовитість, ініціативність, активність, винахідливість.

Ми дійшли висновку, що в 50-х – першій половині 60-х років суспільно корисна праця учнів використовувалась передусім для

вирішення проблем навчання. Наприклад, у 1954 р. Вінницький обласний відділ народної освіти прийняв рішення про організацію виробничої праці учнів у сільському господарстві в літній період. У методичному листі, надісланому районним і міським відділам народної освіти, рекомендувалось добирати такі види роботи, які найбільше відповідають навчальним програмам певного класу, дають можливість застосувати на практиці знання, здобуті на уроках біології, фізики, хімії, математики й креслення. Відзначалось також, що праця повинна позитивно впливати на оздоровлення дітей і сприяти вирішенню завдань виховання.

В. Сухомлинський, узагальнивши практичний досвід суспільно корисної праці учнів Павлівської середньої школи Онуфріївського району Кіровоградської області, визнав виховне значення трудової діяльності й обґрунтував основні принципи її організації (підпорядкованість суспільно корисної праці навчально-виховним цілям, зв'язок з трудовою діяльністю колгоспників, поєднання з іншими видами виховної роботи, виконання учнями разових завдань і тривалої роботи та ін.). Слід особливо наголосити на тому, що цілі й завдання суспільно корисної праці учнів В. Сухомлинський розглядав у контексті їхнього соціального виховання. Перш за все, вважав він, суспільно корисна праця є формою участі учнів у громадському житті. Не менш важливо, що в колективній продуктивній праці зміцнюється шкільний колектив, формуються такі важливі соціальні якості учнів, як працьовитість, любов і повага до людей праці, почуття відповідальності й обов'язку перед колективом. Різноманітні форми суспільно корисної праці учнів застосовувались у практиці навчально-виховної роботи Павлівської середньої школи Онуфріївського району Кіровоградської області. Перед початком 1952-1953 навчального року педагогічна рада визначила на перспективу такі види робіт:

1. Осінь 1952 року – підготовка ділянки під шкільний плодовий сад (беруть участь усі учні школи).

2. Весна 1953 року – посадка плодового саду (здійснюють учні 3 – 10 класів). Догляд за плодовими деревами (на обов'язку всього учнівського колективу). Догляд за колгоспними лісосмугами, посадженими учнями (у роботі беруть участь учні 5 – 10 класів).

3. Літо 1953 року й літо 1954 року – участь учнів 8 – 10 класів у будівництві спортивного залу. Удобрювання річковим мулом 5 гектарів колгоспного поля на ділянці, де верхній шар ґрунту знесений дощами й весняними водами.

З 1957 р. найпоширенішою формою організації суспільно корисної виробничої праці учнів стають учнівські виробничі бригади. Перше таке трудове об'єднання в Україні було створено в Заруднянській середній школі Кременчуцького району Полтавської області саме в січні 1957 року. До складу учнівської виробничої бригади ввійшло 80 учнів восьмого, дев'ятого й десятого класів, яких було розподілено на вісім ланок. Колгосп виділив бригаді 100 гектарів орної землі та 10 гектарів –

для закладки саду. Більшість випускників цієї школи, які пройшли підготовку у виробничій бригаді, пов'язали своє майбутнє із сільськогосподарським виробництвом – працею в колгоспі, навчанням у сільськогосподарських інститутах. Після схвалення досвіду учнівські виробничі бригади почали створюватись і в інших регіонах України. У листопаді 1960 р. Міністерство затвердило „Положення про учнівську виробничу бригаду колгоспу (радгоспу)”, і ці трудові об'єднання стали існувати в Україні офіційно.

Визначальною для розвитку теорії й практики соціального виховання підростаючих поколінь у досліджуваний період і використання суспільно корисної праці як його основного чинника була реформа радянської системи освіти 1958 року. Верховна Рада СРСР прийняла „Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в країні”, який змінював структуру шкільної освіти, її зміст, форми й методи. Установлювалась „загальнообов'язкова” восьмирічна неповна середня загальноосвітня трудова політехнічна школа та 11-річна середня загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням. У січні 1959 року колегія Міністерства освіти УРСР теж затвердила нову схему народної освіти.

Реформування системи освіти в цілому сприяло посиленню соціального характеру освітньо-виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Педагогічні колективи загальноосвітніх шкіл стали тепер нести відповідальність не тільки за навчально-виховний процес, але й за організацію суспільно корисної праці учнів. Зазначимо, що прийнятий закон помітно посилював тенденцію до використання праці для вирішення передусім навчальних завдань – завдань виробничого навчання. Після прийняття закону 1958 року особливо активізувались міські школи, які в питаннях організації суспільно корисної виробничої праці школярів дещо відставали від сільських. Промислові підприємства забезпечували підшефні школи необхідним інвентарем та верстатами, допомагали в їх установці, організовували виробниче навчання. Так, на Харківському заводі транспортного машинобудування імені Малишева учні в класах з виробничим навчанням середньої школи №94 під керівництвом майстрів і робітників опановували професії фрезерувальника, токаря, слюсаря. Улітку 220 учнів з підшефних шкіл проходили на цьому підприємстві виробничу практику. Співпраця школи із заводом дала непогані результати: 64 випускники прийшли на завод і досконало оволоділи своєю професією. З допомогою машинобудівного заводу було створено цех виробничого навчання в Чернівецькій школі-інтернаті [4, с. 16-17]. На початку 60-х років було створено учнівські виробничі бригади в школах Києва. Тісний зв'язок з промисловими підприємствами встановлювали не тільки 11-річні середні школи з виробничим навчанням, але й неповні середні школи, наприклад, восьмирічна середня школа № 34 м. Чернівці встановила шефські стосунки з олійно-жировим комбінатом. За класами були закріплені

бригади чи дільниці підприємства. Комбінат здійснював ремонт шкільного приміщення, вожаті-виробничники допомагали в організації виховного процесу. Але головне полягало в тому, що співпраця сприяла розширенню знань школярів, допомагала їм знайомитись з виробничими професіями .

Нові форми залучення школярів до суспільно корисної праці виникають у цей час у сільських школах. У Павлівській середній школі В. Сухомлинського діяли ланки високої продуктивності праці, які розглядалися як важливий чинник підготовки дітей до свідомого вибору професії. Після роботи протягом двох-трьох років у тій чи іншій ланці діти охоче оволодівали спеціальністю агротехніка або майстра тваринництва, і в них остаточно утвердилось рішення присвятити своє життя трудовій діяльності в сільському господарстві. Учні Ольгопільської середньої школи на Вінниччині працювали на пришкільній кролефермі . Деякі школи з метою підвищення ефективності виробничого навчання й трудового виховання створювали класи на тваринницьких фермах.

Але провідною формою поєднання навчання з продуктивною працею учнів в умовах сільської школи залишались учнівські виробничі бригади. У 1962 р. у школах України діяло 3350 учнівських бригад, у складі яких працювало понад 160 тисяч учнів [2, с. 23]. Вони виконували різноманітні функції (соціального виховання, політехнічну), але провідною залишалась поки що освітньо-професійна функція.

У 1964 р. обов'язкове виробниче навчання було по суті зліквідоване. Школи переводились на 10-річний термін навчання, а в лютому 1965 р. вносяться „часткові зміни” в трудову підготовку школярів. Тепер перед загальноосвітніми навчально-виховними закладами ставилось завдання забезпечувати середню загальну й політехнічну освіту, трудове виховання, а „за наявності умов і професійну підготовку”. Професійне навчання пропонувалось проводити за рахунок часу, „виділюваного за навчальним планом на трудову підготовку учнів, а також у порядку гурткової й інших форм позакласної роботи”. Як зазначалось раніше, з цього часу ідея організації суспільно корисної праці як чинника соціального виховання школярів втрачає свою пріоритетність.

Отже, провідним чинником соціального виховання школярів в Україні у другій половині 50-х – середині 60-х років ХХ століття стало залучення їх до суспільно корисної виробничої праці. Практична реалізація цієї, безумовно, плідної ідея була пов'язана з низкою труднощів, головною з яких була непослідовність радянської освітньої політики в досліджуваний період. У цей час в організації суспільно корисної праці школярів переважала тенденція до використання її для більш глибокого вивчення основ наук, потреб виробничого навчання й професійної підготовки. Разом з тим очевидним було соціально-виховне значення трудової діяльності учнів.

Після прийняття постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР „Про заходи подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи” від 10 листопада 1966 року пріоритетними стають нові соціально-педагогічні ідеї: організація позакласної й позашкільної виховної роботи й організація виховної роботи за місцем проживання.

Проблемам суспільно корисної праці учнів, як і раніше, приділялось багато уваги. Однак з цього моменту чітко простежується тенденція до використання трудової діяльності дітей для розв’язання завдань соціального виховання, а не виробничого навчання, як було раніше. Суспільно корисну працю учнів було винесено за рамки навчального процесу в галузь позакласної й позашкільної виховної роботи.

Найпоширенішою формою соціального виховання учнів за допомогою їх участі в суспільно корисній праці в другій половині 60-х – 70-х роках стали трудові об’єднання школярів. Як і раніше, тон у цій роботі задавали учнівські виробничі бригади. Аналіз архівних матеріалів підтверджує наше припущення, що в цих об’єднаннях першочергова увага приділялась соціальному вихованню школярів. Наприклад, у виробничій бригаді Ленінської середньої школи Харківської області літній табір працював за принципом трьох „С”: самооплатність, самоврядування, самообслуговування. Роботою керувала рада табору, до якої входили бригадир, три його заступника, комсорг, ланкові виробничих ланок, начальник табору й старший вихователь.

Поширеними в Україні були шкільні лісництва, які добре зарекомендували себе в Івано-Франківській, Сумській, Чернігівській та інших областях. Тільки в Сумській області працювало 14 шкільних лісництв, якими було охоплено 2340 учнів. Робота дітей у шкільних лісництвах була педагогічно доцільною й мала соціально-виховне значення. Так, юним лісівником у Глибнянській школі Сумської області практично міг стати кожен учень. Для цього треба було виконати програму-мінімум: посадити й доглянути 50 дерев, посіяти й виростити в розсаднику 0,02 га саджанців, виготовити й розвішати 15 шпаківень, заготувати для підгодівлі диких тварин 100 віників, зібрати 20 кг насіння різних дерев, знати основи ведення лісового господарства і, звичайно, старанно вчитися й мати добру поведінку. Посвята в члени шкільного лісництва проходила в урочистій обстановці: на загальношкільній лінійці учневі присвоювали почесне звання юного лісника й видавали новеньку, сяючу гудзиками й галунами форму. Мета роботи в шкільному лісництві була не вузько навчальною, а соціально значущою – зробити щось корисне, добре для суспільства [7, с. 62].

У 1980 році в Криму працювало 26 шкільних лісництв, які об’єднували близько трьох тисяч учнів. Школярі доглядали 1942 гектари лісових угідь, надавали відчутну допомогу лісгоспам. Значний внесок у справу охорони лісу робили загони зелених патрулів, яких у Криму нараховувалось 810 [6, с. 48].

Трудові об'єднання учнів намагались вийти за межі школи й впливати на соціальне оточення. Ефективним у цьому плані виявився досвід Гельмязівської середньої школи Золотоноського району Черкаської області, яка брала активну участь у формуванні нових суспільних відносин на селі, впливала на поліпшення соціальної структури населення. За ініціативою школи було складено комплексний план соціального розвитку села в IX п'ятиріччі, до реалізації якого залучались радгосп „Росія”, відділення „Сільгосптехніка”, міжколгоспбуд, виконком сільської Ради та інші установи й підприємства [1, с. 30-31]. Значний внесок у виконання комплексного плану зробила учнівська виробнича бригада, керівник якої Грачова Тетяна в грудні 1973 року Указом Президії Верховної Ради СРСР була нагороджена медаллю „За трудову відзнаку”. Трудове об'єднання школярів мало 50 га землі. Школярі, працюючи за завданням Драбівської, Черкаської дослідних станцій, Уманського сільськогосподарського інституту, провели кілька дослідів, які мали практичне значення. Головним було те, що колишні учні залишались працювати в радгоспі. Тільки за три роки п'ятирічки школа дала 150 трактористів, 67 випускників стали студентами сільськогосподарських інститутів та технікумів. Як бачимо, школа, використовуючи можливості виробничої учнівської бригади, планомірно впливала на соціальну структуру населення села.

У Миколаївській області в 1974 році успішно діяло 142 учнівських бригади. Учителька Доманівської середньої школи Г. Іванченко та 10 учнів сільських шкіл області – бригадирів і ланкових учнівських виробничих бригад за високі показники в сільськогосподарській праці були нагороджені медалями „За трудову доблесть” та „За трудову відзнаку”. Значна увага приділялась розвитку соціальної активності, самостійності школярів, формуванню соціального досвіду. У бригадах діяло учнівське самоврядування. Рада бригади протягом усього року керувала складною й багатогранною діяльністю, забезпечувала чітке планування, здійснювала облік результатів праці, дослідницької роботи, розпоряджалась, за участю всіх членів бригади, одержаними прибутками. Молоді прищеплювався смак до питань економіки, рентабельного використання кожного карбованця, вкладеного в розвиток народного господарства. Учнівські навчально-виробничі бригади користувалися пошаною на Тернопільщині. У 122 учнівських бригадах області працювало понад 20 тисяч юнаків і дівчат. Завдання їхньої діяльності полягали в тому, щоб не лише давати учням глибокі знання основ наук, а й виховувати у них високі моральні якості, любов до сільськогосподарських професій.

З середини 70-х років відповідно до постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР „Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і подальший розвиток загальноосвітньої школи” (1974) в Україні поряд з роботою виробничих бригад застосовувались інші педагогічно

обґрунтовані форми організації праці учнів. Ефективною формою трудового виховання дітей, залучення їх до суспільно корисної праці та оздоровлення в період літніх канікул були табори праці й відпочинку. У таборах праці й відпочинку учні проводили велику суспільно корисну роботу. Школярі Запорізької області в 1975 році в колгоспах і радгоспах виконали робіт на суму понад 24,2 млн. карбованців. Учні Одеської області обробили 15,3 тис. га землі, зібрали 45 т овочів, 3,2 тис. кг лікарських рослин, вели боротьбу з ерозією ґрунту на площі 405 га. У таборі праці й відпочинку Голопристанської середньої школи Херсонської області діти вирощували плодоягідні культури, виноград, фруктові дерева, проводили цікаву дослідницьку роботу, вели фенологічні спостереження [5, с. 50].

Важливо підкреслити, що в організації трудових об'єднань школярів брали участь не тільки заклади освіти, а й промислові підприємства, громадські організації, батьки. Табір праці й відпочинку „Юність” Березівської середньої школи Вінницької області було відкрито з ініціативи колгоспу ім. Держинського. Соціально-виховна робота в таборі була надзвичайно політизована. Щодня на ранковій лінійці проводились політінформації про найвизначніші події в країні й за рубежем. Періодично за участю членів місцевої організації товариства „Знання” організовувались вечори запитань і відповідей на політичні теми, лекції про міжнародне становище.

За відомостями Міністерства освіти УРСР, у 1981 році в республіці працювало понад 7 тисяч таборів праці й відпочинку, з них 680 – стаціонарних. Щороку під час літніх канікул ними охоплювалось понад 700 тисяч старшокласників, які поєднували літній відпочинок з суспільно корисною працею.

Формою праці міських старшокласників у літній період стали трудові загони, які працювали в різних галузях народного господарства. Наприклад, у системі підприємств легкої промисловості було створено 285 загонів, які об'єднали 7300 учнів. Широко залучали старшокласників до суспільно корисної праці підприємства сфери обслуговування. Скажімо, у житлово-комунальному господарстві в 1980 році працювало 3100 трудових загонів, які об'єднували 53,4 тис. чоловік.

Суспільно корисна праця в другій половині 60-х – 80-х роках використовувалась також для трудової підготовки й професійної орієнтації учнів. Наприклад, Миколаївський суднобудівний завод з прийняттям закону 1958 року здійснював виробниче навчання старшокласників кількох миколаївських шкіл. У Золочівському районі Харківської області було створено координаційну раду з професійної орієнтації учнів та їх працевлаштування. Найбільш плідними формами роботи в цьому напрямі були зльоти випускників шкіл, профконсультації, зустрічі з передовиками виробництва, екскурсії. Однією з форм трудового виховання й профорієнтації стали сільськогосподарської виставки в школах, які були підсумком

дослідницької роботи юннатів і членів учнівської бригади й водночас формою пропаганди досягнень сільськогосподарської науки та практики, важливим засобом виховання у школярів любові до праці, до сільськогосподарських професій.

У Хмельницькій області було створено п'ять міжшкільних навчально-виробничих комбінатів (у тому числі два в сільській місцевості), які завоювали авторитет і визнання серед старшокласників, педагогів та батьків. Вони здійснювали навчання 5,5 тис. учнів за 8 профілями промислового й сільськогосподарського виробництва й приділяли увагу виховним проблемам [3, с. 16]. Значний досвід трудового, морального виховання учнів, залучення їх до суспільно корисної праці накопичили в міжшкільних виробничих комбінатах с. Боромлі Сумської та смт. Лосинівка Чернігівської областей.

Вирішенню завдань соціального виховання в другій половині 60-х – 80-х роках сприяла не тільки безпосередня участь дітей у суспільно корисній праці, а й цілеспрямована робота загальноосвітніх шкіл України з формування в учнів любові до праці, поваги до людей праці, соціально-психологічної готовності до трудової діяльності. Найбільш ефективними формами й методами соціально-педагогічної діяльності в цьому напрямі були екскурсії на підприємства, зустрічі з передовиками виробництва, свята врожаю, конференції, диспути та багато інших.

Учні середньої школи №25 Севастополя підтримували постійні зв'язки з робітниками багатьох підприємств міста. Вони проводили спільні екскурсії в цехи, „трудові десанти”, дітям запам'ятався урок „Слава труду”, який проводився безпосередньо на заводі. Школярі зустрічались з ветеранами війни й праці, видавали рукописний журнал, вели пошукову роботу. Для учнів Немирівської заочної середньої школи Вінницької області керівники й спеціалісти сільського господарства організували консультації, які сприяли формуванню інтересу до сільгоспвиробництва. Школярі разом з представниками громадськості проводили читацькі конференції, тематичні вечори, обговорення прочитаних книг, бесіди, які мали велике соціально-виховне значення. У Миронівській середній школі №2 Київської області склались партнерські стосунки з місцевим колгоспом. Школярі допомагали колгоспові в проведенні сільськогосподарських робіт, а колгосп школі – насамперед у зміцненні навчально-матеріальної бази.

На початку 80-х років відчутно проявилась тенденція до використання практико-орієнтованого підходу в організації суспільно корисної праці школярів, і його соціально-виховні можливості відсуваються на другий план. До 1980-1981 навчального року завершився перехід до нових диференційованих програм з трудового навчання. У 5-8 класах міських шкіл для хлопчиків вводилась „Технічна праця”, для дівчаток – „Обслуговуюча праця”, у сільських школах – для хлопчиків „Сільськогосподарська й технічна праця”, для дівчаток – „Обслуговуюча

й сільськогосподарська праця”. Унаслідок цього змінилися акценти – школярів готували передусім до оволодіння професією.

У цей період зміцнюється взаємодія загальноосвітніх шкіл і підприємств. Ще в 1978 році приймається „Положення про базове підприємство (організацію) середньої загальноосвітньої школи”. Реалізація цієї концепції вимагала якісно іншої підготовки вчительського складу, що виразилось у створенні індустріально-педагогічних факультетів, де здійснювалась підготовка вчителів праці, а пізніше – інженерно-педагогічних факультетів у технічних вищих навчальних закладах для підготовки інженерів-педагогів .

Однак до середини 80-х років практико-орієнтований підхід до організації суспільно корисної праці вичерпав себе, і в 1984 році було проведено реформу загальноосвітньої й професійної школи, яка, по суті, була спрямована на злиття загальної й професійно-технічної освіти з огляду їх завдань. 11 травня 1985 року Міністерство освіти СРСР затвердило „Положення про організацію суспільно корисної, виробничої праці учнів загальноосвітніх шкіл”, у якій визначались її основні завдання: У документі відзначалось значення праці як чинника соціального становлення школярів, але при цьому підкреслювалось, що суспільно корисна, виробнича праця становить основну частину змісту трудового й професійного навчання й виховання.

Як бачимо, наприкінці 80-х років знову проявилась тенденція до недооцінювання соціально-виховних можливостей суспільно корисної праці, яка значно посилилась в нашій країні в 90-і роки. Можна припустити, що з набуттям незалежності перед керівними органами освіти, навчально-виховними закладами постали глобальні завдання й тому такий напрямок як соціальне-виховне школярів шляхом залучення їх до суспільно-корисної праці відходить на другий план. В українських періодичних педагогічних виданнях у 90-ті роки практично не публікувались статті з цієї проблематики. Але це не означало, що можливості праці в процесі соціалізації дітей та молоді зовсім не використовувались. Уже з першими кроками відродження незалежної української держави, почалося формування нормативно-правової бази з організації працевлаштування та вторинної зайнятості молоді. Можна констатувати, що в Україні в 90-ті роки ХХ – на початку ХХІ століття було створено первинну нормативно-правову базу і структуру державних установ і організацій з працевлаштування учнівської і студентської молоді у позанавчальний час.

Законотворчий процес у цьому напрямку започаткувала прийнята Верховною Радою України 15 грудня 1992 року Декларація „Про загальні засади державної молодіжної політики”, в якій було зазначено, що до головних завдань державної молодіжної політики належать: залучення молоді до активної участі в економічному розвитку України; надання державою кожній молодій людині соціальних послуг з навчання, виховання, духовного і фізичного розвитку, професійної підготовки.

Безпосередньо на необхідність залучення учнівської молоді до праці говорилось в прийнятому в лютому 1993 року Законі України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”. В його останній редакції (2000 р.) підкреслювалось, що державна служба зайнятості разом з органами виконавчої влади, соціальними службами для молоді надає учням, студентам та аспірантам денної форми навчання допомогу в працевлаштуванні у позанавчальний час. Органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування можуть встановлювати додаткові пільги студентам і учням, що працюють у складі студентських та учнівських трудових загонів на сільськогосподарських роботах чи на інших видах робіт, на підприємствах державної або комунальної форми власності. Про сприяння діяльності трудових об'єднань молоді і залучення учнівської та студентської молоді для роботи у вільний від навчання час говорилось в Указі Президента України від 06.10.1999 р. „Про заходи щодо забезпечення працевлаштування молоді” (вказувалось на необхідність організації роботи учнівських та студентських загонів), Указі Президента України від 24.01.2001 р. „Про додаткові заходи щодо забезпечення виконання національної програми „Діти України” на період до 2005 р.” (вказувалось на доцільність зайнятості дітей і молоді під час канікул) та інших документах.

З середини 90-х років стала поступово відновлюватись соціально-педагогічна робота з організації суспільно-корисної праці дітей та молоді. Так, починаючи з 1996 р., у Луганській області накопичено чималий досвід з організації трудових об'єднань молоді. розроблено і втілюється в життя комплексна регіональна програма „Сприяння працевлаштуванню та вторинній зайнятості молоді Луганщини”, одним із пріоритетних завдань якої є надання соціальних послуг, спрямованих на вирішення проблем працевлаштування та вторинної зайнятості підлітків та молоді.

Кардинально змінились принципи організації трудової діяльності учнів. По-перше, вона почала здійснюватись на засадах добровільності, по-друге, школи та інші навчальні заклади вже одноосібно не відповідали перед державою за результати цієї діяльності.

Разом з тим зазначимо, що в 90-ті роки не вдалося в повній мірі розгорнути соціальне виховання школярів в суспільно-корисній праці. Трудові об'єднання молоді існували лише в окремих регіонах України й охоплювали незначну кількість юнаків і дівчат.

Таким чином, одним з найбільш дієвих чинників соціального виховання учнів загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ століття було залучення їх до суспільно-корисної виробничої праці. Пріоритетності ця ідея набуває з прийняттям закону про школу 1958 року, згідно з яким впроваджувалась одинадцятирічна середня школа з виробничим навчанням. Є підстави стверджувати, що в 50-ті – першій половині 60-х років організація суспільно-корисної праці, яка, безумовно, мала соціально-виховне значення, підпорядковувалась перш

за все завданням, пов'язаним з вивченням основ наук та виробничим навчанням. З другої половини 60-х років соціально-виховні завдання при організації суспільно-корисної праці стають головними, оскільки учні, залучаючись до праці, набували соціального досвіду, засвоювали соціальні цінності та соціально прийнятні моделі поведінки. У 90-ті роки традиції радянської школи щодо використання соціально-виховних можливостей суспільно-корисної праці враховувались недостатньо, але почала створюватись нова система соціально-педагогічної діяльності у цьому напрямі.

Предметом подальшого дослідження можуть стати підходи до трудового виховання, організації суспільно-корисної праці школярів на початку ХХІ століття.

Список використаної літератури

- 1. Заремба К. А.** Роль школи у формуванні нових суспільних відносин на селі / К. А. Заремба. // Рад. шк. – 1974. – № 3. – С. 30 – 31.
- 2. Колосова К. А.** Учнівські виробничі бригади – школи комуністичного виховання / К. А. Колосова. // Рад. шк. – 1962. – № 2. – С. 21 – 28.
- 3. Лісовий Т. Г.** Справа партійна, справа державна / Т. Г. Лісовий. // Рад. шк. – 1978. – № 12. – С. 15 – 19.
- 4. Мар'яненко М.** Цех у школі / М. Мар'яненко. // Знання та праця. – 1959. – № 3. – С. 16–17.
- 5. Оржеховська В. М.** Підготовка роботи таборів праці й відпочинку / В. М. Оржеховська. // Рад. шк. – 1976. – № 5. – С. 50 – 55.
- 6. Потехін В.** Земля моя / В. Є. Потехін. // Рад. шк. – 1980. – № 7. – С. 47–49.
- 7. ЦДАВО України,** ф. 166, оп. 15, од. зб. 7297.

Чертова К. М. Суспільно-корисна праця як чинник соціального виховання учнівської молоді (50-90-ті ХХ ст.)

У статті розкривається історико-педагогічний досвід суспільного виховання шляхом залучення підростаючих поколінь до трудової діяльності, а саме суспільно-корисна праця розглядається як важливий чинник соціального виховання школярів. Аналіз діяльності загальноосвітніх шкіл цього періоду доводить, що вони виконували важливу соціальну функцію – навчали і виховували молоде покоління з максимальним урахуванням тих суспільних умов, у яких йому належало жити й працювати.

Ключові слова: соціальне виховання, суспільно-корисна праця, учнівські виробничі бригади, трудові об'єднання школярів, табори праці й відпочинку, трудові загони.

Чертова К. М. Общественно-полезный труд как фактор социального воспитания учащейся молодежи (50-90-е ХХ в.)

В статье раскрывается историко-педагогический опыт общественного воспитания путем привлечения подрастающих поколений к трудовой деятельности, а именно общественно-полезный труд

рассматривается как важный фактор социального воспитания школьников. Анализ деятельности общеобразовательных школ этого периода доказывает, что они выполняли важную социальную функцию – обучали и воспитывали молодое поколение с максимальным учетом тех общественных условий, в которых ему предстояло жить и работать.

Ключевые слова: социальное воспитание, общественно-полезный труд, ученические производственные бригады, трудовые объединения школьников, лагеря труда и отдыха, трудовые отряды.

Chertova K. M. Community Service as a Factor of Social Education of Students (50-90's of the Twentieth Century)

The article reveals the historical and educational experience of public education by attracting younger generations to work, namely community service is seen as an important factor of social education of students. Analysis of the secondary schools of that period proves that they did dan an important social function – to train and educate the young generation with maximum consideration of the social conditions in which had to live and work.

Key words: social education, community service, student production brigades, labor union of students, camp and rest, labor groups.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 373.016:811(73:477)

О. Є. Юніна

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США ТА УКРАЇНИ**

Останнім часом Україна перебуває на етапі трансформації суспільного розвитку й радикальних перетворень у сфері освіти. У житті сучасної України проходять соціально-політичні зміни, які зумовлюють нові тенденції розвитку педагогічної науки. Згідно з Концепцією мовної освіти в Україні оволодіння мовами є одним з визначальних засобів формування людської особистості, основним стрижнем якого виступає всебічний розвиток усного та писемного мовлення, підпорядкованого опануванню мовою як засобом спілкування і пізнання.

Розширення міжнародних зв'язків, інтернаціоналізація всіх сфер суспільної, політичної і економічної діяльності нашої країни зробили іноземні мови дійсно затребуваними. Це служить імпульсом для розвитку в учнів потреби у вивченні іноземної мови як загальноосвітнього предмета на іншому рівні. Зростання інтересу до

вивчення іноземних мов є результатом розвитку зв'язків України з іншими державами, зокрема США. Володіння іноземними мовами надає можливість переосмислити історичні та етнічні особливості й традиції інших країн, відновити наступність культур та з'ясувати те спільне й цінне, що властиве кожній національній культурі. Прагнення держав до використання єдиного інформаційного простору підсилює роль й значення іноземної мови, яка стає необхідним інструментом для спілкування.

Досвід останнього десятиріччя свідчить, що Україна та США співпрацюють усе тісніше в різних напрямках, особливо в галузі освіти. В умовах модернізації освіти в Україні підвищуються вимоги до рівня володіння іноземними мовами випускниками середніх шкіл та здатності використовувати мови, які вивчаються як засіб для спілкування. Розглядаючи тенденції розвитку сучасної мовної освіти, можна відзначити, що головне призначення іноземної мови – стати засобом спілкування учнів завдяки сформованим комунікативним умінням: говорінню, аудіюванню, читанню та письму [1, с. 54]. Але не тільки мовна компетенція є головною метою навчання іноземній мові, а також і здатність учнів до спілкування, оволодіння навичками, їх практичного застосування, знайомство з країнознавчими і культурними реаліями і мовним етикетом. Важливо не просто формувати в учнів уміння отримувати інформацію, що їх цікавить, але й логічно її осмислювати, давати особистісну оцінку, необхідно не тільки навчити дітей говорити іноземною мовою, але спілкуватися нею, тобто мислити і ділитися своїми думками з оточуючими. Вивчення досвіду США розкриває взаємовплив національних і американських освітніх процесів, пропонує важливий орієнтир та джерело корегування освітньої політики.

Проблемі розвитку зарубіжних методик навчання іноземних мов присвятили свої праці В. Раушенбах, Л. Щерба, Г. Ведель, К. Ганшина, І. Рахманов та ін. Г. Рогова, Д. Джалалов, А. Климентенко у своїх дослідженнях визначили зміст навчання іноземних мов у середній школі. Аспектами практичного оволодіння іноземною мовою займалися В. Аракін, Н. Мамуна, А. Любарська, І. Бім, Н. Гальскова, І. Грузинська, О. Миролубов, О. Москальська, Ю. Пасов, О. Соловова, В. Цетлін. Доцільним видається вивчення й осмислення відповідного зарубіжного досвіду.

Важливі питання навчання іноземних мов – теоретичні, дидактичні й методичні. Педагогічні умови, зміст, теорія і практика, цільовий компонент навчання іноземних мов, розвиток педагогічних технологій, тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України, тенденції розвитку раннього навчання іноземних мов у початковій школі США досліджено у дисертаціях і монографіях О. Пасічника, В. Смелянської, О. Кузнецової, Н. Борисової, Т. Яблонської, Я. Булахової, Р. Мартинової та ін. Значний інтерес у межах нашої розвідки становлять праці вчених про організацію

освітнього процесу, форми й методи навчання (R. Ellis, J. Clark, W Bennet); теоретичну концепцію навчання іноземних мов (L. Bachman, K. Jones, R. Lado, G. Miller, H. Palmer, H. Sweet, H. West); сучасні педагогічні технології організації навчання (G. Brown, D. Larsen-Freeman, R. Carter, B. Melvin, S. Green, Ch. Broomfit).

Метою цієї статті є вивчення особливостей процесу навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах України та США.

З історичних причин освіта не згадується в Конституції США, унаслідок чого відсутня єдина державна система освіти, а управління народною освітою довірене штатам, які мають право визначати її структуру самостійно [2, с. 8]. Кожен штат має свої органи керівництва школами, комплектовані, як правило, не з педагогічного середовища, а з промисловців, банкірів, чиновників. Штати діляться на навчальні округи, різні за територією, матеріальною забезпеченістю та ін. [3, с. 282]. Отже, у США не існує суворих федеральних стандартів для навчальних закладів, а система шкільної освіти варіюється залежно від штату.

У країні існують як державні загальноосвітні школи, так і приватні, більшість з яких є конфесійними. Особливе місце серед приватних належить “незалежним” школам, у яких виховується еліта сучасного суспільства. Відбір абітурієнтів до таких шкіл здійснюється за допомогою вступних тестів, платні за навчання (10-20 тис. доларів за навчальний рік) та соціального статусу батьків. Метою таких шкіл є формування різнобічно розвинутого джентльмена, який має гарні манери, розважливий у справах, уміє планувати своє життя, акуратно витратити гроші та час заради досягнення головної мети – стати багатим.

На всіх етапах шкільного навчання в американській школі відсутні єдині навчальні програми, підручники. Кожний навчальний округ розробляє свої рекомендації щодо навчального часу, друкує програми з окремих предметів, як і займається фінансуванням шкіл.

Визначаючи основні етапи становлення загальної середньої освіти в Америці, М. Шутова зазначає, що їхня систематизація відбувається за двома хронологічними періодами:

1) період передінформаційного суспільства – кін. XIX – 80-і рр. XX ст.;

2) період інформаційного суспільства – 90-і рр. XX – поч. XXI ст. [4, с. 51-52].

Середня освіта в США є обов’язковою. Повну загальну середню освіту має більш ніж на 85% населення Сполучених Штатів у віці 25 років і старше. Більшість дітей у Сполучених Штатах отримує середню освіту в безкоштовних державних школах (public school), хоча існують також приватні школи (private school), і близько трьох відсотків учнів займаються на дому (Homeschooling). У великих містах і в деяких районах на південному заході Америки можна почути навколо не тільки англійську мову, а також й інші мови, особливо іспанську. Однак, у більшості районів Сполучених Штатів у повсякденному житті навряд чи

можна почути, як люди розмовляють не англійською мовою. Крім того, хоча державної мови в США немає, на практиці саме англійська є мовою, якою говорять практично всі жителі, від іммігрантів також очікують гарного володіння нею. Час від часу виникають акції за зміну Конституції Сполучених Штатів і проголошення англійської офіційною мовою країни. Ідентичність Сполучених Штатів, на відміну від інших країн, не визначається етнічною приналежністю або расою. Однак, інші американці проти таких змін, вважаючи, що вони повинні шанувати мовні відмінності, і що мовне різноманіття Сполучених Штатів є об'єднуючою силою національної ідентичності.

Результати здійсненого у 2008 р. аналізу показали, що фактично у більшості середніх навчальних закладів вивчаються іноземні мови, але цей предмет не є основним, а може бути факультативним або за вибором, тобто не всі діти опановують ту чи іншу іноземну мову. До того ж учні шкіл у районах з низьким соціально-економічним статусом та у сільській місцевості мають значно менше можливостей для вивчення іноземних мов. У звіті інспекції також зазначалося, що приватні початкові заклади пропонують вивчення іноземних мов утричі частіше, ніж державні [5, с. 108-109].

Не дивно, що за межами США багато людей думають, що американці взагалі не вивчають іноземних мов. Насправді ж більшість американських школярів досить рано знайомляться з будь-якою іноземною мовою, іноді в початковій школі. Незважаючи на це, викладання зазвичай не є безперервним, навчальні програми іноді не дуже вдало заплановані, а стандарти освіти відрізняються в різних місцях. Основна причина цього в тому, що відповідно до Конституції Сполучених Штатів питання освіти громадян залишилися на розсуд штатів. Якщо місцеве самоврядування все ж встановлює вимоги для початкових і старших класів шкіл на їх території, вони також дотримуються своїх місцевих стандартів. У результаті по всій країні спостерігаються великі відмінності у знаннях. Як правило, американські школярі за рік або два знайомляться з іноземною мовою у початковій школі, і через кілька років ще рік або два вивчають мову в старших класах (щоправда, деякі загальноосвітні школи пропонують бажаним більш розвинену підготовку).

Які іноземні мови вивчають учні Сполучених Штатів? Найбільш популярна, звичайно, іспанська. Вона й найбільш застосовна. Різні школи в змозі (у залежності від бюджету) найняти вчителів різних мов: французької, китайської, японської, російської, португальської, німецької. Латинська є обов'язковою у католицьких школах, Єшиви вивчають фібру (іврит) та ідиш, є польські, українські, корейські школи. Практично будь-яка мова може бути запропонована, якщо є попит. Програма середньої школи включає обов'язкове вивчення принаймні однієї іноземної мови. Деякі „багаті” міста пропонують на вибір до 8 різних мовних програм. Наприклад, в Бостоні, де навчають студентів з

різних країн, викладання проводиться 32 різними мовами. Китайських діалектів вивчають три: Мандарин, Кантониз, Шуан. Також індокитайські мови в пошані. Але російська, після закінчення Холодної Війни, утрачає свою популярність. У громадах вивчають польську, українську, вірменську, арабську.

На початку 2006 р. президентом Дж. Бушем було проголошено новий проект під назвою „Стратегічне навчання іноземних мов в інтересах національної безпеки”. Цей проект був ухвалений Державним департаментом і перейменований на „Лінгвістичну ініціативу”. У ньому зазначені заходи, спрямовані на вивчення американцями іноземних мов, які є важливими з огляду на зовнішньо-економічні інтереси США, – китайської, арабської, фарсі, гінді та російської. З цією метою було створено Національний корпус лінгвістичних послуг, до якого входили компетентні фахівці-лінгвісти та вчителі іноземних мов, що надавали консультаційні послуги школам та іншим закладам [5, с. 107].

На оволодіння іноземними мовами у Сполучених Штатах впливає декілька факторів. Основним недоліком сучасної американської шкільної мовної освіти є те, що діти починають вивчати іноземну мову на досить пізньому етапі навчання, а також відсутність наступності програм з іншої мови між шкільними ланками.

В Україні вчитися і бути освіченим вважається престижним. У загальноосвітніх навчальних закладах України в основному вивчається чотири іноземні мови, з них понад 80% школярів учать англійську, інші – німецьку, французьку, іспанську. Але англійська є домінуючою. І тут мало що можна зробити – це є загальносвітовою тенденцією. Але останнім часом увага звертається на вивчення східних мов. Багато шкіл пропонують учням вивчати китайську, японську, в’єтнамську, турецьку, арабську, гінді та ін.

В українських школах обов’язкові для вивчення дві іноземні мови, однією з яких є англійська, яка вивчається з 1-го класу.

Знання англійської мови є обов’язковим для кожного учня. Але крім англійської також вивчаються російська, французька, німецька, польська, італійська, іспанська, румунська, татарська, турецька, китайська, японська.

Шкільний етап мовної освіти є кількеступеневим (початкова, основна, старша). Кожен ступінь характеризується специфікою залежно від статусу виучуваної мови, мети і завдань курсу, комунікативних потреб, вікових особливостей учнів.

Основне призначення мовної освіти в початковій школі – забезпечити загальний розвиток учнів, виробити в них мотивацію до вивчення мов, розвивати вміння слухати і розуміти мовлення, навчити читати і писати, на основі доступної мовної теорії формувати практичні вміння і навички (зокрема й комунікативні), а найголовніше – уміння вчитися. Навчання учнів іноземної мови здійснюється в межах найбільш типових сфер, тем і ситуацій спілкування у відповідності до їхніх вікових

особливостей та інтересів. Відповідно до умов навчання і згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти іншомовні навчальні досягнення випускників початкової школи мають відповідати рівню А-1.

В основній школі мовна освіта сприяє піднесенню рівня інтелектуального розвитку учнів. На цьому етапі вони засвоюють цілісну систему знань про мову, що стають підґрунтям для формування вмінь і навичок, необхідних для досконалого володіння нею. У сфері навчання іноземної мови розпочинається етап систематичної і послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Чіткіше простежується функція іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і як інструменту в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Якість іншомовних навчальних досягнень випускників основної школи має відповідати рівню В-1.

У старшій школі здійснюється подальший розвиток базових мовних, мовленнєвих, соціокультурних, діяльнісних умінь і навичок на основі систематизації, узагальнення й поглиблення знань з кожної мови, здобутих на попередніх етапах навчання. Іншомовна освіта учнів старшої школи характеризується зміною пріоритетів як у змісті навчання, так і у формах його реалізації. Визначальними стають види діяльності, що забезпечують умови різноканалльної парної та групової мовленнєвої взаємодії через виконання різноманітних творчих вправ і завдань, які сприяють задоволенню іншомовним комунікативним потребам старшокласників, зумовлених їхніми інтересами, навчальним і життєвим досвідом, перспективами професійної діяльності. Іншомовні навчальні досягнення випускників школи мають відповідати рівню В-1+ [6, с. 5-6].

Мовна освіта ґрунтується на таких загальнодидактичних принципах: людиноцентризмі, гуманізмі, природовідповідності; єдності навчання, розвитку і виховання; науковості; систематичності та послідовності; усвідомленості й доступності; наступності і перспективності; зв'язку теорії з практикою; диференціації та індивідуалізації; культуровідповідності; застосування різних форм навчальної діяльності; реалізації міжпредметних зв'язків та ін. Зі специфічних лінгводидактичних принципів особлива увага приділяється взаємопов'язаному (інтегрованому) навчанню мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мовленнєво-мисленнєвої активності, функційності, текстоцентризму, ситуативності, опори на рідну мову та ін. [7, с. 14].

Особистісно-орієнтований підхід вносить суттєві зміни в усі компоненти системи навчання: цілі, зміст, принципи, технології навчання і в організацію навчально-виховного процесу. Це проявляється у виділенні різнорівневих цілей викладання, у діяльнісному характері змісту навчання, його культурознавчій спрямованості, у врахуванні нових тенденцій в іншомовній освіті.

Перша тенденція – це посилення варіативності навчання іноземних мов. Варіативність забезпечує педагогічний плюралізм, можливість учням навчатися в різних типах загальноосвітніх установ і формувати різні траєкторії навчання іноземної мови.

Друга тенденція – це розширення полікультурності і мовного плюралізму, що сприяють процесу безперервного розвитку мовної особистості. Важливим чинником зміни шкільного середовища стало розширення спектру іноземних мов.

Третя тенденція – розширення можливостей індивідуалізації процесу навчання іноземної мови. Індивідуалізація передбачає створення умов, у яких кожен учень повною мірою може проявити свої здібності і свою індивідуальність, і використання різних технологій, які враховують вікові особливості учнів, їх здібності, інтереси і потреби.

Четверта тенденція передбачає доступність освіти, прозорість методів навчання і контролю.

П'ята тенденція пов'язана з розвитком нової, особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Відбувся перехід від формату викладання до формату навчання.

Уміння самостійно працювати, використовуючи різні стратегії, і успішно вирішувати проблеми, пов'язані з вивченням іноземної мови, допоможуть мовні портфоліо, покликані розвивати навички самоконтролю, рефлексії і корекції [8, с. 34-35].

Через часті зміни в системі української освіти рівень знання іноземної мови серед учнів середніх шкіл не є високим. Оскільки однією з проблем недосконалості знання іноземної мови є відсутність компетентних викладачів. Україна ставить перед собою задачі надання найякіснішої освіти у світі. Але нині реальний рівень якості освіти в Україні дуже сильно знизився.

Отже, можна сказати, що вивчення відповідного досвіду в навчанні іноземних мов у загальноосвітніх школах Сполучених Штатів є дуже корисним для підвищення ефективності процесу іншомовного навчання у загальноосвітніх школах України.

Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаємо у пошуку оптимальних шляхів удосконалення процесу іншомовного навчання учнів українських загальноосвітніх шкіл.

Список використаної літератури

1. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах : [посібник] ; Вид. 2-е, доп. і переробл. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2004. – 360 с. **2. Spillane J., Halverson R., Diamond J.** Towards a theory of leadership practice : a distributed perspective // *Journal of Curriculum Studies*. – 2004. – N 36 (1). – P. 3–34. **3. История** педагогики : [учебник для студентов пед. институтов] / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М. : Просвещение. – 1982. – 447с. **4. Шутова М. О.** Проблеми формування

загальної середньої освіти в США (1950–1990 рр.) : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / М. О. Шутова. – К., 2005. – 286 с. **5. Першукова О. О.** Державна мовна політика США з навчання іноземних мов у контексті формування світогляду школярів / О. О. Першукова. // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3 (72). – С. 103–112. **6. Бех П. О.** Концепція викладання іноземних мов в Україні / П. О. Бех, Л. В. Биркун. // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3–8. **7. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V-IX класи** / керівн. автор. колективу С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 1998. – 32 с. **8. Осипенко Е. О.** Організація навчально-виховного процесу з англійської мови у 2012 / 2013 навчальному році: інструктивно-методичний лист / Е. О. Осипенко. – Миколаїв : ОППО. – 2012 – 48 с.

Юніна О. Є. Особливості навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України

У статті розглядаються особливості процесу навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України. Вона характеризує фактори, які впливають на оволодіння іноземними мовами у Сполучених Штатах та Україні. Досвід останнього десятиріччя свідчить, що Україна та США співпрацюють усе тісніше в різних напрямках, особливо в галузі освіти. В умовах модернізації освіти в Україні підвищуються вимоги до рівня володіння іноземними мовами випускниками середніх шкіл та здатності використовувати мови, які вивчаються як засіб для спілкування.

Ключові слова: навчання іноземних мов, зміст навчання, загальнодидактичні принципи, компоненти системи навчання.

Юнина О. Е. Особенности обучения иностранным языкам в общеобразовательных школах США и Украины

В статье рассматриваются особенности процесса обучения иностранным языкам в общеобразовательных школах США и Украины. Она характеризует факторы, влияющие на овладение иностранными языками в Соединенных Штатах и Украине. Опыт последнего десятилетия свидетельствует о том, что Украина и США сотрудничают все теснее в различных направлениях, особенно в области образования. В условиях модернизации образования в Украине повышаются требования к уровню владения иностранными языками выпускников средних школ и способности использовать языки, изучаемые как средство для общения.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, содержание обучения, общедидактические принципы, компоненты системы обучения.

Iunina O. E. Peculiarities of Teaching Foreign Languages in Comprehensive Schools of the USA and Ukraine

The article deals with the peculiarities of the process of teaching foreign languages in comprehensive schools of the USA and Ukraine. It outlines the factors which influence mastering foreign languages in the US and Ukraine.

The experience of the last decade shows that the United States and Ukraine cooperate more closely in various fields, especially in education. Therefore it is important and interesting to study and analyze the existing experience of teaching foreign languages in secondary schools in both countries. The study of the US experience reveals interplay of national and American educational processes and offers an important landmark and a source of correct educational policy.

It is expedient to study and understand the relevant foreign experience. The most important incentive motivational of learning a foreign language is, of course, the desire to expand a general outlook, and the leading role is played by the desire to get acquainted with the life of the country which language is studied, its geography, history, life. The factor that the internationalization of all aspects of society, changing policy enables to get acquainted visually with the country which language is studied, or to visit it as a tourist, or to train there, participate in numerous international educational programs is important.

Key words: teaching foreign languages, maintenance of teaching, общедидактические principles, components of the departmental teaching.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Н. В. Жевакіна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

УДК 364.4 – 053.9 – 055.2

І. П. Акіншева

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Кожному типу суспільства відповідає певний тип освітньої системи, характер педагогічних відносин. Тому розробка педагогічної теорії, проектування педагогічних систем і процесів можуть бути успішними лише завдяки чітким уявленням про те, на яких засадах базується взаємодія людини і держави, якого суспільства ми прагнемо, для життя в якій країні готуємо підростаюче покоління, від повторення яких помилок минулого його варто застерегти і що для цього потрібно зробити.

В 1991 р. Україна проголосила себе суверенною, незалежною, правовою, демократичною, соціальною державою. Це значить, що наша Батьківщина відмовилась від тоталітарного режиму з відсутністю свободи, насильством як засобом придушення вільнодумства і протесту, присвоєння державою громадських функцій, проникнення пануючої ідеології в усі сфери життя і почала розбудовувати принципово інше відкрите демократичне суспільство.

Суспільство, що ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини над інтересами держави і функціонує на засадах гуманізму, демократії, свободи, верховенства закону, соціальної справедливості, гарантує умови для росту добробуту народу.

Формування правової демократичної держави можливе лише на основі розвинутого громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури громадян. Саме через громадянське суспільство розвивались більшість держав Західної Європи і США.

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

Мета даною статті полягає у вивченні політичної соціалізації учнів у загальноосвітніх навчальних закладах.

У традиціях вітчизняних психолого-педагогічної й соціологічної наук проблеми політичної соціалізації розглядались в основному через проблеми політичного виховання, політичного навчання й освіти. У дослідженнях В. Байкової, В. Васильєва, Д. Гілязітдинова, А. Деркача, П. Позднякова, Ф. Шереги, А. Яковлева та ін. аналізувались канали й

механізми політичної пропаганди й агітації, їх результативність, вплив на формування політичних переконань.

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

Формування громадянськості є аспектом більш широкого явища, що стосується громадянської культури та політичної ментальності. Ці питання знайшли висвітлення у працях Г. Алмонда, Ж. Блонделя, М. Дюверже та ін. Серед вітчизняних науковців проблеми громадянської та політичної культури досліджувалися у працях В. Андрущенко, В. Бабкіна, І. Бойченка, Л. Губерської, В. Толстих, В. Шинкарука та ін.

Питання політичного виховання розкрито в дослідженнях Н. Гаврилова, І. Жадан, О. Кожемякіна, Л. Лепіхова, С. Максименко.

Проблемам громадянської освіти і виховання, побудові громадянського суспільства, аналізу цінностей приділяли увагу такі вчені: С. Верба, М. Вебер, К. Гаджієва, Дж. Пілон, І. Шапіро, Л. Крицько та ін.

Політична соціалізація особи пов'язана з входженням людини в політику, з засвоєнням нею пануючих в суспільстві політичних ідей, цінностей, норм політичної поведінки. Політична соціалізація завжди несе в собі два аспекти. Перший – політична соціалізація, як засвоєння новим поколінням основоположних принципів існуючої політичної культури, закладених в традиціях країни; другий – набуття знань і досвіду, обумовленого конкретною дійсністю – в результаті хоч би й пасивної участі в різних формах політичного життя. З цих аспектів справедливо випливають і два процеси політичної соціалізації, діалектично взаємопов'язані між собою: процес набуття і накопичення політичних поглядів, оцінок і знань; відмова від того, що не відповідає дійсності [1, с. 100-101].

Необхідно зазначити, що політична соціалізація у загальноосвітніх навчальних закладах виконує ряд важливих функцій:

- визначає політичну мету та цінності, до яких йде та які бажає досягти індивід крізь політичну участь;
- формує уявлення про засоби політичної поведінки;
- виробляє відповідне відношення до політичної символіки;
- формує здібності до пізнання світу;
- формує відношення, які є „кодом” політичного життя.

Політична соціалізація розглядається як процес політичного становлення особистості, формування її політичного „Я”, розвитку її політичної суб'єктності. Під політичною суб'єктністю ми розуміємо:

1) здатність особистості виходити за межі репродуктивного мислення в галузі політичної інформації й діяльності, прагнення до самостійної інтерпретації засвоєної інформації;

2) оволодіння основами суспільно-політичної діяльності, отриманими в середній школі, прагнення до їх розширення й удосконалення в системі вищої освіти;

3) усвідомлене сприйняття політичної діяльності й інтересу до політики як чинника особистісного розвитку;

4) почуття власної гідності, значимості себе в суспільстві;

5) уміння самостійно корегувати свою поведінку;

6) усвідомлення своєї неповторності як носія індивідуальних якостей [2, с. 20].

Якщо вибір України пов'язаний з демократичними орієнтирами, то виховуючи юних громадян, необхідно мати досить чітке уявлення про права людини, суть громадянського суспільства, його специфічні риси, закономірності розвитку. Усвідомлення цього є вирішальною умовою переходу на нову парадигму громадянського виховання і освіти.

По-перше, тому що в умовах державотворчого процесу Україна декларована як суверенна, незалежна, демократична, правова і соціальна держава, а в повсякденному житті повсякчас порушуються права, свободи і соціальний захист громадян.

По-друге, тому, що як педагогічна наука, так і практика раніше головним завданням громадянського виховання вважали формування законослухняного громадянина, а про ознайомлення учнів із механізмами захисту своїх прав і інтересів ніхто не вів мови [3].

Більшість авторів спільні в думці, що політична соціалізація може бути представлена різними віковими періодами. У цьому випадку простежується досить тісний зв'язок із загальносоціалізаційним процесом, у якому виділяється кілька стадій. У політичній соціалізації виділяють зазвичай чотири основних етапи: 1) від народження до вступу в школу; 2) час навчання в школі; 3) період трудової діяльності; 4) після завершення трудової діяльності [4, с. 496]. Нас цікавить другий етап, якому характерне засвоєння специфічних політичних знань і вмінь, формування почуття патріотизму й відповідальності перед суспільством.

Перед школою, як соціальним інститутом постало завдання – виховання громадянськості особистості, громадян, які люблять свій народ, свою Україну, готові самовіддано захищати і розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову і соціальну державу. При цьому вони мають людську гідність, національну самосвідомість, гуманістичну мораль, знають свої права і свободи і вміють цивілізованим шляхом відстояти їх, сприяючи громадянському миру і злагоді в суспільстві та дотримуючись законів.

Отже, більш ефективним, ніж закони в справі передачі громадянського досвіду молоді є шкільне виховання. Тому держава повинна здійснювати свій вплив через систему народної освіти на

підростаюче покоління до моменту повного формування його духовності, моральних принципів.

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

Шкільна освіта у будь-якому суспільстві покликана виконувати найважливіші політичні функції – прищеплювати любов до держави, її інститутів, виховувати патріотизм. За допомогою вивчення спеціальних дисциплін цілеспрямовано формується певна система знань про політику. Але у старшому віці підліток починає співставляти одержані знання з реальним життям і, коли вони виявляються неадекватними, то навчально-виховна діяльність не досягає своєї мети.

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

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

Сьогодні важливим завданням українського суспільства на шляху до розбудови демократичної держави є виховання громадянина, який бере участь у житті своєї громади. Саме тому школа не лише як освітня інституція, а й передусім як громадянський центр та традиційний духовний осередок місцевої спільноти має сприяти розвиткові демократичної політичної культури, формуванню громадянської компетентності, політико-правових знань та громадянської відповідальності молодих людей. Громадянська освіта поступово стає невід'ємним компонентом навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі.

Громадянський компонент виховання найвиразніше має втілюватись у зміст навчальних дисциплін; в атмосфері, яка панує в навчальному закладі. Вивчення літератури, рідної мови, історії та позакласні заняття має відображати національні особливості, відзначатися етнічним забарвленням, бути джерелом формування громадянської свідомості, національної гордості.

Навчально-виховна робота школи, вивчення основ наук, усе функціонування освітньої системи мають підпорядкуватися стратегічним завданням формування особистості саме такого типу – громадянина України [5, с. 15].

Як показала практика, забезпечити високий рівень громадянськості лише в процесі навчання надзвичайно важко. Виховання громадянина-патріота незалежної України потребує цілісного особисто зорієнтованого підходу, який передбачає забезпечення динамічного, гармонійного співвідношення різних напрямів, засобів, методів виховання в процесі навчання і позакласної роботи на основі гуманістичного осмислення єдності внутрішнього світу особистості, взаємозв'язків загальнолюдських цінностей та індивідуальної неповторності, поваги до прав дитини.

Сила виховного впливу залежить від того наскільки він індивідуальний для розкриття духовного потенціалу особистості і виховання правової культури. Тим більше, що різним школярам потрібен не однаковий час для того, щоб обдумати ситуацію в країні, перебудувати свою свідомість, знайти своє місце в житті. В темпах такої перебудови проявляється особистість, рівень її правової вихованості. Тому в системі правової діяльності індивідуальна робота з вихованцями займає пріоритетне місце.

Для успішної реалізації завдань політичної соціалізації школа має діяти як відкрита система, органічно пов'язана з життям суспільства, яка взаємодіє з батьками, громадськістю, соціальними інститутами, наукою. А орієнтація на завтрашній день суспільства і разом з тим забезпечення духовно багатого, повнокровного буття школярів сьогодні – один з найважливіших аспектів особистісно-зорієнтованого цілісного підходу до громадянського виховання і його зв'язку з життям.

Список використаної літератури

- 1. Борисов Л. П.** Політологія / Л. П. Борисов. – М., 1996. – С. 100–101.
- 2. Загородній Ю. І.** Політична соціалізація студентської молоді в Україні : досвід, тенденції, проблеми / Ю. І. Загородній, В. С. Курило, С. В. Савченко. – К. : Генеза, 2004. – С. 20.
- 3. Громадянське виховання школярів** – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : osvita.ua.
- 4. Шляхун П. П.** Політологія : [підручник] / П. П. Шляхун. – К. : Либідь, 2002. – 240 с.
- 5. Громадянське виховання** // Освіта України. – № 59. – 10 серпня 2007. – С. 15–16.

Акіншева І. П. Характеристика політичної соціалізації учнів у загальноосвітніх навчальних закладах

Дана стаття розглядає формування політичної соціалізації учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Більшість дослідників трактують політичну соціалізацію як форму політичного розвитку особистості, як процес активного засвоєння індивідом ідеологічних і політичних цінностей і норм, які панують у конкретному суспільстві. Шкільна освіта у будь-якому суспільстві покликана виконувати найважливіші політичні функції – прищеплювати любов до держави, її інститутів, виховувати патріотизм.

Ключові слова: соціалізація, політична соціалізація, патріотизм, громадянське виховання, правова культура, політичні функції.

Акиншева И. П. Характеристика политической социализации учеников в общеобразовательных учебных заведениях

Данная статья рассматривает формирование политической социализации учеников в общеобразовательных учебных заведениях. Большинство исследователей трактуют политическую социализацию как форму политического развития личности, как процесс активного усвоения индивидом идеологических и политических ценностей и норм, которые властвуют в конкретном обществе. Школьное образование в любом обществе призвано выполнять важнейшие политические функции – прививать любовь к государству, ее институтам, воспитывать патриотизм.

Ключевые слова: социализация, политическая социализация, патриотизм, гражданское воспитание, правовая культура, политические функции.

Akinsheva I. P. Description of Political Socialization of Students in General Educational Establishments

This article examines forming of political socialization of students in general educational establishments. Most researchers interpret political socialization as form of political development of personality, as process of the active mastering by the individual of ideological and political values and norms which rule in concrete society. School education in any society called to execute major political functions – to inoculate love to the state, its institutes, to educate patriotism.

Key words: socialization, political socialization, patriotism, civil education, legal culture political functions.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 364-3: 005.7

Є. Г. Дєдов

ПОНЯТТЯ, ЦІЛІ ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ ДЕРЖАВИ

В сучасних умовах політика держави має величезний вплив на життя як окремої людини так і суспільства в цілому. Особливе місце в державній політиці займає соціальна політика. Питання, пов'язані із розумінням сутності соціальної політики, взаємовідносин держави та суспільства, були та залишаються предметом уваги мислителів та науковців різних часів.

Дослідженню проблем соціальної політики присвячений цілий ряд наукових праць. До них відносяться насамперед праці таких як В. Авер'янова, О. Бандурка, Ю. Битяка, В. Селіванова, О. Оболенського, О. Лазор, О. Беляєва, В. Дементьєва, І. Коха та інших науковців. Крім цього, базою для проведення магістерського дослідження послужили роботи Т. Гоббса, І. Канта, Г. Гегеля, О. Хеффе, Ф. Гумбольда, Р. Баркера та сучасних науковців Г. Вітавської, Т. Семигіної, В. Скуратівського, В. Капіцина, В. Колкова, І. Григор'євої в яких ці автори розглядали питання, пов'язані із розумінням сутності соціальної політики, взаємовідносинами держави та суспільства.

Метою даної статті є визначення сутнісних характеристик поняття „соціальна політика” та основних цілей та завдань соціальної політики

Зміст поняття „соціальної політика”, як і будь-якої іншої наукової категорії, багатоаспектний. В сучасній зарубіжній та вітчизняній науці можна виділити кілька підходів до визначення сутності соціальної політики.

Так, соціальну політику як функцію суспільства, розглядає Р. Баркер у своєму словнику соціальної роботи він дає наступне визначення „Соціальна політика – це діяльність та принцип суспільства, які формують спосіб, за допомогою якого воно втручається та регулює відносини між індивідами, групами, громадами, соціальними закладами” [1, с. 345].

Сучасний вітчизняний науковець В. Скуратівський визначає, що соціальна політика передбачає глибинні тенденції розвитку в усіх сферах, які зумовлюють процес розвитку соціального буття і соціальної безпеки людини та вплив на них суб'єктів регулятивної діяльності. Така політика, на думку вченого, має виявляти та розв'язувати суперечності об'єктивного та суб'єктивного характеру в економіці, політиці, соціальних і духовних відносинах, тенденціях розвитку та функціонування, що впливають на соціальне самопочуття та безпеку людини” [11, с. 98-108].

Науковець І. Григор'єва розглядає соціальну політику, як

комплекс заходів, що здійснюється державними інститутами та недержавними суб'єктами з виявлення задоволення та узгодження потреб та інтересів громадян, соціальних груп та територіальних громад” [3, с. 20-31].

Аналізуючи сутність та зміст соціальної політики в суспільно-політичному вимірі можна зробити висновок, що соціальна політика сучасної держави розглядається науковцями, як комплекс заходів, що здійснюється державними інститутами та недержавними суб'єктами з виявлення, задоволення, узгодження потреб інтересів громадян, соціальних груп та територіальних громад.

Водночас, підходи до розв'язання соціальних проблем багато в чому залежать від моделі соціальної політики, яка обрана даним суспільством. Трансформація суспільного устрою нашої країни у 1990-ті роки поставила на порядок денний завдання вибору моделі соціальної політики і формування якісно нових соціальних інститутів. Формування національної моделі соціальної політики має спиратись передусім на певну теоретичну конструкцію суспільних відносин щодо реалізації даної політики [8, с.198-206].

Так, Г. Вітавська зауважує, що різниця у підходах до визначення цілей соціальної політики віддзеркалюється у різноманітності показників, за допомогою яких оцінюється ступінь досягнення мети соціальної політики [2, с. 62-63].

В свою чергу, російський науковець В. Капіцин до пріоритетних напрямків соціальної політики відносить: 1) охорону здоров'я та обов'язкове медичне страхування; 2) підтримку сім'ї, дитинства, материнства та батьківства; 3) житлову політику, комунальне та побутове обслуговування; 4) підтримку літніх та інвалідів; 5) соціальне обслуговування населення; 6) охорону навколишнього природного середовища; 7) федеральне та муніципальне влаштування мігрантів, біженців та переселенців [4, с. 18-28].

На сучасному етапі її розвитку основними цілями соціальної політики України визначено: 1) максимальне збереження фізичного, інтелектуального, духовно-етичного потенціалу країни; 2) формування трудової мотивації, яка відповідає вимогам легального ринку, орієнтованою на розширене відтворення „людського капіталу” країни; 3) створення інституціональних та соціально-економічних умов для реалізації громадянами, різними суспільними верствами та групами населення своїх потреб та інтересів, прояву своєї активності та розкриття особистості.

Соціальна політика в Україні, перш за все це діяльність держави у соціальній сфері, спрямована на об'єднання зусиль всіх господарських та управлінських структур, з метою розв'язання соціальних завдань. Саме в рамках соціальної політики створюються і задовольняються потреби в благах, необхідних для самореалізації творчого потенціалу людини, групи, суспільства в соціальній сфері.

Процеси функціонування і розвитку соціальної сфери обумовлені об'єктивними закономірностями і ґрунтуються на визначених принципах соціального і державного управління. У соціальній сфері діють два типи механізмів регулятивних впливів – спонтанний і свідомий. Спонтанний механізм управління соціальною сферою виявляється в неупорядкованому впливі складної і суперечливої сукупності факторів, умов на процеси відтворення населення, їхнього переплетення, зіткнення. Свідомий механізм управління пов'язаний із цілеспрямованою соціальною діяльністю людей, що здійснюється через систему органів і організацій, специфічні суспільні інститути, що забезпечують свідомий вплив на соціальну сферу з метою досягнення визначених результатів. На державному рівні це міністерства соціального профілю, на регіональному рівні – відповідні органи управління, на місцевому – міські і районні органи влади, різні установи і служби соціальної допомоги на місцях.

Будь-яка соціальна політика реалізується, як через державні „одномоментні” рішення, соціальні заходи, так і через соціальні програми [10, с. 23-26].

На підставі аналізу запропонованих та викладених визначень соціальної політики, її основних завдань та напрямків реалізації можна дійти висновку, що існує певний механізм її реалізації. Науковцями визначені основні структуроутворюючі елементи соціальної політики: соціальне забезпечення, соціальна допомога, соціальний захист та соціальна робота [6, с. 212].

Дослідивши підходи до визначення та сутності сукупності цих понять, можна в узагальненій формі відобразити явища та процеси, що відбуваються під час реалізації соціальної політики.

Відомі українські вчені Л. Коваль та І. Зверева наголошували, що „особливістю соціальної роботи, як професійної діяльності є вплив на особистість з метою надання допомоги у самовиявленні” [5, с. 12].

В свою чергу російський дослідник М. Фірсов, дає більш широке визначення соціальної роботи, включаючи в нього допомогу та взаємодопомогу в системі соціокультурних та психосоціальних взаємовідносин та зв'язків різних суб'єктів [12, с. 21].

Основоположник української школи соціальної роботи І. Мигович наголошує, що соціальна робота – це професійна діяльність соціальних інститутів, державних та недержавних організацій, окремих індивідів пов'язана з наданням допомоги особам чи групам людей щодо соціалізації, якщо в них, за відсутності належних умов у суспільстві або через наявність особистих вад, процес соціалізації ускладнюється, призупиняється або відбувається у зворотному напрямі [9, с. 15].

Спільним для всіх підходів є розуміння соціальної роботи, як професійної, практичної діяльності з метою покращення соціального самопочуття людини, вдосконалення умов її життя, забезпечення відповідного соціального функціонування, гармонійних відносин у сім'ї, колективі в суспільстві.

На сьогодні державний соціальний захист передбачає комплекс заходів, спрямованих на створення безпечного соціального середовища людини. Так, у ст. 46 Конституції України [7] проголошується, що громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та інших випадках, передбачених законом. Дане право гарантується загальнообов'язковим державним соціальним страхуванням за рахунок страхових внесків громадян, підприємств, установ і організацій, а також бюджетних та інших джерел соціального забезпечення, створення мережі державних, комунальних, приватних закладів для догляду за непрацездатними.

До розуміння сутності соціального захисту науковці та дослідники включають також охорону здоров'я, соціальну роботу тощо. Результатом проведення цих заходів є стан захищеності, безпеки людини, особи, який є складовою національної безпеки, що визначає стан захищеності життєво важливих інтересів особи, суспільства й держави від внутрішніх і зовнішніх загроз, а також від загрози соціальним інтересам.

Соціальне обслуговування населення одні дослідники розглядають, як різновид соціальної роботи інші, як високоефективна соціальна технологія, що дозволяє надавати результативну соціальну підтримку громадянам в умовах складної соціально-економічної ситуації.

Роз'яснення щодо сутності соціального обслуговування внесли закони України від 10/06/2003 № 966-IV „Про соціальні послуги” та від 21.06.2001 № 2558-III „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” [55], адже вони визначають, що соціальне обслуговування – це система соціальних заходів, яка передбачає сприяння, підтримку і послуги, що надають соціальні служби окремим особам чи групам населення для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу та повноцінної життєдіяльності.

На законодавчому рівні соціальні послуги визначено як – комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних та інших заходів, спрямованих на окремі соціальні групи чи індивідів, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги з метою поліпшення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації та повернення до повноцінного життя.

Рівень розвитку комплексу соціальних послуг, що надаються державою є показником спрямованості її соціальної політики та індикатором розв'язання проблем.

Таким чином, поняття „соціальна політика” охоплює досить широке коло різноманітних питань життєдіяльності як окремих індивідів, так і суспільства в цілому. Держава, яка представлена сукупністю всіх органів орієнтованих на регулювання соціальних відносин, здійснює

заходи та приймає рішення що забезпечують реалізацію соціальної політики.

Проаналізувавши соціальну політику України, напрямки та механізми її реалізації можна зробити висновок, що соціальна політика є важливим ресурсом розвитку українського суспільства та держави. Соціальна політика охоплює досить велике коло питань життєдіяльності людей та суспільства.

Реалізація соціальної політики може бути забезпечена шляхом запровадження відповідних механізмів. Одним комплексним механізмом практичної реалізації соціальної політики є соціальна робота як система теоретичних знань та практичної роботи, яка має на меті забезпечити соціальну справедливість шляхом підтримки найменш захищених верств суспільства. Основними структуроутворюючими елементами соціальної політики є соціальне забезпечення, соціальна допомога, соціальний захист та соціальна робота.

Перспективою подальших досліджень є теоретична розробка організаційних та теоретичних засад діяльності соціальних служб на сучасному етапі розвитку суспільства.

Список використаної літератури

- 1. Баркер Р.** Словарь социальной работы : сокр. пер. с англ / Р. Баркер. – М. : Ин-т соц. работы, 1994. – 134 с.
- 2. Вітавська Г.** Поняття, структура та функції соціальної політики / Г. Вітавська // Економіка та держава. – 2007. – № 8. – С. 63.
- 3. Григорьева И. А.** Социальная политика и социальное реформирование в России в 90-х годах / И. А. Григорьев ; Сев.-Зап. акад. гос. службы. – СПб. : СЗАГС, 1998. – 109 с.
- 4. Капицын В.** Социальная политика и право: сущность и взаимозависимости / В. Капицын // Рос. журн. соц. работы. – 1998. – № 8. – С. 18–28.
- 5. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка / Соціальна робота : [навч. посіб.] / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик ; Київ. ун-т ім. Т. Шевченка ; Укр. держ. центр соц. служб для молоді. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
- 6. Колков В.** Социальная безопасность / В. Колков. – М. : Союз, 1998. – Ч. 1. – 118 с.
- 7. Конституція України** – [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/law2/main>. – Назва з екрана. – Дата звернення : 26.04.12.
- 8. Крентовська О.** Дослідження моделі соціальної політики держави як складної функціональної системи / О. Крентовська // Вісн. Нац. Акад. держ. управління при Президентові України. – 2010. – № 2. – С. 198–207.
- 9. Лукашевич М. П.** Теорія і методи соціальної роботи : [навч. посіб.] / М. П. Лукашевич, І. І., Мигович. – К. : МАУП, 2002. – 136 с.
- 10. Новіков В.** Подолання бідності – нагальна проблема соціальної політики / В. Новіков // Україна : аспекти праці. – 2001. – №1. – С. 23–26.
- 11. Скуратівський В.** Принципи соціальної політики / В. Скуратівський // Вісн. Укр. акад. держ. управління при Президентові України. – 1997. – № 2. – С. 98–108.
- 12. Фирсов М. В.** Теория социальной работы : [учеб. пособие для

студентов высш. учеб. заведений] / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 432 с.

Дедов Є. Г. Поняття, цілі та основні завдання соціальної політики держави.

У статті подано теоретичний аналіз наукової літератури й визначено сутність терміну „соціальна політика”. Визначено основні цілі та завдання соціальної політики. Висвітлено основні напрямки соціальної політики держави. Розкрито роль і місце соціальної роботи як інструменту соціальної політики держави. Визначені основні структурні елементи соціальної політики: соціальне забезпечення, соціальна допомога, соціальний захист та соціальна робота.

Ключові слова: соціальна політика, цілі соціальної політики, завдання соціальної політики.

Дедов Е. Г. Понятие, цели и основные задачи социальной политики

В статье представлен теоретический анализ научной литературы и раскрыта суть термина «социальная политика». Определены основные направления социальной политики государства. Раскрыта роль и место социальной работы как инструмента социальной политики государства. Определены основные структурные элементы социальной политики: социальное обеспечение, социальная помощь, социальная защита и социальная работа.

Ключевые слова: социальная политика, цели социальной политики, задачи социальной политики.

Dedov E. G. Concept, Goals and Objectives of Social Policy

This article presents a theoretical analysis of the scientific literature and reveals the essence of the term „social policy”. Identified key areas of social policy. The role and the place of social work as an instrument of social policy. The main structural elements of social policy, social security, social assistance, social protection and social work.

Key words: social policy, the goals of social policy, social policy objectives.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 364 – 787.7 – 058.855

К. В. Ігнатенко

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СТУДІЇ ДЛЯ ПРИЙОМНИХ БАТЬКІВ

Розвиток в Україні сімейних форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, обумовлює необхідність пошуку нових підходів до підготовки кандидатів у прийомні батьки, опікунів, вихователів дитячих будинків сімейного типу, усиновлювачів.

Приходячи на навчання, більшість прийомних батьків переоцінює свої можливості. Вони мають необґрунтовану впевненість, що самостійно впораються з вихованням дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, тому не потребують спеціальної допомоги фахівців. Результатом такої зухвалості є як мінімум – невдачі в сімейному вихованні, що супроводжуються постійними сварками, як максимум – повернення дітей-сиріт до інтернатних установ або знущання над ними в прийомній сім'ї. Тому нагальною потребою є формування у прийомних батьків педагогічної компетентності у справі виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Курси з підготовки допомагають прийомним батькам педагогічно грамотно коригувати поведінку прийомних дітей, компенсувати вади фізичного та психологічного розвитку, наслідки травм минулого прийомних дітей. Але курси носять одноразовий характер й не вирішують усіх питань, що постають пред батьками в процесі виховання прийомних дітей: вони постійно відчувають потребу в систематичній допомозі й навчанні. Тому в ході дослідної діяльності нами було створено Педагогічну студію для прийомних батьків, яка націлена на систематичне формування компетентності прийомних батьків.

Аналіз досліджень з обраної теми показав, що проблема має досить глибоке коріння, її вивченням займалося багато вчених. О. Ушакова вивчала вимоги до професії прийомних батьків. Актуальності підготовки прийомних батьків до появи в сім'ї нової дитини визначали А. Рудов, Г. Красницька, Т. Хлебнікова, Ю. Шевчук, А. Юдіна, В. Чегет, психолого-педагогічні труднощі становлення прийомної сім'ї зазначаються в працях Л. Оліференко, В. Ослон, Н. Хрусталькової, А. Холмогорової, В. Калініченко, Н. Заверико тощо. О. Мастюкова та А. Московкина розглядають прийомну сім'ю як сім'ю для нестандартної дитини, а також необхідність спеціального навчання прийомних батьків на професійному рівні. Дослідження О. Безпалько присвячені соціально-педагогічній роботі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з даною категорією сімей.

Мета статті – розкрити сутність, зміст й принципи організації діяльності Педагогічної студії для прийомних батьків.

В основу концепції формування компетентності прийомних батьків доцільно покласти ідеї посилення ролі соціальних інститутів суспільства; пріоритету професійної прийомної сім'ї як перспективної форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; спрямованості процесу формування педагогічної компетентності у батьків прийомної сім'ї в руслі безперервної освіти.

Процес формування педагогічної компетентності прийомних батьків складається з ряду взаємозв'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, особистісного, когнітивно-операційного, комунікативного й компоненту креативної рефлексії. Різна міра сформованості компонентів визначає рівні педагогічної компетентності прийомних батьків: інтуїтивно-нормативний (низький), активний (середній) й креативний (високий). У числі закономірностей, що забезпечують процес формування компетентності прийомних батьків, можна виділити безперервність й особистісно-орієнтовану спрямованість освіти прийомних батьків; професійно компетентну організаційно-педагогічну діяльність соціальних працівників в професійної прийомної сім'ї

Реалізація вищезазначеного процесу передбачає дотримання наступних соціально-педагогічних умов:

а) наявність і функціонування єдиного соціально-освітнього комплексу, що відповідає за планування, організацію, координацію, регулювання й контроль вище позначеного процесу;

б) організація спеціальної підготовки соціальних працівників для роботи з прийомними батьками;

в) цілеспрямована актуалізація виділених компонентів педагогічної компетентності прийомних батьків;

г) впровадження в навчальний процес двох взаємозв'язаних технологічних етапів підготовки прийомних батьків: організаційного, представленого комплексною системою супроводу професійної прийомної сім'ї, й практичного, що складається з експериментальної Програми підготовки „Компетентне прийомне батьківство” (далі – Програма) й діяльності Педагогічної студії для прийомних батьків (далі – Студія), яка створена базі на Консультаційного центру Всеукраїнського фонду „Благополуччя дітей” при ДЗ „Луганський національний університет на імені Тараса Шевченка”;

д) моніторинг якості формування педагогічної компетентності у прийомних батьків.

Робота по формуванню у прийомних батьків педагогічної компетентності включає оволодіння визначеним колом знань з соціальної роботи, правознавства, психології, педагогіки; тренінг підготовки професійної прийомної сім'ї та дітей-сиріт до спільного проживання; формування у прийомних батьків здатності застосовувати на практиці комплекс професійних знань, умінь й навичок з виховання дітей-сиріт; тренінг складних ситуацій взаємодії з прийомним дітьми; забезпечення готовності до взаємодії з фахівцями, організуючими комплексний

супровід професійної прийомної сім'ї, і біологічними батьками прийомної дитини.

Впровадження соціально-педагогічних умов з формування компетентності прийомних батьків в рамках Педагогічної студії включає наступні етапи: 1) встановлення особистісного контакту соціального працівника з тими прийомними батьками, які проходять навчання; 2) дослідження суті проблеми й пошук шляхів її рішення; 3) переклад теоретичних знань з виховання дітей-сиріт в практичні уміння й навички в ході виконання спеціальних вправ; 4) обговорення проблем дітей-сиріт, що виникають при вихованні, в умовах прийомної сім'ї з іншими прийомними батьками й соціальними працівниками, що організують комплексний супровід даних сімей; 5) корекція отриманих прийомними батьками професійних умінь; 6) рефлексія прийомними батьками своєї діяльності в прийомній сім'ї.

Актуальність створення Студії обґрунтовується тим, що експериментальна Програма покликана підвищити теоретичний рівень знань прийомних батьків, але не може забезпечити в належній мірі практичні уміння та навички виховання дітей-сиріт в умовах прийомної сім'ї, а також їх професійно-значущі особистісні якості; під час діяльності Студії відбувається взаємодія фахівців різного профілю, що беруть участь у Програмі, та прийомних батьків, а також прийомних батьків один з одним. Крім того, значну роль тут грають проведення спільних свят, організація дозвілля і родинного відпочинку прийомних сімей один з одним. У науковому контексті створена структура стала своєрідною експериментальною моделлю, де успішно розв'язуються проблеми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, за рахунок реалізації науково-обґрунтованих умов.

Мета Студії полягає в навчанні прийомних батьків знаходженню технологічних інструментів вирішення проблем виховання дітей-сиріт в умовах прийомної сім'ї, що зрештою підвищує їх компетентність, а також з метою сприяння сімейному влаштуванню дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Студія забезпечує перші етапи психологічного і соціального взаємосупроводу прийомних батьків, створює умови трансляції первинної інформації про Програму та в цілому – про проблему сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Завданнями Студії є: поширення достовірної інформації про проблеми сімейного устрою дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; створення умов для найбільш ефективного переходу дітей в нову сім'ю; формування компетентного прийомного батьківства.

Зміст тем призначених для студійної роботи прийомних батьків було об'єднано нами в п'ять модулів – педагогічних студій: 1) діагностика вихідного рівня сформованості у прийомних батьків мотиваційно-цілепокладаючого, когнітивного, операційного, аналітико-рефлексивного, особистісного, індивідуально-творчого критеріїв

готовності; 2) тренінг підготовки прийомної сім'ї та дітей-сиріт до спільного мешкання; 3) технологія формування у прийомних батьків здатності застосовувати на практиці комплексу професійних знань, умінь та навичок по вихованню дітей-сиріт; 4) тренінг складних ситуацій взаємодії з прийомною дитиною; 5) технологія педагогічної взаємодії з фахівцями, організуючими комплексний супровід прийомної сім'ї та біологічними батьками прийомної дитини. Розроблені теми пересікаються з темами Програми, доповнюючи її зміст, але мають й окреме навчальне навантаження, що дає змогу застосування роботи Студії у ширшому діапазоні.

Організацію навчального процесу підготовки прийомних батьків до педагогічної діяльності в рамках прийомної сім'ї доцільно здійснювати за допомогою наступного інструментарію: виявлення й активізація особистого досвіду, проблематизацію даних положень, самовизначення по відношенню до наявних підходів, вивчення дефініцій, проведення дискусій, виконання практичних й дослідницьких робіт, студійні заняття, проектування й обговорення власних розробок, усвідомлення рефлексії ходу навчання, навчальні й ролеві ігри, задачний метод, тренінги й т.д.

Діяльність Студії спирається на загальноприйняті психолого-педагогічні принципи:

- принцип пріоритетності інтересів дітей, забезпечення державою їх захисту (Конвенція про права дитини, Конституція України, Сімейний кодекс України);

- принцип гуманістичної спрямованості поваги унікальності та своєрідності кожної дитини, відношення до неї як до майбутнього людського інтелектуального потенціалу держави;

- принцип взаємовпливу особистостей (дорослих та дітей), що зобов'язує створення гармонійних стосунків в сім'ї, яка приймає дитину-сироту;

- принцип відвертості, що забезпечує тісний контакт з сім'єю, доступність для прийомних батьків інформації про особливості адаптації, навчання й виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також підвищення рівня психолого-педагогічних знань прийомних батьків;

- принцип системності в організації життєдіяльності дітей й новоутворених сімей, що забезпечує цілісність становлення особистості й комплексність виховання;

- принцип доцільності – поява даної Програми і Студії обумовлені системою соціальних цінностей та очікувань сьогоденного суспільства;

- принцип розвитку системи особистісних та родинних цінностей в процесі формування прийомної сім'ї;

- принцип детермінації (обумовленості) життєдіяльності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, прогнозування їх

подальшого життєвого сценарію залежно від впливу оточення і виховного простору.

На базі Педагогічної студії для прийомних батьків здійснюється соціально-психологічний супровід у формі батьківських семінарів, групових та індивідуальних консультацій з різними фахівцями (психологом, юристом, дитячим лікарем, соціальним працівником) по запиту членів прийомних сімей, а також в процесі соціального супроводу прийомної сім'ї, що здійснюється постійно, поки на вихованні перебувають діти-сироти або діти, позбавлені батьківського піклування. Соціально-психологічний супровід як форма соціально-психологічної допомоги найактивніше представлена на останніх етапах роботи та після завершення Програми.

Таким чином, більшість прийомних батьків не уявляє, з якими проблемами їм доведеться зіткнутися при вихованні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Позитивне відношення усіх членів прийомної сім'ї до питань навчання і виховання дітей даної категорії допомагає разом обрати тактику і соціально-педагогічні технології навчання. Усвідомлене прийняття участі у Програмі навчання прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, допомагає учасникам, але все ж таки є й ті батьки, які вагаються або перебільшують свої можливості як вихователів, тому їх участь у діяльності Педагогічної студії для прийомних батьків дуже доречна й актуальна.

Подальші перспективи висвітлення даної проблеми полягають у створенні моделі підготовки батьків в рамках професійної прийомної сім'ї в умовах єдиного соціально-педагогічного простору.

Список використаної літератури

- 1. Методичний** посібник по проведенню тренінг-курсу для соціальних працівників з питань підбору, підготовки та соціального супроводу прийомних батьків / Г. М. Бевз, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін. – К. : УІСД, 2000. – 147 с.
- 2. Ослон В. Н.** Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России / В. Н. Ослон, А. Б. Холмогорова // Вопросы психологии – 2001 – №3 – С. 79–90.
- 3. Хрусталькова Н. А.** Система комплексного сопровождения профессионально-замещающей семьи / Н. А. Хрусталькова // Педагогика. – №2. – 2007. – С. 52–58.
- 4. Калиниченко В.** Дети без родителей... Социально-педагогическая работа с опекунами семьями / В. Калиниченко // Социальная педагогика. – №3. – 2006. – С. 99–103.

Ігнатенко К. В. Особливості роботи Педагогічної студії для прийомних батьків

У статті розглянуто мету, зміст й організацію діяльності Педагогічної студії для прийомних батьків; проаналізовано зміст тем,

призначених для студійної роботи прийомних батьків, інструментарій, за допомогою якого доцільно здійснювати навчальний процес підготовки батьків до виховної діяльності в рамках прийомної сім'ї; визначено психолого-педагогічні принципи діяльності Педагогічної студії для прийомних батьків.

Ключові слова: підготовка прийомних батьків, прийомна сім'я, Педагогічна студія для прийомних батьків, мета Студії, принципи діяльності Студії.

Игнатенко Е. В. Особенности работы Педагогической студии для приемных родителей

В статье рассмотрена цель, содержание и организация деятельности Педагогической студии для приемных родителей; проанализировано содержание тем, предназначенных для студийной работы приемных родителей, инструментов, с помощью которого целесообразно осуществлять учебный процесс подготовки родителей к воспитательной деятельности в рамках приемной семьи; определены психолого-педагогические принципы деятельности Педагогической студии для приемных родителей.

Ключевые слова: подготовка приемных родителей, приемная семья, Педагогическая студия для приемных родителей, цель Студии, принципы деятельности Студии.

Ignatenko K. V. Features of Work of the Pedagogical Studio for Foster Parents

In the article were a purpose, maintenance and organization of activity of the Pedagogical studio, is considered for receiving parents; maintenance is analyses that, receiving parents, tool by which it is expedient to carry out the educational process of preparation of parents to educator activity within the framework of receiving family, intended for studio work; pedagogical principles of activity of the Pedagogical studio are certain for receiving parents.

Key words: training of foster parents, foster family, Pedagogical studio for foster parents, idea of Studio, principles of activity of Studio.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Т. С. Гаміна

УДК 378.147:37.011.3(091)(73/477)

В. Ю. Калюжна

**ПРО ПРОБЛЕМУ АКАДЕМІЧНОЇ НЕЧЕСНОСТІ:
СПРОБА КОРОТКОГО ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ СТАНУ
У ВИШАХ США І УКРАЇНИ**

На сьогодні досить велика ступінь фіктивності оцінок знань в українських навчальних закладах не є секретом, причому це стосується не тільки вишів, а й школи: статки та значущість посад батьків відіграють тут визначальну роль, що, втім, для держав з заниженими моральними вимогами до своїх громадян, є і природним, і закономірним. Але заявлене керівництвом нашої країни гасло стосовно євроінтеграції й прийняття світових гуманітарних стандартів та навіть намагання (надто часто відверто недолуге) втілення принципів Болонського процесу вимушує проблемі неадекватної оцінки знань приділити особливу увагу. Справа не тільки в моральній (точніше аморальній) чи то правовій (точніше корупційній) складовій такого стану речей, а й в очевидній для навіть просто *common sense* (здорового глузду) безпорадності та безперспективності такого стану, якщо його розглядати як освітній процес: він елементарно не виконує тих соціальних завдань, які є завданнями системи освіти як передачі соціального досвіду та виявлення креативних особистостей, спроможних вирішувати завдання загальносоціальної значущості. Саме тому в країнах „першого світу” особливого значення надається не тільки питанню освіти (так, витрати на освіту та науку в Сполучених Штатах Америки є порівняними з колосальними витратами на оборону та озброєння), а й його якості, де зазначена проблема є однією з найважливіших. Саме таким чином суспільство, яке побудоване на раціональних (розумних) та моральних принципах захищає себе від неякісних та протиправних дій окремих його членів, навіть коли вони мають досить велику до цього спокусу та можливості. Звідси витікає *актуальність* запропонованої теми цієї статті, оскільки досвід країн – лідерів цього світу (у тому числі і в галузі освіти) може бути не тільки корисним, а й необхідним для системи освіти в нашій країні та подоланні негативного досвіду тоталітарних часів, який набув неабиякої ваги в часи невизначеності та переосмислення культурних та цивілізаційних цінностей. Тому *мету* даної роботи можна сформулювати як спробу виявлення можливостей протидії вказаному явищу як використання конкретних заходів, що їх було вироблено у вишах США, для оптимізації навчального процесу в українських вищих навчальних закладах.

Проблема „академічної нечесності” (англійською – „*academic dishonesty*”) у різних варіантах формулювання розглядалася в працях Г. Адамса, Р. Беланової, Дж. Камінські, К. Корсака, Л. Півневої та ін., втім

саме в науково-теоретичному плані їй не приділялося уваги у вітчизняній педагогічній науці, скоріше її було виокремлено, причому досить рельєфно, в сенсі педагогічно-адміністративному, чому прикладом є так зване „зовнішнє незалежне оцінювання” знань випускників загальноосвітніх шкіл. Науково-сміслові акцентування цієї проблеми як явища, що постійно „супроводжує” навчальний процес у наших вишах, можна схарактеризувати як очевидно недостатнє. Тому спроба порівняльного розгляду стану речей у цій царині освітянського процесу з вишами однієї з провідних країн світу обумовлює й *новизну* постановки цієї проблеми.

„Академічна нечесність” – це є „будь-яка спроба студента або будь-яка спроба допомогти студенту отримати перевагу в будь-якому іспиті (включаючи лабораторні чи то практичні роботи) обманним або шахрайським шляхом”. Так визначають відоме нам явище в Сполучених Штатах Америки, зокрема наведений текст належить професорові Масачусетського університету Грегорі Адамсу, який однозначно характеризує таке явище як корупційне, і таке, що притаманне, зокрема, сучасній системі освіти Індії та Китаю [1]. Аналізуючи причини, які породжують це ганебне явище, він порівнює його з широко розповсюдженою в Україні практикою хабарництва у відносинах з інспекторами ДАІ, підкреслюючи значення економічного фактору, що впливає зі ставлення держави до своїх службовців: „...спеціалісти, що їх, принаймні теоретично, наймають на роботу як державних службовців, не отримують коштів, достатніх як для виконання службових обов’язків, так і для утримання родини” [1, с. 117].

Але такі явища, як корупція, у різних її проявах, як то і академічна нечесність, мають не тільки економічну, а й інші складові, насамперед правову та моральну, оскільки вони завжди виводять людину за межі прийнятних у будь-якому суспільстві норм взаємовідносин, що асоціюються зі справедливістю та іншими головними цінностями людського життя і що є ціннісними орієнтирами процесу виховання. Слід зазначити, що визначальною з цих нормативних систем є моральна, оскільки її дієвість спирається насамперед на позитивні якості свідомості, такі як сумління, щедрість, гідність, гордість тощо, і що створює певний контраст іншим, протилежним її якостям, які сприяють діям нечесного, корупційного характеру, серед яких переважають безсоромність, жадібність, блюзнірство, нечесність тощо. Останні якості людини в сферах офіційних відносин стримуються значною мірою страхом покарання, що надає підстави переносити таке діяння в царину права.

Сфера освіти є однією з найважливіших у світі (а, мабуть, точніше буде сказати – сферою найважливішою) сучасного буття людства, оскільки саме вона визначає той поступ й спрямування його (людства) розвитку. Філософія освіти, тобто ставлення до неї та розуміння її значущості, є одним з головних показників культурного самовизначення

будь-якого народу у всі часи, а тим більше сьогодні, коли саме цей визначальник стає первенем в умовах існування в інформаційному суспільстві. Тому стан і зміст освіти, чи то ставлення до неї в будь-якій країні може вважатися „лакмусовим папірцем” щодо її загального (і культурного, і економічного, і всілякого іншого) розвитку в умовах стрімких перетворень та радикальних змін у матеріальній та духовній сферах буття. Продукування ідей, що є сьогодні переважаючим товаром на вільному полі змагання – ринку – вирішує долю цілих націй, а це ще більше впливає на роль освіти та ставлення до її принципів.

Тому звідси витікає дотепне питання щодо стану або положення в указаній сфері та відповідності її функціонування до викликів часу й вимог суспільного життя. Останнє є принципово важливим в умовах багатьох видів змагань, що відбуваються не тільки на рівні внутрішньому (національному, державному), а й на рівні більш широкому, міжнародному та міждержавному. Постає головне питання стосовно ступеня адаптивності нашої людини (громадянина України) відносно вимог та викликів сучасного світу й ролі у цьому процесі всієї сфери освіти, вищих навчальних закладів зокрема. Тим більше, що як мінімум моральні аспекти навчально-виховного процесу є такими, що їх вважають визначальними для формування особистості громадянина в будь-якій країні. Справа лише в тому, наскільки реальний стан речей в суспільстві відповідає проголошеним цілям, а особистість молодої людини, що навчається, має зазначені як позитивні якості або свідомо орієнтується на них.

Проблема академічної нечесності, про яку йдеться, не є чимось зовсім новим, але її значущість збільшилася в зв'язку з досить суперечливими процесами, що відбуваються у вітчизняній системі освіти. З одного боку, є неспростовним те, що не тільки кількість вищих навчальних закладів зростає (і формально, і фактично), а й прагнення здобути в них освіту характеризують стан суспільного змагання та спрямованості його (суспільства) розвитку. З іншого боку, є не менш очевидним стрімке падіння якості освіти, причому починаючи з середньої школи, що не може не відбиватися на станові навчально-виховного процесу у вишах. А цей стан тепер набув таких якостей, які потребують не тільки осмислення та елементарного аналізу, а й, як удасться, втручання більш дієвих, ніж суто наукові, споглядань та досліджень, що, зокрема, у суспільній думці відбивається навіть у правовому полі. Останнє ми згадуємо, на превеликий жаль, насамперед у негативному сенсі, оскільки це „поле” виокремлює явно неопозитивні якості діянь, про які йдеться.

Наявність на різному рівні відносин корупційної спрямованості є пов'язаним не тільки зі зазначеною вище американським професором недостатністю фінансування, тобто оплати праці вчителів і взагалі педагогічних працівників (як і інспекторів ДАІ), а й з іншими причинами різноманітної спрямованості, що в інших країнах уже проаналізовано та

класифіковано відповідним чином. Так, у Сполучених Штатах Америки в університетській практиці для визначення дій за межами загальноприйнятих норм використовується зазначене поняття академічної нечесності, види якої виписано досить докладно і чітко. Так, у Корнельському університеті (США) надаються такі приклади академічної нечесності:

- допомога і співучасть студента в будь-якій формі обману, хабарництво: плата або її пропозиція іншій особі з метою отримання чи то спроби отримання нечесної переваги;

- використання програмних засобів, а саме: доступу до матеріалів, що знаходяться в їхній пам'яті для отримання додаткової переваги;

- змова: презентація частини групової роботи як роботу окремого студента;

- доручення іншій людині виконання завдання, яке потім буде поданим як своє;

- комп'ютерне шахрайство: використання матеріалів, які належать іншій людині і зберігаються на жорстких носіях без повідомлення або письмового дозволу власника;

- копіювання: включення до складу курсової роботи будь-яких матеріалів, які є ідентичними або максимально схожими на матеріали, які вже було подано під час іспиту як у коледжі, так і за його межами;

- фальшиві заяви з метою отримання спеціального висновку екзаменаційної комісії з метою перенесення екзамену або звільнення від нього;

- надання невірних даних: у тому числі в лабораторних доповідях, проектах, екзаменаційних папках, заснованих на роботі уявлено виконаній особисто студентом, але яка була змінена, скопійована або отримана нечесним шляхом;

- підробка: фальсифікація підпису або документів, пов'язаних із складанням екзамену;

- проступок у період екзаменаційної сесії: поведінка, направлена на отримання додаткової академічної переваги;

- використання заборонених матеріалів на екзамені або тесті;

- отримання в особисте розпорядження копій білетів або варіантів тестів;

- спілкування, або спроба спілкування будь-яким шляхом з іншим студентом під час екзамену або тесту;

- списування в іншого студента;

- спроба використання шпаргалок під час екзамену або тесту;

- внос будь-яких речей або канцелярських приладь, а також інших матеріалів з аудиторії, де відбувається екзамен без дозволу або в порушення встановлених інструкцій;

- заміна: спроба або організація заміни одного студента на екзамені іншим студентом з метою заміни більш кваліфікованим індивідумом [6]. Слід зазначити величезне значення загальносоціальних

чинників таких університетських формулювань, що вельми яскраво відбито, наприклад, в праці „Хто ми?” одного з найвідоміших у світі дослідників проблем ментальності професора С. Гантігтона, присвяченій американській ідентичності. Так, він підкреслює значення моральної складової у цілепокладанні молодого американця, який навчається та працює: „Американська мрія, на якій усі ми зросли, є вельми простою та надзвичайно привабливою – якщо наполегливо працювати та грати за правилами, обов’язково отримаєш шанс піднятися так високо, як тільки дозволить Господь” [4, с. 121]. Іншими словами, можна відзначити той загальносоціальний стан або настрій, в якому існує й система освіти, цей стан або настрої формує й світоглядні парадигмальні установки – праця для досягнення успіху, служіння Господу тощо. І тут же він досить красномовно продовжує: „У відсутності жорстких соціальних ієрархій людина являє собою те, чого вона досягла. Шлях вільний, можливості безмежні, їх реалізація залежить лише від енергійності, наполегливості й упертості конкретної людини, коротко кажучи, від його здібностей та бажання працювати” [4, с. 121-122]. Таке світоглядне підґрунтя не тільки життя, а й освіти є вираженням англосаксонської протестантської етики, про що цей автор також говорить: „Робоча етика – ключове поняття протестантської культури, і з самого початку американська релігія була релігією праці. В інших суспільствах базовими джерелами статусу та законності слугували традиції, класове та соціальне становище, етнічна та сімейна належність; в Америці таким джерелом були робота, праця” [4, с. 122]. Таким чином ми бачимо вельми оптимістичне для молодого людини спрямування всього освітнього процесу в його життєвій значущості, у тому числі й втілення на рівні імперативних освітянських – університетських – документів, які, за традицією американської системи освіти, мають договірну форму, що також відбиває ментальні особливості населення цієї країни, де юридична складова відносин є провідною.

Дещо інше становище в країнах без сталої юридичної складової у світоглядно-ментальній характеристиці їхніх мешканців, до яких, з відомих історичних причин, належить і Україна. Традиційна ієрархічність суспільно-станових відносин, що була посиленою за часів радянсько-тоталітарного панування примусово-ідеологізованої педагогіки, відбилася на відверто комерціалізованій педагогіці, де предметом торгів кінець-кінцем стали моральні принципи або етичні постулати. Ані нещирі пропагандистські гасла комуністичної пропаганди щодо особливого ставлення до вчителя, ані вибухове зростання кількості навчальних закладів, особливо вишів, за часів незалежності не надали такої ваги цій галузі національної культури, яка б відповідала її реальній значущості. Знов ми можемо констатувати значення загально соціальної ситуації невизначеності і втрати моральних орієнтирів для функціонування в даному випадку системи освіти. З цієї точки зору академічна нечесність є просто природним вираженням тієї якості

стосунків людей на побутовому рівні, як і їхніх відносин на рівні офіційному, який є підкореним ієрархізованій соціальній структурі і суспільства, і держави.

Коли американці вперше в світі ще наприкінці XIX століття встановили обов'язкову початкову освіту для своїх громадян, їхній видатний педагог і філософ (а ми можемо сказати – філософ освіти) Джон Д'юї висловив таку думку: „Я вірю, кінець кінцем, що вчитель займається не просто підготовкою особистостей, а й формуванням відповідного соціального життя. Я вірю, що кожен учитель повинен усвідомлювати честь свого покликання: що він є суспільним службовцем, який підтримує соціальний порядок і гарантує правильне соціальне зростання” [Цит. за: 5, pp. 31-32]. Однією з гарантій такого становища ще тоді (а тим більше сьогодні) є реально існуюче положення і в матеріальному, і в правовому відношенні, коли вчитель може приймати адекватне й справедливе рішення без тиску сторонніх чинників. Цього вочевидь значною мірою позбавлений учитель (чи то викладач вишу) в нашій країні, що є однією з основних причин проявів академічної нечесності. Тут слід ще зауважити стосовно надзвичайно негативного значення такої несправедливості, що її демонструють учителі, на молоде покоління. Ті приклади та аналітичні висновки, що їх роблять наші колеги [Див.: 2; 3], є важливими, але в цілому можна констатувати, що саме академічна нечесність (а не тільки недостойна заробітна плата, неprestижність тощо) педагогічного працівника є причиною такого відношення до цієї професії, яке постійно знижується в рейтингу соціальної та й просто життєвої значущості. Тому звернення до досвіду провідних країн у справі налагодження освіти (як і інших сфер соціального життя), включаючи окремі важливі їх аспекти, є необхідними для налагодження відповідних сфер і в нашому житті.

Короткими *висновками* можуть бути наступні.

Академічна нечесність визначається як корупційне явище і має вельми широкий спектр проявів у стосунках студентів і викладачів, а також самих студентів (від елементарного списування чи то підкупу до використання сучасних технічних засобів збереження та передачі інформації).

Однією з основних причин академічної нечесності у вишах України є недостатній рівень матеріального забезпечення педагогічних працівників (як і в інших навчальних закладах), що характеризує державну освітню політику як незадовільну і як таку, що примушує заохочувати морально принизливі дії, оскільки вони є досить ефективними з економічної точки зору (забезпечення потреб родини, а також навіть самого навчального процесу).

Для подолання негараздів освітньої сфери соціального життя, включаючи окремі його явища, як то академічна нечесність, важливим є педагогічний досвід провідних країн світу, де конкретні кроки, що їх роблять, наприклад, в університетах США, можуть бути прикладами

дієвого вирішення реальних проблем в Україні. Однак тут уявляється найважливішим урахування того загальносоціального середовища, де світоглядною опорою були моральні імперативи, що витікали з етики праці, а це мало величезний вплив і на формування відповідної освітньої парадигми.

Список використаної літератури

1. Адамс, Грегори. Міркуючи про наслідки : Що чекає український університет, якщо не відбудеться змін в етиці освіти? / Грегори Адамс // Покликання університету : Зб. наук. пр. / Відп. ред. О. Гомілко. – К. : РІА „ЯНКО” ; „ВЕСЕЛКА”, 2005. – С. 116–119. **2. Беланова Р. А.** Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США) / Р. А. Беланова. – К. : Центр практичної філософії, 2001. – 216 с. **3. Півнева Л.** Академічна нечесність та політична культура : порівняльний досвід (Україна – США) /Л. Півнева // Покликання університету : [зб. наук. пр.] / відп. ред. О. Гомілко. – К. : РІА „ЯНКО” ; „ВЕСЕЛКА”, 2005. – С. 105–109. **4. Хантингтон С.** Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности / С. Хантингтон ; пер. с англ. А. Башкирова. – М. : ООО „Издательство АСТ” : ООО „Транзиткнига”, 2004. – 635 с. **5. Kaminsky J. S.** A new history of educational philosophy / James S. Kaminsky. – Westport, Connecticut, London: Greenwood Press, 1993. – 278 p. **6. cothm.com.ua/archive/2007/8/26/news.**

Калюжна В. Ю. Про проблему академічної нечесності: Спроба короткого порівняльного аналізу стану у вишах США і України

На основі оригінальних джерел з університетів США, що стосуються проблеми академічної нечесності, зроблено спробу аналізу такого явища як прояв корупційної свідомості. Виокремлення специфічних витоків академічної нечесності дозволяють використовувати досвід однієї з провідних держав світу в освітянській галузі для мінімізування або навіть знищення цього явища в навчальних закладах України. Показано значення як загальносоціальних чинників, так і суто методично-педагогічних розробок у вирішенні зазначеної проблеми в нашій країні.

Ключові слова: академічна нечесність, корупційна свідомість, університет, США, Україна, освітянська парадигма, етика праці, педагогічний досвід.

Калюжная В. Ю. О проблеме академической нечестности: Попытка краткого сравнительного анализа состояния в вузах США и Украины

На основе оригинальных источников из университетов США, которые касаются проблемы академической нечестности, предпринята попытка анализа такого явления как проявление коррупционного сознания. Выявление специфических истоков академической

нечесності дозволяють використовувати досвід однієї з провідних країн світу в сфері освіти для мінімізації або навіть для знищення цього явища в навчальних закладах України. Показано значення як суспільних основ, так і власне методико-педагогічних розробок в розв'язанні вказаної проблеми в нашій країні.

Ключові слова: академічна нечесність, корупційне свідомість, університет, США, Україна, освітня парадигма, етика праці, педагогічний досвід.

Kalyuzhnaya V. Y. The Problem of Academic Dishonesty: Attempting a Brief Comparative Analysis of the State Universities in the USA and Ukraine

On the basis of original sources from USA universities, which are concerned with academic dishonesty, it is made an attempt of analysis of such phenomenon as corruption consciousness. Revelation of specific origins of academic dishonesty allows using the experience of one of the leading countries in the sphere of education to minimize or even destroy this phenomenon in the higher educational institutions of Ukraine. It is shown the significance as general social as proper methodical and pedagogical developments in solving of this problem in our country.

Key words: academic dishonesty, corruption consciousness, university, the USA, Ukraine, educational paradigm, labour ethics, pedagogical experience.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 37.013.42+316.35+364-4

Т. Л. Лях

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Соціальна робота пройшла шлях від дій непрофесійних ентузіастів, які займалися благодійністю у XVIII – XIX ст. до професійної діяльності фахівців – соціальних працівників, які нині намагаються концептуально визначити і затвердити свою професійну ідентичність. Сфери діяльності соціальних працівників настільки різноманітні, що відповідь на питання „хто такий соціальний працівник?” для них стала не просто справою професійної солідарності або теоретичного інтересу, а важливою умовою професійного самовизначення, здобуття особистого і соціального статусу. Проблема

ідентичності соціальних працівників підсилюється ще й тим, що не лише в Україні, але й на міжнародному рівні немає згоди щодо певних професійних стандартів у цій галузі.

Питання професійної ідентичності досліджували Р. Андреева, Е. Аронсон, Т. Буякас, Ж. Вірна, П. Гуревич, Р. Ейкерт, Е. Еріксон, М. Заковоротна, П. Ігнатенко, О. Леонтєв, А. Лукіяничук, А. Лук'янов, Г. Костюк, А. Кузьмін, Д. Майєрс, О. Міненко, І. Остапенко, А. Остапйовский, В. Павленко, Л. Путілова, С. Рубінштейн, Т. Таджфел, Дж. Тернер, Т. Уілсона, Д. Фельдштейн, К. Чарнецькі та ін. На жаль, наразі ще немає ґрунтовних досліджень, пов'язаних з вивченням та оцінкою професійної ідентичності соціальних працівників у нашій країні.

Метою статті є аналіз сутності професійної ідентичності соціальних працівників.

Система найзагальніших уявлень про себе і своє місце у світі називають ідентичністю. Вона передбачає також усвідомлення себе як професіонала [6]. Людина не просто „обирає певну професію”, а значною мірою визначає весь подальший свій спосіб життя, коло спілкування. Обираючи професію, людина не тільки обирає майбутнє місце роботи, але й вирішує стати частиною певної групи людей – професіоналів, і як би завчасно дає згоду на прийняття їх етичних норм, правил, принципів роботи, цінностей і, в деякій мірі, способу життя.

Уявлення про себе як про носія певної професії – невід'ємний компонент уявлень більшості дорослих людей про самих себе. Чим більш людина любить свою професію, тим більш поєднані ці уявлення, адже згодом людина вже не усвідомлює себе без поза своєю професією. І якщо така людина з певних причин не може займатися своєю улюбленою справою (наприклад, через хворобу, безробіття, вихід на пенсію тощо), то це стає для неї справжньою життєвою трагедією. Іноді вибір професії або місця майбутнього навчання здається легким. Але насправді це рішення приймається за формулою „одна мить + усе попереднє життя”. Навіть, якщо саме рішення приймається нашвидкуруч, однак воно залежить від усього попереднього життєвого досвіду людини. Отже професійне самовизначення не обмежується раптовим вибором, воно починається задовго до самої події, продовжується і після неї, по мірі подальшого навчання та оволодіння професією. Складність вибору лише в тому, що обрати професію – означає, відмовитися від інших [1].

У цьому контексті можна виділити 4 статуси професійної ідентичності, своєрідних сходинок, на яких людина знаходиться у процесі професійного самовизначення.

Першою сходинкою є невизначена професійна ідентичність. Вибір життєвого шляху вже зроблено, чіткі уявлення про кар'єру відсутні, але людина навіть і не ставить перед собою таку проблему. Дифузна (невизначена) ідентичність спостерігається у тих людей, які не мають чітких цілей, цінностей та переконань не намагаються активно їх сформулювати. Вони ніколи не були у стані кризи чи виявилися не

здатними вирішувати проблеми, що виникають за відсутності чіткої ідентичності з'являються такі негативні стани, як песимізм, апатія, злість, відчуження, тривожність тощо.

Друга сходинка – нав'язана професійна ідентичність. У цьому випадку людина має сформовані уявлення про своє професійне майбутнє, але вони нав'язані ззовні (наприклад, батьками, керівником соціальної служби, соціального проекту, де людина була клієнтом тощо).

Третя сходинка – це мораторій (криза вибору) професійної ідентичності. Тут інше – людина усвідомлює проблему вибору професії і знаходиться у процесі її вирішення, але найбільш вдалий варіант ще не визначено. У стані мораторію (кризи ідентичності) перебувають люди, які активно намагаються її подолати, використовуючи різні альтернативи. Вони постійно відшукують інформацію, яка буде корисною для подолання кризи (читання літератури відповідної тематики, бесіди із друзями та родичами, експериментування зі стилем життя). На ранніх етапах такого пошуку людина відчуває радість, очікування та цікавість.

Четверта сходинка – сформована професійна ідентичність. Професійні плани визначено, що стало результатом осмисленого виваженого рішення людини. Зокрема, сформована (досягнута або зріла) ідентичність властива людині, яка пройшла період самодослідження та має визначену систему цілей, цінностей та переконань. Такі люди знають, хто вони і чого прагнуть та відповідно структурують власне життя. Для них властиві почуття довіри, оптимізму стосовно майбутнього. Усвідомлення труднощів не применшує намірів дотримуватися обраного напрямку. Свої цілі, цінності та переконання така людина розглядає як особистісно-значущі, які забезпечують їй відчуття усвідомлення життя [5].

Отже, ідентичність – це динамічна структура, яка розвивається та формується протягом усього життя людини [2]. Цей розвиток відбувається нерівномірно. Визначальним в ньому є бажання особистості до набуття ідентичності й процеси, які пов'язані із її втратою.

Сучасний вітчизняний соціальний працівник вбачає своє завдання в тому, щоб його клієнт у подальшому зміг обходитися без цієї допомоги, що і є показником професійного успіху. Ідея „професіоналізму”, яка задає відповідну модель і стандарт поведінки, істотно вплинула і на організацію соціальної роботи в цілому. Незважаючи на різноманітність сфер спеціалізації (різні категорії клієнтів, різні стилі роботи, різні теоретичні підходи), в соціальній роботі визначилася загальна специфіка, яка дозволяє вважати її професією, а не просто строкатим переліком функцій. Характер діяльності вимагає від соціальних працівників знання широкого кола питань: організації системи соціального забезпечення взагалі, відповідного законодавства, елементів соціології та економіки, конкретних прийомів індивідуальної

роботи з людьми. Тобто передбачається необхідність знань про людину у прикладній психології.

Разом з тим соціальній роботі притаманні певні особливості. Характер проблем, з якими вона стикається, не дозволяє запропонувати однозначні методи їх ефективного вирішення. Будь-які недоліки тут найбільш помітні. Тому прорахунки сім'ї, суспільства у багатьох країнах вважаються виною саме соціальних працівників.

Позиція соціальних працівників як фахівців-професіоналів передбачає об'єктивність і неупередженість. Соціальний працівник, який усвідомлено обрав свій фах, досягнув його суспільну місію і моральну сутність, успіх своєї роботи вбачає в облагородженні світу людей, які з різних причин опинилися у складних життєвих обставинах, у сповненні цього світу, як би це не було складно, позитивними емоціями, у відчутті своєї потрібності суспільству і конкретним людям. Ця робота потребує не тільки певних професійних знань, умінь використовувати найпродуктивніші для кожної конкретної ситуації форми, методи, технології соціальної роботи, а й відповідних особистісних якостей, без яких багатьом вона може здаватися рутинною, надто обтяжливою і замість користі приносити шкоду клієнтам і суспільству. Тому особливо важливими є такі індивідуальні якості соціального працівника, як гуманістична спрямованість, особиста і соціальна відповідальність, загострене почуття справедливості, власна гідність і повага до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, емпатійність (здатність співпереживати, співчувати), готовність зрозуміти клієнта і прийти йому на допомогу, уважність, старанність, щирість, комунікабельність, соціальна адаптованість.

Із ідентичністю пов'язаний процес професіоналізації особистості. Він полягає в научінні людини, залученні її до професії. До професіоналів відносять тих, хто оволодів нормами професійної діяльності, професійного спілкування і здійснює їх на високому рівні, досягаючи професійної майстерності, дотримуючись професійної етики, слідуючи професійним ціннісним орієнтаціям; це такі люди які прагнуть та вміють викликати інтерес до результатів своєї професійної діяльності, сприяють підвищенню значення й престижу своєї професії в суспільстві, гнучко враховують нові запити суспільства до професії.

У своєму становленні людина як професіонал проходить такі фази: оптант (вибір професії); адепт (навчання певній професії); адаптант (звикання молодого фахівця до роботи); інтернал (досвідчений працівник, який повністю може справлятися зі своєю роботою); майстер (характеризується індивідуальним, неповторним стилем діяльності й високим стабільними результатами діяльності); авторитет (майстер своєї справи, відомий у професійних колах та за їх межами); наставник (фахівець, в якого колеги готові повчитися й перейняти досвід) [3].

За будь-яких суттєвих змін, що відбуваються в житті, зокрема, при зміні професії, людина може переживати кризу ідентичності. Криза

ідентичності – плутанина, нерозуміння власної ролі в житті, стан сумнівів стосовно свого бажання або можливості жити відповідно до очікувань інших і невпевненості стосовно того, якою людиною бути, якщо ці очікування не справджуються [4]. Можливо, більш адекватно ситуацію зміни професії пояснює термін „конфлікт ідентичності”, коли людина прагне повернутися в минуле, але не до попередньої позиції, а до звичної ідентичності. Нова ідентичність формується повільно, її формування супроводжується переглядом життєвих пріоритетів, ставлення до різних аспектів свого функціонування. Напевне, це стосується всіх, хто змінив свій попередній фах на соціальну роботу.

Відтак зрозумілими стають джерела проблем професійної ідентичності: розбіжності між розумінням ролей соціального працівника різними фахівцями, що підсилюється широтою спектру ролей соціального працівника (наприклад, нерозуміння молодшим медичним персоналом ролей та функцій соціальних працівників ВІЛ-сервісних організацій); нестача авторитетних фахівців, котрі б уможливили ідентифікацію; не сформовані уявлення оточуючих про професію і відсутність або невідповідність очікувань інших людей розумінню самим працівником його ролі.

Список використаної літератури

- 1. Боровикова С. А.** Профессиональное самоопределение / С. А. Боровикова // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб. : Питер, 1991. – С. 14–26.
- 2. Иванова Н. Л.** Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н. Л. Иванова // Мир психологии. – М. : 2004. – № 2. – С. 148–156.
- 3. Климов Е. А.** Основы психологии : [учебник] / Е. А. Климов. – М. : Юнити-Дана, 2002. – 462 с.
- 4. Лях Т. Л.** Проблеми формування професійної ідентичності соціальних працівників ВІЛ-сервісних організацій України / Т. Л. Лях. // Форум соціальних працівників, які здійснюють програми із профілактики, догляду та підтримки для уразливих до ВІЛ груп в рамках виконання програми 6-го раунду Глобального фонду для боротьби зі СНІДом, туберкульозом та малярією : робочі матеріали учасників форуму 29 травня – 1 червня 2012 р. – К. : Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД в Україні, 2011. – С. 68–80.
- 5. Тюптя О.** До питання про вимірювання професійної ідентичності (на прикладі професії „соціальний працівник” / О. Тюптя, Г. Мазарська // Вісник „Соціологія. Психологія. Педагогіка” : [зб. наук. пр.] / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К. : Видавничий центр „Київський університет”, 2006. – № 24-25/2006. – С. 109–113.
- 6. Marcia J. E.** Development and validation of ego-identity status / J. E. Marcia // Journal of Personality and Social Psychology. – 1975. – Vol. 3. – P. 551–558.

Лях Т. Л. Професійна ідентичність соціальних працівників

У статті визначено зміст поняття „ідентичність”, охарактеризовано сутність статусів професійної ідентичності (невизначена, нав’язана, кризова, сформована). Автор розглядає процес професіоналізації особистості, розкриває сутність понять „професійна ідентичність”, „професіонал”, „конфлікт ідентичності”, аналізує фази набуття професіоналізму, визначає проблеми професійної ідентичності соціальних працівників.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, соціальний працівник.

Лях Т. Л. Профессиональная идентичность социальных работников

В статье определено содержание понятия „идентичность”, охарактеризованы сущность статусов профессиональной идентичности (неопределенная, навязанная, кризисная, сформированная). Автор рассматривает процесс профессионализации личности, раскрывает сущность понятий „профессиональная идентичность”, „профессионал”, „конфликт идентичности”, анализирует фазы приобретения профессионализма, определяет проблемы профессиональной идентичности социальных работников.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, социальный работник.

Lyakh T. L. The Professional Identity of Social Workers

The article defines the meaning of „identity” and describes the essence of professional identity statuses of social workers (e.g. undefined, imposed, crisis, formed). The author discusses the process of professionalization of personality, reveals the meanings „professional identity”, „professional”, „identity conflict”, analyzes the phases of the process of gaining professionalism, defines key problems of professional identity of social workers.

Keywords: identity, professional identity, social worker.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 37.013.42

Л. В. Рень

ПРИЧИНИ ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ ТА БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ: СПРОБА КОМПЛЕКСНОГО АНАЛІЗУ

Складність та багатоаспектність феномена дитячої безпритульності та бездоглядності викликає неоднозначні оцінки його масштабів. Відмінності у показниках щодо кількості цієї категорії дітей визначаються латентністю даної проблематики, недостатнім їх обліком і складністю та динамічністю досліджуваного явища. Так, за даними різних неурядових організацій, які представлені у всесвітній мережі Інтернет, кількість дітей вулиці в Україні сягає понад 200 тис.

Якщо говорити про офіційну статистику щодо дітей вулиці в Україні, то фактично вона відсутня. Певне уявлення про чисельність бездоглядних і безпритульних дітей в Україні ми можемо отримати зі статистичних даних щодо вилучених з вулиці дітей, які жебракують та бродяжать, кількості дітей-вихованців закладів соціального захисту (притулків для дітей та центрів соціально-психологічної реабілітації дітей) і кількості дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Слід підкреслити, що впродовж останніх років кількість виявлених дітей, які жебракують та бродяжать, скоротилася більше, ніж у тричі. Зменшення кількості неповнолітніх, вилучених з вулиці, пов'язане із своєчасними профілактичними заходами, яких вживає для захисту дітей держава. Зокрема, йдеться про вчасне вилучення дітей із неблагополучних сімей, що унеможлиблює потрапляння дітей на вулицю.

Безперечно, латентною формою проблеми „діти вулиці” є наявність у суспільстві значної кількості сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Діти з таких сімей мають великий ризик потрапляння до категорії безпритульних і бездоглядних. До того ж у 2009 р. розпочалася економічна криза, що потенціє збільшення чисельності сімей, які потрапили у складні життєві обставини, а відтак і кількості соціальних сиріт. Причиною тому є зниження рівня життя населення, зростання загрози втрати батьками або одним із них роботи, асоціальна поведінка батьків та ухиляння їх від виконання батьківських обов'язків, зростання рівня трудової міграції, порушення законодавства на ринку житла, жорстокість та насильство в сім'ях тощо.

У процесі дослідження „Підлітки груп ризику: доказова база для посилення відповіді на епідемію ВІЛ в Україні”, проведеного Українським інститутом соціальних досліджень ім. О. Яременка, у науковців склалося враження, що „дітей вулиці поменшало за рахунок того, що вони навчилися ховатися від міліції, соціальних служб” [8].

Незважаючи на те, що офіційних статистичних даних щодо кількісних та якісних характеристик феномена „діти вулиці” не існує, результати різних досліджень дозволяють стверджувати, що дитяча бездоглядність та безпритульність залишається однією із найбільш гострих та складних проблем, що зумовлює необхідність визначення її причин. Науковці Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Л. Завацька, А. Капська, І. Пеша, А. Полянничко та ін. у контексті вивчення феномена „діти вулиці” виявляли різні його чинники. Метою нашої статті є аналіз наукових поглядів на причини означеної проблеми, представлення їх комплексного бачення.

Проведений аналіз результатів досліджень щодо проблеми соціального сирітства, дитячої бездоглядності та безпритульності показав, що різні науковці, вивчаючи це явище, вбачають різні причини його поширення. Так, Є.Слущкий [7, с. 118] визначає комплекс *причин* досліджуваного феномена:

- соціально-економічні (порушують трудовий лад життя та деформують побут людей – економічна криза, безробіття, голод, епідемії, інтенсивні міграційні процеси у зв'язку з військовими конфліктами чи природними катаклізмами);

- соціально-психологічні (часто стають наслідком перших, пов'язані з кризою сім'ї, збільшенням розлучень, втратою одного із батьків, опікунством, погіршенням клімату в сім'ї, грубим поведінням з дітьми, фізичними покараннями, а іноді і сексуальними домаганнями з боку дорослих);

- психологічні (пов'язані зі збільшенням кількості дітей, які мають виражені психофізичні аномалії, риси асоціальної поведінки. Серед підростаючого покоління такі діти складають 3-5%).

У свою чергу, І. Пеша [6, с. 10] пропонує *чинники* появи соціального сирітства поділити на:

- економічні: матеріальні труднощі сімей, які виховують дітей; поширення безробіття; погіршення функціонування державних установ, покликаних займатися вихованням, навчанням дітей; погіршення умов утримання дітей у державних закладах тощо;

- соціальні: зростання кількості кризових сімей, алкоголізація, наркотизація населення; послаблення моральної відповідальності батьків за виховання дітей тощо.

На думку В. Чечета [9, с. 105-106], *причинами* соціального сирітства є такі проблеми світового масштабу, як: бідність, війна та соціальні потрясіння, структурні зміни у сім'ях, соціальна незрілість неповнолітніх матерів, насилля і зловживання, функціональні порушення у дітей, ВІЛ/СНІД.

Практичне значення мають дослідження, присвячені визначенню факторів бездоглядності у кожному конкретному випадку. Так, узагальнення матеріалу, отриманого в ході експериментального дослідження, дозволило А. Кацєро [2, с. 42-45] виокремити такі основні

фактори бездоглядності: сімейний дискомфорт, незадовільні відносини у функціонально неспроможних сім'ях, депривація, прискорена сепарація, викривлене сприйняття свого „Я”.

Науковці І. Алексєєва, І. Новосельський [1, с. 183-184] виявили *фактори* соціального сирітства. Причому вони стверджують, що соціальне сирітство дитини виникає за умови поєднання факторів із трьох груп: 1) фактори, пов'язані з батьками та сім'єю (власний негативний дитячий досвід батьків, зловживання алкоголем, душевні хвороби, негативні риси особистості батьків, низький рівень соціальної адаптації, особливість сім'ї, багатодітність, сплутаність ролей, бідність соціальних зв'язків, фізичне, емоційне, сексуальне насилля щодо дитини); 2) фактори, пов'язані з дитиною (діти з особливостями розвитку та характеру, соматичні та психічні хвороби, інвалідизація дитини, шкільна дезадаптація, порушення поведінки); 3) ситуаційні фактори (трагічні події, втрата житла та роботи, матеріальні труднощі, потрапляння у зону воєнних дій та міжнаціональних конфліктів, сепарація дитини, обумовлена зовнішніми причинами, відсутність родичів, які могли б надати допомогу сім'ї та дитині).

Здійснивши аналіз наукових праць різних науковців (Т. Алексєєнко, В. Виноградової-Бондаренко, Л. Волинець, Н. Комарової та ін.) нами було виявлено, що вони практично однотайні у визначенні *причин* дитячої бездоглядності та безпритульності: асоціальний спосіб життя батьків (алкоголізм, наркоманія, протиправна поведінка та ін.); девіантна поведінка дітей, прояв важковихованості; фінансово-економічні проблеми сучасної сім'ї, бідність; недостатня соціально-педагогічна підтримка інституту сім'ї державними закладами; насильство у сім'ї щодо дитини, змушування дитини дорослими членами родини до жебракування; розлучення батьків; конфліктні взаємини між батьками та дітьми; незадовільний соціальний статус учня у класі, відчуження його класним колективом; психологічна схильність дитини до бродяжництва. Загалом окреслені науковцями причини перегукуються з офіційними причинами, наведеними у Державній програмі подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006-2010 рр. і визначаються як такі, що загострюють це явище.

Виходячи із вищезазначеного і підтримуючи думку Н. Павлик [5], вважаємо, що вказані причини можна класифікувати як: 1) об'єктивні, соціальні, загальнодержавні мегачинники або макрочинники (рівень економічного розвитку держави та зумовленого ним стану соціального захисту населення; рівень духовного, морального, ціннісного розвитку суспільства і відповідної значущості інституту сім'ї в ньому; демографічна ситуація в країні, яка характеризується кількістю народжень, розлучень, позашлюбних дітей тощо); 2) суб'єктивні, внутрішньо-сімейні мікрочинники (матеріально-економічне становище конкретної сім'ї, її тип та склад, психологічний клімат стосунків, дисфункції та патології в сім'ї).

Актуальність проблеми дитячої бездоглядності та безпритульності спонукає науковців до подальших пошуків щодо розв'язання даної проблеми, внаслідок чого з'явилися нові підходи до визначення причин дитячої бездоглядності та безпритульності, зокрема, у межах глибинної психології. Так, на думку М. Мазниченко та Н. Нескоромних [3], причинами дитячої бездоглядності і безпритульності можуть бути невід'ємні компоненти свідомості – міфологеми, архетипи та помилкові уявлення дітей групи ризику (пов'язані з образом сім'ї, школи, вулиці: дива; привабливості вуличного способу життя; грошей; долі; тимчасовості втечі з дому; втечі з дому як єдиного способу; „ідеальних батьків”; школи-в'язниці); педагогів (пов'язані з образом „важкої” дитини, мети та засобів педагогічної роботи з нею: дива; невірної „важкої” дитини; влади; всезнаючого педагога; авторитарної педагогіки; виховання як зовнішнього впливу на поведінку, свідомість та почуття дитини; любові до дитини як підтексту принизливих методів виховання) та батьків (міфологема всезнаючих батьків).

Враховуючи результати проведеного аналізу науково-педагогічної літератури з означеної проблеми, а також керуючись системним підходом, нами було визначено причини явища „діти вулиці” стосовно особистості дитини – зовнішні та внутрішні (рис. 1).

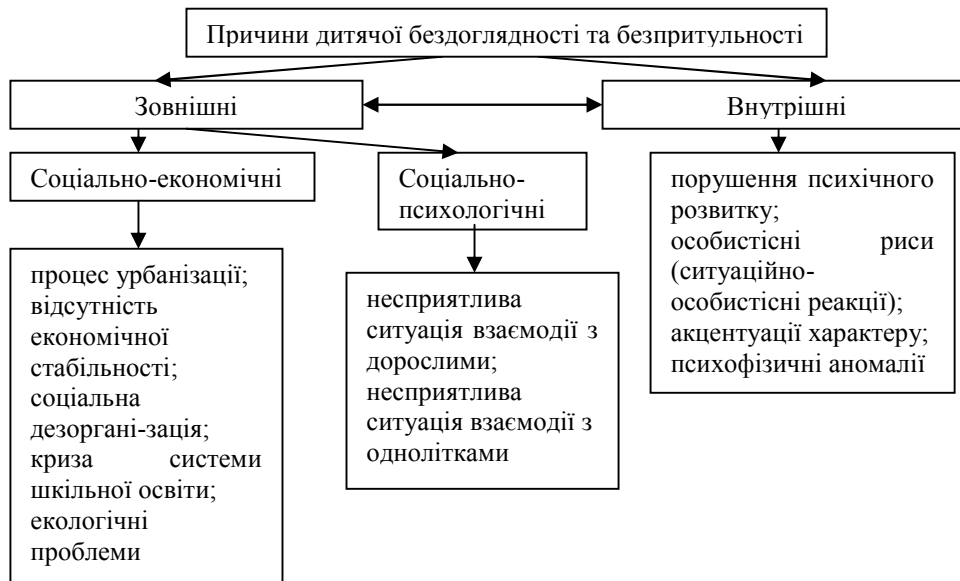


Рис. 1. Причини дитячої бездоглядності та безпритульності

Чітку межу між ними провести складно, оскільки внутрішні причини є наслідком дії зовнішніх, а дія зовнішніх причин визначається внутрішніми. Однак подібне розмежування сприятиме визначенню стратегії соціально-педагогічної профілактичної роботи щодо дитячої бездоглядності та безпритульності. Перспективою подальших досліджень вбачаємо у розробці механізму виявлення домінантної групи

причин у кожному конкретному випадку та побудову на цій основі технологій профілактичної роботи.

Список використаної літератури

- 1. Алексеева И. А.** Жестокое обращение с ребёнком. Причины. Последствия. Помощь / И. А. Алексеева, И. Г. Новосельский. – М. : Генезис, 2005. – 256 с.
- 2. Кацера А. О.** Факторы возникновения і трансформації образу Я бездоглядних підлітків / А. О. Кацера // Актуальні проблеми психології. – К., 2004. – Т.1. – Вип. 13. – С. 42-45.
- 3. Мазниченко М.** Освободиться от архетипической инфекции «группы риска»? / М. Мазниченко, Н. Нескоромных // Социальная педагогика. – 2008. – № 4. – С. 113–121.
- 5. Павлик Н. П.** Психолого-педагогічні умови організації процесу виховання у притулках для неповнолітніх : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Надія Павлівна Павлик. – К., 2007. – 255 с.
- 6. Пеша І. В.** Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) / І. В. Пеша. – К. : Логос, 2000. – 87с.
- 7. Слуцкий Е. Г.** Беспризорность в России : вновь грозная реальность / Е. Г. Слуцкий // СОЦИС. – 1998. – № 3. – С. 117–121.
- 8. Філіпенко І.** Патологічне ранне... старіння / І. Філоненко // День. – 2009. – № 112. – 3 липня. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.day.kiev.ua/276305/>
- 9. Чечет В.** Альтернатива соціальному сиротству / В. Чечет // Народное образование. – 2001. – № 9. – С. 105–108.

Рень Л. В. Причини дитячої бездоглядності та безпритульності: спроба комплексного аналізу

У статті автором порушена проблема дитячої бездоглядності та безпритульності, проаналізовано погляди вітчизняних та зарубіжних науковців на причини і чинники цього явища. На основі узагальнення представлено комплексне бачення причин його появи, зокрема виявлено, що на особистість дитини діють зовнішні (соціально-економічні, соціально-психологічні) та внутрішні (порушення психічного розвитку, особистісні риси, акцентуації характеру, психофізичні аномалії) причини, що є взаємозумовленими.

Ключові слова: дитяча бездоглядність, безпритульність, чинники, причини, латентність проблеми.

Рень Л. В. Причини детской безнадзорности и беспризорности: попытка комплексного анализа

В статье автором рассматривается проблема детской безнадзорности и беспризорности, проанализированы взгляды отечественных и зарубежных учёных относительно причин и факторов этого явления. На основе обобщения представлено комплексное виденье причин его возникновения, в частности определено, что на личность ребёнка влияют внешние (социально-экономические, социально-

психологические) и внутренние (нарушения психического развития, личностные черты, акцентуации характера, психофизические аномалии) причины, которые являются взаимообусловленными.

Ключевые слова: детская безнадзорность, беспризорность, причины, факторы, латентность проблемы.

Ren L. V. The Reasons of Phenomenon Neglected Children, Their Homelessness: Attempt of Complex Analysis

In the article the author considered the problem of neglected children and their homelessness, analyzed the science views of native and foreign researches about the reasons, factors of that phenomenon. On the basis of generalization the author showed their complex vision, in particular on the child person influence exterior (social and economic, social and psychological) and interior (breaking of psychical development, personal features, accentuation of character, psychophysical anomalies) reasons, they are interdependent.

Key words: neglected children, homelessness, reasons, factors, latency of problem.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 37.013.42

М. А. Снітко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖІ У МІЖНАРОДНОМУ ТА ВІТЧИЗНЯНОМУ ДОСВІДІ

Актуальним напрямом практичної діяльності соціальних педагогів та соціальних працівників в міжнародному та вітчизняному співтоваристві є формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі. Це пов'язано з розширенням видів діяльності підлітків у віртуальному просторі (комунікативна, пошукова, пізнавальна, дозвіллева, ігрова, комерційна, протиправна, спрямована на вдосконалення власної особистості, спрямована на задоволення сексуальних потягів та бажань тощо), прагненням до самостійності та дорослості, експериментів над собою, що призводить до появи ризикованої діяльності як в Інтернет-мережі, так і в реальному житті.

Метою статті є аналіз діяльності міжнародних та вітчизняних організацій, яка спрямована на формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі.

Формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі регламентовано наступними законодавчими документами: Конвенція про кіберзлочинність (2001), Указ Президента України „Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні” (2000), „Про заходи захисту інформаційних ресурсів держави” (2000), Закони України „Про Національну програму інформатизації” (1998), „Про захист суспільної моралі” (2003), „Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки” (2007), „Про інформацію”, „Про зберігання науково-технічної інформації”, Петиція „Так! – безпечному Інтернету для дітей в Україні” (2008). У більшості законодавчих документів наголошується на необхідності формування правових та організаційних передумов розвитку інформатизації, створення вільного доступу до інформаційного середовища, користування та обміну інформацією, захисту суспільства від кіберзлочинності та розповсюдження продукції, що негативно впливає на підлітків, поширення інформації в підлітковому середовищі щодо правил безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

Згідно положень нормативно-правової бази міжнародні та вітчизняні організації та асоціації накопичили певний досвід регламентації діяльності та поведінки в Інтернет-мережі. Серед міжнародних асоціацій, фондів та програм одними з лідерів у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі є Міжнародна асоціація Інтернет-провайдерів „гарячих ліній” INHOPE, Фонд „Нічий діти”, Програма Європейської комісії „Безпечний Інтернет.

Міжнародна асоціація Інтернет-провайдерів „гарячих ліній” INHOPE координує роботу „гарячих ліній” в Інтернет-мережі в усьому світі та підтримує їх у відповідь на повідомлення про незаконний контент (особливо поширення файлів з дитячою порнографією), з метою зробити Інтернет-мережу безпечнішою для користування. Аналізуючи діяльність асоціації можна виділити наступні завдання асоціації, які сприяють формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі: обмін досвідом „гарячих ліній” у вилученні незаконного контенту в Інтернет-мережі, підтримка нових „гарячих ліній”, обмін повідомленнями від користувачів Інтернет-мережі, створення політики з безпечного користування Інтернет-мережею на міжнародному рівні, підвищення рівня поінформованості користувачів Інтернет-мережі про загрози та небезпеки у віртуальному просторі. Одним із провідних завдань асоціації можна виділити пропаганду користувачів Інтернет-мережі анонімно повідомляти „гарячим лініям” про матеріали, які, як вони вважають, є незаконно опубліковані в Інтернет-мережі (включаючи файли, що містять „дорослий контент”). „Гаряча лінія” гарантує, що питання буде вивченим і в разі визнання контенту як незаконного, він буде переданим у відповідні правоохоронні органи та Інтернет-провайдеру цього контенту. Аналіз змісту діяльності Міжнародної

асоціації дозволяє стверджувати, що українські Інтернет-провайдери не мають „гарячих ліній”, які входять до даної асоціації. Проте на офіційному сайті зазначено, що користувачі Інтернет-мережі країн, які не мають таких ліній, можуть надсилати повідомлення до ліній інших країн або ж надавати заяву про незаконний вміст Інтернет-мережі у відповідні правоохоронні органи [1].

На відміну від Міжнародної асоціації Інтернет-провайдерів „гарячих ліній” INHOPE, Програма Європейської комісії „Безпечний Інтернет” має дещо ширшу сферу діяльності, ніж опрацювання повідомлень від користувачів Інтернет-мережі про незаконний контент. Метою програми є сприяння безпечному використанню Інтернет-мережі у підлітковому середовищі через боротьбу з незаконним контентом і спамом в Інтернет-мережі; вивчення ризиків у використанні мобільних телефонів, онлайн-ігор, різноманітних форм спілкування в Інтернет-мережі в режимі реального. Аналіз діяльності Програми показав, що пріоритетним напрямом є боротьба з кіберзалякуванням та пропаганда догляду за поведінкою підлітків в Інтернет-мережі. З цією метою в рамках реалізації програми у 2005 році був створений центр „Безпечний Інтернет”, що здійснює цілий ряд комплексних заходів з безпеки підлітків, які користуються Інтернет-мережею: інформування дітей та їх батьків щодо ризиків Інтернет-мережі, а також підвищення компетенції фахівців щодо безпечного використання Інтернету; надання конкретної допомоги підліткам та їх батькам фахівцями у випадках загроз, пов'язаних з використанням Інтернет-мережі та мобільних телефонів; вилучення забороненого законом контенту (наприклад, дитяча порнографія, педофілія, інформація, яка пропагує расизм та ксенофобію). Аналіз веб-сайту програми відобразив специфічні завдання у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі, які реалізуються в конкретних заходах [2].

Іншими питаннями у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі займається Фонд „Нічії діти”. З метою визначення заходів, спрямованих на формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі, за ініціативою Фонду були проведені дослідження щодо безпеки дітей в Інтернет-мережі, які слугували впровадженню загальнонаціональної інформаційної кампанії „Дитина в Мережі”. Інформаційна кампанія передбачає на меті проведення навчальних курсів для фахівців з питань попередження сексуальної експлуатації дітей в Інтернет-мережі. Таким чином, можна стверджувати про те, що провідним напрямом діяльності Фонду у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі є підготовка спеціалістів до формування безпечної поведінки в Інтернет-мережі [3].

Аналіз міжнародних програм та асоціацій дає можливість визначити основні напрями діяльності у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі, які впроваджуються на міжнародному, державному та індивідуальному рівнях: створення політики на

міжнародному рівні з безпечної діяльності в Інтернет-мережі; координація роботи „гарячих ліній” та пропаганда надсилання анонімних повідомлень щодо незаконного контенту в Інтернет-мережі; боротьба з незаконним контентом та спамом; підготовка фахівців до формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі; інформування користувачів Інтернет-мережі про загрози та небезпеки віртуального простору; надання допомоги підліткам та батькам у випадках потрапляння у ризики Інтернет-мережі.

Формуванням безпечної поведінки українських підлітків в Інтернет-мережі займаються такі вітчизняні організації: Електронна гаряча лінія з протидії дитячій порнографії „Ла Страда Україна”, проект „Скарга.ua”, компанії „Майкрософт Україна”, „Київстар” та інші.

Електронна гаряча лінія з протидії дитячій порнографії „Ла Страда Україна” має на меті збір інформації про факти розповсюдження дитячої порнографії в Інтернеті з метою блокування негативного контенту. З цією метою кожен користувач Інтернету може повідомити про випадки дитячої порнографії в Інтернет-мережі, зателефонувавши за номером або надіславши інформацію за допомогою спеціальної форми. Також користувачі мають змогу переглянути новини у сфері протидії дитячій порнографії та розміщення її в Інтернет-мережі, ознайомитися з законодавчою базою, правилами безпечної поведінки в Інтернеті, звітом роботи Електронної гарячої лінії [4]. Такі напрями роботи щодо формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі присутні в проаналізованих нами міжнародних організаціях та програмах.

До формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі в 2008 році долучилася компанія „Майкрософт Україна”, яка заснувала Коаліцію за безпеку дітей в Інтернеті та проект „Безпека дітей в Інтернеті”. Проект „Безпека дітей в Інтернеті” включає цілий ряд заходів, спрямованих на навчання дітей, вчителів та батьків правилам безпечного користування Інтернетом. В рамках програми тренери-волонтери проводять тренінги з формування безпечної поведінки в Інтернет-мережі для дітей, їх батьків та вчителів. Першим кроком Коаліції став запуск у квітні 2008 року веб-сайту „Онляндія – безпечна веб-країна”, де представлені інформаційні матеріали для дітей, їхніх батьків та вчителів. Також сайт пропонує інструкції до налаштування веб-сервісів, які допоможуть користувачам Інтернет-мережі захистити себе від небажаного контенту [5].

Програма „Безпека дітей в Інтернеті”, ініційована оператором та провайдером Інтернет „Київстар”, націлена навчити дітей правилам онлайн-безпеки та сприяти створенню території безпечного Інтернету для освіти та розвитку. У рамках програми „Київстар” розробляє навчальні матеріали та активно проводить інформаційну роботу серед дітей, вчителів та батьків з пояснення основних правил онлайн-безпеки. З метою формування безпечної поведінки в Інтернет-мережі компанія „Київстар” опублікувала на власній веб-сторінці правила он-лайн

безпеки для батьків та дітей; умови підключення послуги „Батьківський контроль”, яка дозволяє захистити дітей від Інтернет-сайтів у мобільному телефоні, що пропагують жорстокість, насилля, порнографію та розповсюджують інший негативний контент [6].

Проведений нами аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі дає змогу визначити спільне у роботі організацій, асоціацій, фондів та програм: створення політики з безпечної діяльності в Інтернет-мережі на національному рівні, інформування користувачів Інтернет-мережі про особливості діяльності та ризики в Інтернет-мережі, надсилання інформації на „гарячі лінії” про незаконний контент, підготовку спеціалістів до формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі. На нашу думку, інформування є однією зі складових формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі, яке сприяє забезпеченню достатнього рівня обізнаності користувачів Інтернет-мережі про ризики віртуальної діяльності, проте не сформує безпечну поведінку підлітків в Інтернет-мережі.

Проте, порівнюючи зміст діяльності міжнародних та вітчизняних організацій, нами було виокремлено ряд заходів, які не впроваджуються українськими організаціями з метою регламентування діяльності користувачів Інтернет-мережі та формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі: координація роботи веб-сайтів та їх змістове наповнення; створення єдиної мережі „гарячих ліній”; боротьба з незаконним контентом та спамом; надання допомоги підліткам та батькам у випадках потрапляння у ризики Інтернет-мережі; формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі за методом „рівний-рівному”.

Список використаної літератури

- 1. International Association of Internet Hotlines INHOPE** : [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.inhope.org/gns/home.aspx>
- 2. Програма Європейської комісії „Безпечний Інтернет”** : [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.saferinternet.org/>
- 3. Фонд „Нічий діти”** : [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://fdn.pl/pl>
- 4. Електронна гаряча лінія з протидії дитячій порнографії „Ла Страда Україна”** : [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://internetbezpeka.org.ua>
- 5. Онляндія** – безпечна веб-країна : [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.onlandia.org.ua/SocialAction/Details/>
- 6. Безпечний Інтернет** : [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://bezpeka.kyivstar.ua/>

Снітко М. А. Особливості формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі у міжнародному та вітчизняному досвіді

В статті проаналізовано та виокремлено напрями діяльності міжнародних та вітчизняних організацій у сфері формування безпечної

поведінки підлітків в Інтернет-мережі та визначено спільні та відмінні напрями такої діяльності.

Ключові слова: Інтернет-мережа, безпечна поведінка, організація, асоціація, програма.

Снитко М. А. Особенности формирования безопасного поведения подростков в Интернет-сети в международном и отечественном опыте

В статье проанализировано направления деятельности международных и отечественных организаций в сфере формирования безопасного поведения подростков в Интернет-сети и определено общие и отличительные направления такой деятельности.

Ключевые слова: Интернет-сеть, безопасное поведение, организация, ассоциация, программа.

Snitko M. A. The Particularities of Formation Safe Teenagers' Behaviour in the Internet in the International and National Experience

In the article author analyzes the activities of international and national organizations in formation the safe teenagers' behaviour in the Internet and defines the common and distinctive directions of such activities.

Key words: Internet, safe behaviour, organization, association, program.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. О. П. Песоцька

УДК 37.013.42:37.018.4:37.041

Н. Є. Тимошенко

**ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РЕСУРСНИХ ЦЕНТРАХ**

На початку XXI століття соціальна робота в Україні перебуває на якісно новому рівні розвитку: розробляються інноваційні технології; упроваджуються новітні форми та методи її різних напрямів; створюються нові соціальні інституції підтримки осіб та сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах. Соціальні працівники задіяні у різноманітних видах діяльності: соціальній підтримці, правовому захисті, корекції, реабілітації, профілактиці тощо.

Останніми роками в Україні захищено низку дисертацій з проблем соціальної роботи та підготовки соціальних працівників, зокрема: професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах

університетської освіти (О. Карпенко); професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до менеджменту в соціальній роботі (Є. Дедов); формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету (Д. Годлевська); підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції (А. Кулікова); підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади (О. Ольхович); професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади (Н. Видишко); змісту і форм професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США (Н. Собчак) тощо.

Розроблено фундаментальні науково-теоретичні та методичні засади фахової підготовки соціальних працівників (В. Бочарова, Р. Вайнола, О. Карпенко, Н. Клименко, В. Курбатов, Л. Міщик, В. Поліщук, Н. Шмельова).

Проблема професійного самовдосконалення фахівців розглядалася у дослідженнях вітчизняних та російських учених: О. Діденко, К. Завалко, А. Кошолуп, О. Прокопова, Є. Скворцової, І. Склярєнко, С. Слободіної, І. Уличного, Н. Харчиної, Т. Шестакової, А. Шлома.

Розробці питань технологічного підходу в соціальній роботі, соціальній педагогіці та педагогічній діяльності присвячені праці вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: Т. Алексеєнко, Р. Вайноли, Т. Веретенко, М. Галагузової, Н. Заверико, Н. Зимівець, А. Капської, Л. Мардахаєва, В. Поліщук, Ю. Сурміна, С. Харченко, М. Шакурова, П. Шептенко та ін.

Метою статті є особливості впровадження технології професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах.

У контексті даної тематики нам близькі думки Є. Холостової, яка визначає технології як способи створення умов для позитивного саморозвитку, соціальної адаптації та соціального захисту клієнта шляхом виховного впливу на його особистість і поведінку, та В. Нікітіна, який зазначає, що це особливий вид діяльності, в основі якої лежить співробітництво з індивідом чи соціальною групою у визначених умовах [1]. Також ми спираємося на твердження Н. Заверико, що технології притаманні універсальність (можливість застосування на різних за специфікою об'єктах, для розв'язання подібних або таких, що часто виникають, завдань); конструктивність (націленість на вирішення конкретних проблем перевіреними або обґрунтованими способами); результативність (орієнтація на кінцевий результат, що перевіряється); оперативність (можливість реалізувати технологію в оптимальний термін); відносна простота (наявність проміжних етапів й операцій, доступність для фахівця певної кваліфікації); надійність (наявність деякого запасу міцності, механізму, що дублюється); гнучкість (здатність до адаптації в умовах, що змінюються) [1, с. 152].

Під технологією професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах ми розуміємо як сукупність та послідовність реалізації форм, методів, прийомів професійного самовдосконалення, які спрямовані на професійний та особистий розвиток фахівця.

Мета технології – організаційно-методичне забезпечення процесу професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах.

Характерною ознакою цієї технології є її поетапність з обов'язковими компонентами: *мета* (опис того позитивного кінцевого результату, який очікується отримати після реалізації технології, бажаний стан об'єкта, на досягнення якого спрямовується діяльність); *завдання* (дії, які належить здійснити для досягнення мети, конкретні й вимірювані можливі зміни ситуації, яка описувалася під час постановки проблеми. Конкретність і досяжність результату реалізації – головні вимоги до формулювання завдань); *алгоритм* як система послідовних дій (саме алгоритм є найбільш характерною ознакою технології. Процедури є окремими складовими елементами діяльності, завершені й відносно незалежні один від одного (етап, операція, вид діяльності тощо). Процедури, поетапність їх виконання визначаються завданнями технології і спрямовані на їх досягнення. Кожен етап передбачає використання декількох методів. Метод – спосіб здійснення діяльності, спрямованої на досягнення конкретних завдань у своєму етапі, він може також бути окремою технологією); *отриманий результат* (після дотримання алгоритму реалізації технології) [3].

Технологія професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах складається з трьох етапів (підготовчий, основний, підсумковий) та передбачає впровадження сукупності форм (круглий стіл, консультація, майстер-клас, просвітницький тренінг) та методів (анкетування, супервізію, інтервізію, співбесіду). Алгоритм технології представлено на рисунку 1.

Анкета „Оцінка потреб соціальних працівників” передбачає дослідження стану задоволеності соціальними працівниками знаннями, уміннями та навичками, необхідними для роботи з певною категорією клієнтів. Метод співбесіди дозволяє фахівцю ресурсного центру спільно із соціальним працівником розробити індивідуальну програму професійного самовдосконалення.

Участь у круглому столі „Можливості професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсному центрі” забезпечує оцінку інформаційно-методичних потреб соціальних працівників на основі детального аналізу нагальних соціальних потреб регіону чи територіальної громади.

Анкетування, співбесіда та круглий стіл становлять підготовчий етап технології, що передбачає підготовку соціальних працівників до основного етапу – проходження чотирьох просвітницьких тренінгів (двох загальної тематики та двох спеціалізованої) і майстер-класу.

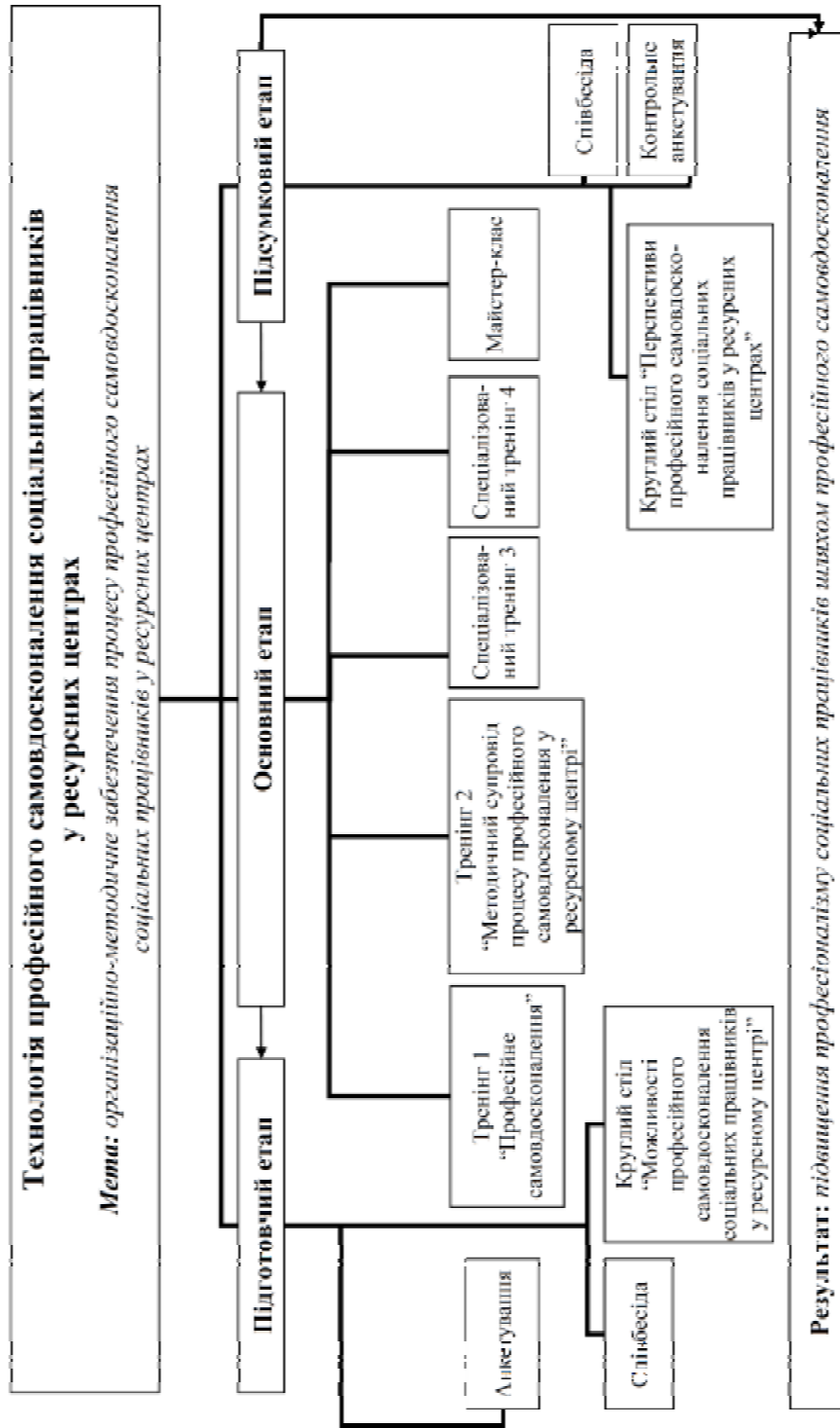


Рис. 1 Технологія професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах

Зазначені заходи дають змогу опанувати основи професійного самовдосконалення; визначити й обрати найбільш прийнятні шляхи професійного самовдосконалення; ознайомитися з можливостями використання послуг ресурсного центру у виконанні індивідуальних планів професійного вирішення нагальних соціальних проблем територіальної громади.

Мета тренінгу „Професійне самовдосконалення” – поінформувати соціальних працівників щодо понять, сутності, складових та особливостей професійного самовдосконалення, сформувати навички та визначити шляхи професійного самовдосконалення.

Метою тренінгу „Методичний супровід процесу професійного самовдосконалення у ресурсному центрі” є надання інформації щодо технології реалізації послуг відповідно до потреб соціальних працівників.

Тематика двох спеціалізованих тренінгів визначається під час проведення круглого столу „Можливості професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсному центрі” та обумовлена специфікою обраної для вирішення соціальної проблеми.

Форма майстер-клас використовується з метою підсилення мотивації соціальних працівників до професійних змін, ознайомлення з інноваційним досвідом у соціальній сфері, поширення його найбільш успішних практик. Тематика майстер-класу визначається під час проведення двох спеціалізованих тренінгів. Зазвичай, він проводиться на базі соціальної агенції, в якій працює фахівець-експерт. В основу алгоритму майстер-класу покладено діяльнісний принцип, який передбачає не лише теоретичну частину щодо розв’язання певної проблеми, але й набуття конкретних вмінь та навичок соціальними працівниками під патронатом фахівця-експерта [2].

На підсумковому етапі технології здійснюється оцінка результатів її впровадження шляхом проведення круглого столу, анкетування, співбесіди, визначення досягнень учасників. Формами презентації є: захист графічного проекту, фото-звіт, інсценування.

Заключне анкетування та співбесіда слугують підґрунтям для розроблення нових індивідуальних планів професійного самовдосконалення соціальних працівників. Завершенням формувального етапу експерименту стають супервізія та моніторинг діяльності фахівців ресурсних центрів щодо впровадження технології професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах.

Список використаної літератури

1. Соціальна педагогіка : теорія і технології : підручник [для студ. вищ. навч. закладів] / [Т. Ф. Алексєєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.] ; за ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
2. Троценко Н. Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Н. Є. Троценко. – К., 2012. – 20 с. **3. Троценко Н. Є.** Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Троценко Наталія Євгенівна. – К., 2012. – 243 с.

Тимошенко Н. Є. Технологія професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах

У статті розглядається різні підходи науковців до поняття „технології”. Визначається поняття „технологія професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах” як сукупність та послідовність реалізації форм, методів, прийомів професійного самовдосконалення, які спрямовані на професійний та особистий розвиток фахівця. Обґрунтовуються особливості впровадження технології професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах. Визначаються ознаки технології та її поетапність з обов’язковими компонентами.

Ключові слова: технологія, технологія професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах, форми, методи.

Тимошенко Н. Е. Технология профессионального самосовершенствования социальных работников у ресурсных центрах

В статье рассматриваются разные подходы к понятию „технологии”. Дается определение понятию „технология профессионального самосовершенствования социальных работников в ресурсных центрах” как совокупность и последовательность реализации форм, методов, приемов профессионального самосовершенствования, направленных на профессиональное и личностное развитие специалиста. Обосновываются особенности внедрения технологии профессионального самосовершенствования социальных работников в ресурсных центрах. Определяются признаки технологии и ее поэтапность с обязательными компонентами.

Ключевые слова: технология, технология профессионального самосовершенствования социальных работников в ресурсных центрах, формы, методы.

Tymoshenko N. E. Technology Professional Self-social Workers in Resource Centers

The article deals with different scientific approaches to the concept of „technology”. Determine the concept of „technology professional self social workers resource centers” as a combination and sequence of forms, methods, techniques, professional self, aimed at the professional and personal development specialist. Substantiated particular implementation technology

professional self social workers in the resource centers. Specific features technology and its phased out mandatory components.

Key words: technology, technology professional self-social workers in resource centers, forms, methods.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 37.013.42

Л. О. Шеїна

ПОТЕНЦІАЛ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРОМАДИ ЩОДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ: ДОСВІД ТА СУЧАСНИЙ СТАН

Соціальний супровід як непрофесійна активність, спрямована на допомогу соціально незахищеним верствам населення, існувала протягом усієї історії людства у різних формах. Зокрема, подібна діяльність спостерігалась ще у часи так званого архаїчного періоду, коли в епоху родової общини члени стародавньої громади гуртом підтримували своїх сиріт, вдівців, старих та немічних [1, с. 15].

Громада як середовище для впровадження різноманітних соціальних проєктів визначається все більш актуальним та дієвим як державними органами (Закони України „Про вищу освіту”, „Про місцеве самоврядування в Україні”, „Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах”, Європейська Хартія місцевого самоврядування, тощо), так і педагогами, соціологами, психологами, політологами. Дослідження соціального впливу громади проводяться з позиції сучасного погляду на громаду як, зокрема, соціалізуючий фактор у життєвому просторі [2, с. 35]. Також варто відмітити можливості громади у збереженні та зміцненні репродуктивного здоров'я [3, с. 1-225], організації та здійсненні місцевого самоврядування [4, с. 1-259], активізації волонтерської діяльності [5, с. 158-166] тощо.

У своєму дослідженні ми скористалися доробками В. Дриночкина, В. Ігнатовича, Г. Ліпатнікової, С. Петрової, Є. Покладок, В. Спаської, Б. Струкова, П. Уварова, С. Черкасової, які розглядали історичний аспект становлення, студентських громад та їхньої діяльності, а також було проаналізовано роботи Т. Зайченко, К. Іванової, О. Овчарук, Є. Подольської, які висвітили сучасний стан студентської громади.

Питання соціального супроводу підіймалися у роботах Т. Шанскової, М. Бітянової, Г. Бевза, В. Кузьміновського, О. Нескучаєвої, К. Соколової, А. Капської, І. Пеша, Н. Комарової, І. Манохіної та ін.

Ми вважаємо, що актуалізація діяльності громад та в громадах, надання їм все більшого значення та повноважень, а отримані на сьогодні результати активності студентського самоврядування дозволяють дивитися на молодіжні самоврядні утворення – громади – як на такі соціальні фактори, які здатні забезпечувати соціальний супровід одних своїх членів, які на нього потребують, спираючись на моральні переконання, фізичні та розумові можливості інших представників цього утворення.

Таким чином, ми вбачаємо значний потенціал студентської громади у здійсненні соціального супроводу студентської молоді, який не було розкрито у попередніх дослідженнях. Тому метою цієї статті є розглянути історичний досвід здійснення соціального супроводу студентською громадою, а також оцінити перспективи на сучасному етапі.

Аналіз історичних джерел свідчить, що у перших університетах існувала одна єдина спільнота професорів та студентів [6, с. 5]. Крім того, для тієї епохи було характерним спільне перебування викладача зі своїми студентами. Останні забезпечували житло, їжу, сіль та дрова для своєї маленької громади. [7, с. 1-127]. З урахуванням тогочасних реалій (умов життя, санітарного стану, рівня медичного забезпечення, і, як результат, стану здоров'я та тривалості життя), молоді люди фактично підтримували животіння свого наставника і подібне явище легко пояснити практичною життєвою необхідністю триматися разом.

У середні віки подібні за мовами чи характерами здобувачі знань групувалися у тісні товариства – нації, які розвивалися згідно з власними потребами. Так як провідною потребою на той час було виживання, то в цих утвореннях були поширені взаємодопомога та взаємопідтримка, як умова виживання [6, с. 16-18].

Дослідження П. Уварова підтверджує наявність соціально-економічної корпоративності всередині навчальних закладів. Прояви спільної культурної свідомості завжди були притаманні більшості осіб, пов'язаних з університетами. Університетська культура містить у собі елементи як соціальної ідеології, так і соціальної психології. Вони, зокрема, полягають у соціально-культурному уявленні про своє місце у суспільній, професійній системі, про мораль, про ціннісні орієнтації, естетичні форми, про понятійний апарат і т. п. [8, с. 5].

З еволюцією суспільства та університетів відбувалася своєрідна соціальна еволюція студентських громад. Якщо раніше домінувала самопідтримка, то згодом почали виникати прояви взаємодопомоги, а також одностороння підтримка. Остання мала місце в результаті благодійних дій тих, хто мав більш високий соціальний і матеріальний статус, на чому базувалося існування і функціонування, наприклад, кас взаємодопомоги. На початку 60-х років XIX-го століття почали активно створюватися спеціальні каси взаємодопомоги серед студентської молоді, які займалися питаннями матеріальної підтримки малозабезпечених студентів. Згодом показник матеріальних статків перестав бути

значенням, активна студентська молодь почала шукати можливості для підтримки як своїх товаришів, так і певних верств населення, що відобразилось у просвітницькій діяльності студентських громад.

Вартим уваги факт, що на початку ХХ-го століття мала місце широка фінансова підтримка малозабезпечених студентів силами самих студентів. Цим займалися багато утворень, таких, як Фінансова комісія Київського університету, Професійна спілка студентів-юристів, Товариство взаємодопомоги філологів, природознавців та математиків у Харківському університеті. Вони влаштовували вечори, спектаклі, концерти, публічні лекції, кошти від яких спрямовувалися на допомогу малозабезпеченим. Вся громадська діяльність проводилася на добровільних засадах із залученням власних сил та коштів студентства. Курсистки Бестужевських курсів організували так звану „Столову комісію”, яка займалася питаннями харчування малозабезпечених [9, с. 71].

Згідно з дослідженням С. Черкасової, на території царської Росії, а, відповідно, й України, просвітницько-педагогічна діяльність студентських громад була безпосередньо пов'язана із соціально-політичними умовами розвитку країни. Дослідниця підтверджує, що на початковому етапі студентські громади були замкнені у собі, а після реформи 60-80-х років ХІХ століття змінюється соціальний стан студентства і розгортається активна просвітницька діяльність як серед студентської молоді (як правило, нижчих суспільних верств), так і студентською молоддю, в середовищі якої розповсюдилася думка про моральний обов'язок „донесення просвіти” до людей [10, с. 10]. Так звані „хлопоманівські” гуртки, засновані наприкінці 50-х років ХІХ-го століття, були створені для поглибленого вивчення української мови, культури, традицій за принципом польських студентських гуртків, так званих гмін, які, у свою чергу, створювалися з метою моральної та матеріальної допомоги товаришам. У 60-х роках ХІХ-го століття були створені гуртки студентів-недільників, які опікувалися недільними школами. Зокрема, вони діяли у місті Харкові. Перші два роки функціонування недільні школи мали підтримку з боку уряду, потім працювали за власною ініціативою.

Українські студентські утворення значною мірою були спадкоємцями братств, тому основними напрямками діяльності тогочасних студентських громад було формування національної свідомості у студентства, поширення наукових знань, підвищення освітнього рівня населення, розвиток студентського самоврядування, самовдосконалення студентської молоді, організація роботи бібліотек-читалень, земляцтв, видавнича діяльність і розповсюдження україномовної навчальної та художньої літератури, організація гуртків [11, с. 87; 12, с. 103.]. Наприклад, у 1912 році в Санкт-Петербурзькому політехнікумі (політехнічному інституті) організовано „Українську

студентську громаду”. Вона, зокрема, на гроші від проведених двох вечорів придбала книги і створила власну бібліотеку.

Майже усі тогочасні студентські формування, крім іншої діяльності, також практикували збирання коштів для кас взаємодопомоги та їх розподіл, активну фінансову допомогу малозабезпеченим товаришам; заснування недільних шкіл та організацію в них навчального процесу; допомогу в працевлаштуванні.

Про радянський період можна сказати, що соціальний супровід в студентській громаді того часу був, з одного боку, впорядкованим і офіційним, з іншого – обмеженим та консервативним. Свідомі комсомольці та молоді члени партії мали підтримувати „моральний вигляд” своїх менш свідомих одногрупників, допомагати їм в навчанні, у входженні до суспільства. Молода людина ніколи не могла відчутти себе занедбаною, кинutoю напризволяще. Проте іноді така турбота проникала навіть до особистісної сфери, а самі провідники впливу не завжди усвідомлювали необхідність власних дій, не наслідували „правильні взірці”, хоча і вимагали їх дотримання, бо „так треба”. Все, що виходило за межі офіційно дозволеного, могло бути розцінено як підозріле, „чужорідний вплив”, і мало бути засуджене та відповідно покаране.

В незалежній Україні активізація діяльності студентських громад відбувалася поступово, десь, як кажуть „зверху”, десь за студентською ініціативою. Робота гуманітарного профілю була відроджена однією з перших і у першу чергу було організовано допомогу речами та медикаментами дитячим будинкам та інтернатам. Органи студентського самоврядування розповсюджують інформацію про потенційні робочі місця та різноманітні знижки на товари та послуги. Проте традиція кас взаємодопомоги втрачена і на зміну їй не запропоновано нічого, хоча питання матеріальної підтримки студентів, особливо з інших місць, є гострим. Реалії життя такі, що молоді люди мають працювати, щоб забезпечувати своє існування, а це може відбирати час від навчання, студент залишається без стипендії, коло замикається. В Україні також не існує державного аналогу матеріальної підтримки типу грантів, як в інших країнах. Сиротами також переважно опікується держава.

Таким чином, історія здійснення соціального супроводу студентською громадою є насиченою. Студентські формування займалися соціальним супроводом як своїх членів, так і зовні. Досвід діяльності є значним, проте недостатньо використовується в сучасній Україні.

Список використаної літератури

1. Соціальна робота в Україні : навч. посібник / [І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, О. І. Янкович та ін.] ; за ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2004. – 233 с. **2. Безпалько О. В.** Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методологічні основи : монографія /

Ольга Володимирівна Безпалько ; М-во освіти і науки України ; Ін-т проблем виховання Академії педагогічних наук. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с. **3. Збереження** та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді : потенціал громади. Методичні матеріали до тренінгу / Авт.-упоряд. Н. В. Зимивець ; [за заг.ред Г. М. Лактіонової]. – К. : „Науковий світ”, 2006. – 205 с. **4. Батанов О. В.** Територіальна громада – основа місцевого самоврядування в Україні : [монографія] / Олександр Васильович Батанов. – К., 2001, – 259 с. **5. Бондаренко З. П.** Студентська громада як один з факторів підготовки до волонтерської діяльності / З. П. Бондаренко // Проблеми педагогічних технологій. – 2004. – Випуск 3-4 (28-29). – С. 158–166. **6. Покладок Е. Б.** Еволюція автономії університета в Європе / Е. Б. Покладок, В. В. Спасская // Проблеми зарубешньої вищої школи. – М. : НИИВО, 1992. – Вып. 3. – С. 1–18. **7. Игнатович В.** История английских университетов / В. Игнатович. – СПб. : типография Иосафата Огризко, 1861. – 127 с. **8. Уваров П. Ю.** Характерные черты университетской культуры / П. Ю. Уваров // Из истории университетов Европы XVIII–XV веков : межвузовский сб. науч. трудов / Воронеж. гос. пед. ин-т ; [ред. кол. : Г. И. Липатникова (отв. ред) и др.]. – Воронеж : ВГПИ, 1984. – С. 5-28. – (ИЗВЕСТИЯ Воронеж. гос. пед. ин-та). **9. Федосова Э. П.** Бестужевские курсы-первый женский университет в России (1878-1918 гг.) / Эльмира Петровна Федорова ; [под ред. Э. Э. Днепрова]. – М. : Педагогика, 1980. – 144 с. **10. Черкасова С. О.** Просвітницько-педагогічна діяльність студентських громадських організацій університетів України (друга половина XIX–початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / С. О. Черкасова. – Харків, 2001 – 17 с. **11. Среди молодёжи** // Украинская Жизнь. – 1912. – №5 – с. 87. **12. Украинский** студенческий орган // Украинская Жизнь. – 1912, – №12 – с. 103.

Шейна Л. О. Потенціал студентської громади щодо здійснення соціального супроводу: досвід та сучасний стан

В статті представлено аналіз потенціалу студентської громади щодо здійснення соціального супроводу у минулому і сучасності. Подаються факти, які свідчать, що соціальний супровід як непрофесійна діяльність, спрямована на допомогу соціально незахищеним верствам населення, здійснювався у студентському середовищі протягом усієї історії його існування. Виявлено, що розповсюдженою формою роботи були каси взаємодопомоги, проте вони не знайшли свого продовження сьогодні, хоча існує актуальна потреба.

Ключові слова: соціальний супровід, студентська громада, взаємопідтримка.

Шейна Л. А. Потенциал студенческой громады в осуществлении социальной поддержки: опыт и современная ситуация

В статье подан анализ потенциала студенческой громады в осуществлении социальной поддержки. Рассматриваются факты, свидетельствующие о существовании в студенческой среде социальной поддержки как непрофессиональной деятельности, направленной на помощь социально незащищенным слоям населения, в течение всего существования студенчества. Установлено, что распространенной формой работы были кассы взаимопомощи, однако они не нашли своего продолжения в современности, несмотря на актуальную потребность.

Ключевые слова: социальная поддержка, студенческая громада, взаимоподдержка.

Sheina L. O. Potential of Students Community in Implementation of Social Support: Experience and Temporary Situation

The article deals with the potential of students community in implementation of social support in the past and nowadays. The facts are under consideration which show that social support as a non-professional activity involved into helping socially unprotected strata of population has been carried out during the whole history of its existing. It's found out that charitable funds were a wide-spread form of such an activity, but now they are not so common in present day Ukrainian students communities in spite of the fact that there is an actual necessity in them.

Key words: social support, students community, mutual support.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Є. Г. Дєдов

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

УДК 364 – 781. 72 : 364 – 43 – 021. 311

Т. С. Гаміна

СОЦІАЛЬНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ВИД ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Сучасне суспільство та процеси, які в ньому відбуваються висувають перед людством безліч проблем, з якими не стикалися навіть його близькі попередники. Це обумовлено такими факторами, як прискорення темпів соціальної мобільності, зміни базових норм та цінностей, розширення ціннісно-нормативних меж людської поведінки і діяльності, зростання рівня соціальної автономності особистості та ін. Зрозуміло, що низку проблем, з якими стикається людина, вона може успішно вирішити або самостійно, або з допомогою близьких до неї людей. Але в деяких випадках людині не вистачає знань, досвіду, інформації та ін. Тоді вона змушена звернутися по допомогу до спеціаліста, тобто отримати консультацію.

При цьому, про потребу у консультації можна говорити тільки в тому випадку, якщо людина не відмовляється від самостійного впливу на ситуацію, від самостійної діяльності по вирішенню проблеми, яка у нього виникла. Така потреба створює можливість для організації та здійснення соціального консультування як вида соціальної допомоги та як різновид професійної діяльності соціального працівника та інших спеціалістів.

В статті розкривається основні підходи до визначення сутності консультування; принципи, етапи, теоретичні моделі соціального консультування; форми та засоби діяльності соціального працівника з клієнтом в ході консультування

Сьогодні у теорії та практики соціальної роботи існує два основних взаємодоповнюючих підходи до визначення сутності консультування.

Функціональний – консультування розуміється як метод, що забезпечує клієнта практичними порадами та допомогою. Консультант надає будь-яку форму допомоги клієнту у відношенні змісту, процесу або структури завдання, що вирішується, але сам не відповідає за її вирішення. Він тільки допомагає тим, хто несе таку відповідальність. Це вузькі спеціалісти, які надають клієнту додаткову інформації (наприклад, про стан здоров'я та ін.). При такому підході консультант виступає як помічник у вирішенні будь-якого завдання або проблеми.

Професійний – консультування розглядається як особлива професійна служба, що надає послуги громадянам та організаціям спеціально навченими та кваліфікованими особами, які допомагають

виявити соціальні проблеми клієнта, проаналізувати їх, дати рекомендації по їх вирішенню та сприяє, при необхідності, виконанню прийнятих рішень та отриманих рекомендацій.

Різноманітні проблеми та складності, з якими стикається протягом свого життя кожна людина призводить до існування таких *видів консультування як медико-соціальні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, соціально-правові, управлінські та ін.* Ці види соціального консультування добре знайомі кожній людині, яка принаймі одного разу зверталася за допомогою у вирішенні різних проблем до відповідного спеціаліста (медика, юриста, службовця, соціального працівника та ін).

Ще однією підставою для виділення видів соціального консультування є *цільова установка клієнта*, тобто цілі, які він переслідує, звертаючись за допомогою до консультанта. В цьому випадку можна говорити про існування більш складних видів діяльності.

Рефлексивне консультування, тобто спільно з клієнтом відбувається осмислення будь-якої життєвої ситуації, її аналіз, пошук пріоритетів, можливості змін та розвитку. Процес консультування в цьому випадку перетворюється у спільне обмірковування, а основне завдання та функція консультанта – вислухати клієнта та зрозуміти причини його труднощів та складностей. Робота психоаналітика або психотерапевта часто здійснюється саме у такій формі. [8, с. 224].

Проектне консультування, включає пошук та побудову можливої програми (проекту) перетворення ситуації, яка склалася, її гармонізації та покращення. Прикладом такого консультування є консультація соціального працівника, який вибудовує разом із клієнтом оптимальну тактику поведінки у складній ситуації.

Технологічне консультування, передбачає пошук оптимальної послідовності дій для вирішення конкретної проблеми або завдання. Це консультація – рекомендація, де консультант – це людина, яка володіє необхідними знаннями та необхідним досвідом. Саме таку консультацію отримує у соціального працівника батьки, які зіштовхнулися з необхідністю гармонізувати стосунки зі своєю дитиною.

Прогностичне консультування, представляє собою побудову ідеальної моделі можливого, імовірного стану конкретної ситуації. Це консультація – передбачення, а консультант – це людина, яка здатна піднятися над ситуацією та її теперішнім станом, здатний побачити приховані в ній можливості розвитку, як позитивного, так і негативного характеру. В такому випадку з'являється можливість виявити перспективи, які має клієнт та виробити певну програму дій. [2; 3].

Види соціального консультування мають ряд універсальних характеристик. Однією з них є те, що будучи методом надання соціальної допомоги, видом соціальних послуг, соціальне консультування незалежно від своєї видової приналежності надається на добровільній основі тому, хто цієї послуги потребує. В цьому реалізуються важливі

принципи соціальної роботи як виду професійної діяльності – повага до особистості людини, його правам, недоторканості приватного життя [3].

Людина, яка стикається з будь-якою проблемою і яка не має можливості вирішити її самостійно, може усвідомити та визначити зону особистих труднощів, але, як правило, не уявляє, що саме та яким шляхом необхідно змінити, щоб проблема була вирішена. Отже, він не в змозі точно указати яка саме допомога або послуга йому необхідна для подолання життєвих труднощів, які виникли. У такій ситуації консультант приходить на допомогу, реалізуючи на практиці вищезазначені види соціального консультування.

Ще однією універсальною характеристикою соціального консультування є його принципи. Стислий розгляд основних видів соціального консультування дозволяє припустити, що в процесі своєї професійної діяльності консультанту доводиться бути достатньо компетентним з цілого ряду соціальних та особистих проблем; довірливо спілкуватися з клієнтом; брати на себе певну відповідальність за рішення його проблеми. Для того, щоб така діяльність була ефективною та результативною, вона повинна спиратися на наступні групи принципів: принципи *організації* соціального консультування і принципи його *здійснення*.

Кожна з цих груп, включає певні елементи.

Принципи організації соціального консультування:

Принцип аналізу підтексту, який передбачає наявність у консультанта здібності та уміння розрізняти у запитах і словах клієнта декілька „прошарків”, своєрідне уміння „читати поміж рядками”. Це дозволяє спеціалісту не переривати та не напружувати питаннями клієнта, зрозуміти, в чому сутність його проблеми або труднощів.

Принцип відмови від конкретних рекомендацій, які спрямовані на те, щоб виключити нав'язування клієнту будь-якого одного способу поведінки або діяльності. Консультант повинен запропонувати певний спектр можливостей. Вибір з того, що пропонується – прерогатива клієнта і тільки його.

Принцип системності, який дозволяє консультанту в роботі з клієнтом виділити своєрідну „одиночку аналізу проблеми, що обговорюється”: сім'я, певні цілі та потреби клієнта, особливості його особистості та ін. Це дозволяє визначити основу формування проблеми, з якою стикнулася людина і можливі шляхи її вирішення.

Принцип поваги особистості клієнта, який спрямований на припинення будь-яких спроб консультанта „перевиховати” або „переробити” клієнта у відповідності з особистими уявленнями про людину, його властивостях та якостях.

Принципи здійснення соціального консультування.

Принцип компетентності та професіоналізму, який передбачає наявність у консультанта необхідних знань, умінь та навичок, які він

„надає” у розпорядження клієнту. Особистісні інтереси консультанта повинні бути підкорені інтересам клієнта.

Принцип довірливості та співпраці, реалізація якого на практиці дозволяє створити атмосферу взаємної довіри між консультантом та клієнтом. За таких умов можливість вирішення проблеми клієнта стає реальною. Окрім цього, атмосфера довіри та довірливості є запорукою того, що у разі виникнення подібних проблем та труднощів у майбутньому, клієнт знову звернеться за допомогою до консультанта.

Принцип конфіденційності, гарантує, що отримана консультантом у процесі консультації інформація про клієнта не буде розповсюджена без згоди і дозволу останнього. Порушення цього принципу є для консультанта недопустимим перевищенням своїх повноважень. Принцип конфіденційності забезпечується спеціальними процедурами зберігання отриманої інформації, анонімністю звернення клієнта, професійним етичним кодексом і може бути порушена лише в тих випадках, коли виникає загроза життю та безпеки самого клієнта.

Принцип результативності спрямований на те, щоб зусилля консультанта або допомогли клієнту вирішити проблему, яка в нього виникла, або створили для цього необхідні умови. При цьому, провідна роль у оцінці результативності роботи консультанта належить клієнту.

Розглянуті вище види соціального консультування, принципи його організації і здійснення дозволяють побачити процес консультування як напрямок соціоінженерної діяльності, об'єктом якої виступає система цінностей, норм та установок людини або групи. Важливе завдання консультанта в тому, щоб сприяти перетворенню внутрішнього світу клієнта на підставі переосмислення їм своїх життєвих цінностей. Подібний процес отримав у теорії та практики соціальної роботи назву *аксикреакції*. У дослівному перекладі цей термін означає „створення, творення цінностей”. *Аксикреакція – це процес породження, формування та закріплення у людині або групі нових цінностей, а також регенерація переосмислення та прийняття переосмислених попередніх цінностей.* [3].

Зміна ціннісних структур відбувається у результаті довготривалого і систематичного спілкування клієнта з консультантом, в процесі реалізації різноманітних видів консультування.

Довготривалість цього процесу дозволяє виділити послідовний ряд етапів соціального консультування, кожен з яких спрямований на рішення певних завдань та досягнення відповідних цілей.

1. **Аналіз проблеми**, завдання якого в тому, щоб клієнт змог „поглянути на себе з боку”. Такий погляд дозволяє зрозуміти, що багато труднощів пов'язані не стільки з об'єктивними труднощами та обставинами, скільки з суб'єктивними установками, прагненнями, цілями та ідеалами людини

2. **Постановка проблеми**, при цьому відбувається безпосередній вплив на систему цінностей клієнта з метою її зміни. Саме тут

починається процес аксикреції і особистісної реінтеграції, тобто встановлення зв'язків між суб'єктом і оточуючим його світом. Успішним та результативним такий вплив стає тоді, коли послідовно будуть вирішуватися важливі завдання процесу аксикреції, а саме:

- „розблокування” попередньої системи цінностей, тобто її перегляд та переоцінка, в ході яких властиві людині ціннісно-нормативні структури беруться під сумнів, стають не такими стійкими, як раніше. В результаті чого створюється простір з формування нової системи ціннісних норм і установок.

- „зміни” існуючої системи цінностей, коли людина отримує можливість апробувати нові цінності і норми, які раніше були їй не властиві; при цьому, вона може випробувати себе ідентифікувати з цими суб'єктами, для котрих її норми та цінності є звичними, таки чином оцінив їх переваги та недоліки;

- „заблокування” нової ціннісно-нормативної системи, тобто, кінцеве прийняття людиною нових цінностей, норм та установок, які стають невідємним елементом його особистості [2].

Необхідно пам'ятати, що для вирішення всього комплексу завдань потрібен час, протягом якого клієнту надається підтримка, заохочення, необхідна допомога.

Новий ціннісний та мотиваційний комплекс, який формується у людини у процесі вирішення вищеназваних завдань, продовжує розвиватися в процесі подальшого спілкування з консультантом та наступної життєдіяльності, набуваючи все нові й нові елементи, риси та властивості. Єдність цих процесів може бути визначено як аксигенез, тобто послідовне та неперервне удосконалення та розвиток системи цінностей суб'єкта. Цей процес здійснюється на протязі всього життя людини і безпосередньо впливає на те, які шляхи та засоби самореалізації він для себе обирає.

3. **Формування цілей.** На цьому етапі клієнт, за допомогою та підтримки консультанта, отримує можливість поставити перед собою нові цілі у відповідності до нової системи цінностей, які були вироблені на попередньому етапі.

4. **Вироблення рішень.** В ході спільної разом з консультантом діяльності, клієнт має можливість виробити певний діапазон можливих рішень і при їх практичній реалізації стає можливим досягнення ним нових життєвих цілей.

5. **Реалізація рішення.** На етапі здійснюється процес вибору та реалізації людиною будь-якого з вже прийнятих раніше рішень по досягненню нових цілей. Цілі, як і нові мотиви діяльності людини стають основою для його наступної життєдіяльності, виконання ним нової системи соціальних ролей та засвоєння нових соціальних позицій і статусів.

В залежності від умов відбувається процес аксикреції, який представляє собою проблеми і потреби клієнта та можливості

консультанта; виділяються наступні основні форми та засоби соціального консультування. При цьому, найбільшу істотну роль у виборі конкретних засобів та форм роботи в кожному випадку виконують розглянуті вище цільові установки клієнта.

Сьогодні в практики соціальної роботи в цілому та соціального консультування у частковості використовують наступні форми та засоби діяльності:

- монолог клієнта та його наступний аналіз спільно з консультантом;
- діалог, вільна бесіда клієнта і консультанта;
- відповіді консультанта на відверті запитання клієнта;
- різноманітні тестування;
- різні тренінги та навчання та ін.

Будь-яка форма роботи з клієнтом потребує від спеціаліста щире бажання допомогти людині; бути делікатним в процесі спілкування; а в роботі – старанним, дбайливим. То, якою буде співпраця консультанта і клієнта, наскільки директивним або демократичним буде консультант, залежить як від мотивації клієнта, його особистісних особливостей, так і реалізуємої консультантом теоретичної **моделі консультування**. Можно виділити три основні позиції: „на рівних”, „консультант зверху”, „клієнт знизу”. *Варіант „на рівних”* передбачає рівноправну співпрацю консультанта і клієнта, в якій консультант достатньо компетентний, щоб надати клієнту всю необхідну інформацію для прийняття рішення, а клієнт зацікавлений у вирішенні цієї проблеми. *Варіант „консультант зверху”* передбачає нерівні відношення директивності – залежності, коли консультант директивний, він є носієм унікального знання, бере на себе прийняття рішення та відповідальності за нього, клієнт – залежний виконавець, який готовий підкоритися рішенню консультанта. *Варіант „клієнт зверху”* виявляє прагматичну орієнтацію клієнта, який припускає, що надання послуг відкриває для нього можливість диктувати свої вимоги та розглядає консультанта виключно як засіб утілення у життя своїх рішень заради досягнення його, клієнта, цілей. Функція консультанта – забезпечити реалізацію рішення клієнта [1].

Необхідно аналізувати *характер мотиваційної спрямованості клієнта та його відносин з консультантом*. Найбільш типовими є наступні установки:

- установка „споживача”, яка реалізує прагнення перекласти тягар відповідальності на консультанта і отримати „готовий рецепт”;
- установка стурбовано-помисленого, невпевненого клієнта, який прагне до емоційної підтримки і підтвердження „правильності” та доцільності своєї поведінки;
- установка саморозвитку, коли ситуація консультування використовується клієнтом як ресурс особистісного росту;
- установка залежності, коли клієнт реалізує мотив задоволення потреби у безпеці, опіки та налагодження прихильності.

Виявлення підтексту звернення клієнта – необхідна умова грамотної побудови стратегії і тактики проведення консультування.

Для успішної та ефективної організації і здійснення процесу соціального консультування необхідно дотримуватися низки принципів:

- *принцип зацікавленості клієнта*. Консультант повинен переконати клієнта у необхідності та корисності аксикреації або аксиокорекції з метою подальшого вирішення існуючої проблеми

- *принцип ситуативного контролю*, дотримання якого дозволяє консультанту в умовах напруженої роботи зберігати можливість об'єктивного погляду на ситуацію, щоб втрутитися в нею у випадку виникнення негативних або деструктивних тенденцій;

- *принцип природності* – консультанту не слід форсувати та штучно прискорювати процес аксикреації. Він повинен бути природнім результатом спільної діяльності консультанта та клієнта по осмисленню та аналізу проблеми, яка виникла;

- *принцип незавершеності*, спрямований на те, щоб залишити клієнту можливість прийняття іншого рішення, формування нових, додаткових цінностей, перегляд рішень, які були прийняті раніше.

Реалізуючи ці принципи в практиці своєї професійної діяльності консультант повинен пам'ятати, що ведуча роль в процесі консультування належить клієнту. Саме він обирає конкретний вид консультування, форми і методи його здійснення. Завдання консультанта полягає у тому, щоб спонукати клієнта до прийняття адекватного в даній ситуації рішення, не демонструючи при цьому свою перевагу та й не переймати на себе роль лідера.

Соціальне консультування передбачає виконання низки важливих для суспільства і людини *функцій*: передача певних норм, цінностей та уявлень про оптимальні моделі поведінки і способи діяльності; надання необхідної клієнту інформації; аксикреація, аксиогенез; контроль за реалізацією нових цінностей і норм у повсякденному житті клієнта; формування у клієнта адекватних уявлень про себе, своїх можливостей, цінностях і ідеалах; навчання людини ефективним та адекватним засобам вирішення ціннісно-нормативних конфліктів.

Розвиток у суспільстві системи органів та закладів, які здійснюють професійну діяльність у сфері соціального консультування, прискорення у суспільній та масовій свідомості уявлень про ефективність подібної допомоги, розвиток системи підготовки відповідних спеціалістів дозволить у майбутньому значно підвищити рівень соціальної захищеності як суспільства у цілому, так і кожної окремої людини.

Список використаної літератури

1. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2007.

2. **Российская** энциклопедия социальной работы. В 2-х т. – М., 1997.
3. **Словарь-справочник** по социальной работе. – М. : Юристъ, 1997.
4. **Социальные** технологии : Толковый словарь. – М., 1994. – 286 с.
5. **Социальная** работа : теория и практика / отв. ред. Е. И. Холостова, А. С. Сорвина. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 427 с.
6. **Социальная работа** / общ. ред. проф. В. И. Курбатова. – Ростов-на/Д : Феникс, 1999. – 576 с.
7. **Справочное** пособие по социальной работе / отв. ред. А. М. Панов, Е. И. Холостова. – М. : Юристъ, 1997. – 168 с.
8. **Теория** и практика социальной работы. В 2-х т. – М. : Союз, 1994.

Гаміна Т. С. Соціальне консультування як вид практичної діяльності працівника соціальної сфери

В статті розглядається соціальне консультування як вид соціальної допомоги та як різновид професійної діяльності соціального працівника та інших спеціалістів; розкриваються принципи здійснення консультування та його етапи, універсальні характеристики видів соціального консультування. Особлива увага звертається на фактори успішної і ефективної організації та здійснення процесу консультування, характеристику його теоретичних моделей. В статті визначені основні функції, які соціальне консультування виконує як для суспільства так і окремої людини.

Ключові слова: соціальне консультування, принципи, аксикреція, аксигенез, моделі консультування.

Гамина Т. С. Социальное консультирование как вид практической деятельности работника социальной сферы

В статье рассматривается социальное консультирование как вид социальной помощи и как разновидность профессиональной деятельности социального работника и других специалистов; раскрываются принципы осуществления консультирования и его этапы, универсальные характеристики видов социального консультирования. Особое внимание обращается на факторы успешной и эффективной организации и осуществления процесса консультирования, характеристику его теоретических моделей. В статье определены основные функции, которые социальное консультирование выполняет как для государства, так и для отдельного человека.

Ключевые слова: социальное консультирование, принципы, аксикреция, аксигенез, модели консультирования.

Gamina T. S. Social counseling as a form of activity practical social worker

The article rassmatirivaetsya social counseling as a form of social assistance as a form of professional social workers and other professionals, revealed principles of the consultation and its stages, universal characteristics of social counseling. Special attention is paid to the factors of successful and

effective organization and implementation of the consultation process, the characterization of its theoretical models. In the article the basic functions that counseling performs both for the state and for the individual.

Key words: social counseling, principles, aksikreatsiya, aksigenez, counseling model.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 37.013.42

Е. Г. Ємцева

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ТРУДОВОГО ЗАГОНУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Процес становлення незалежної демократичної України з її прагненням стати повноправним членом європейської спільноти передбачає всебічне утвердження в суспільному та індивідуальному бутті цивілізованого життя на основі загальнолюдських цінностей та духовних, моральних і культурних засад життя українського народу. Тому сьогодні перед сучасними соціально-освітніми інституціями стоїть мета – не тільки сформувати в особистості необхідні компетенції та надати їй ґрунтовні знання з різних предметів, а й формувати громадянина, патріота, інтелектуально розвинену, духовно і морально зрілу особистість, готову протистояти асоціальним впливам, управлятися з особистими проблемами, творити себе та оточуючий світ [1].

Праця завжди була і є одним з найважливіших засобів соціального розвитку та становлення підростаючої особистості, а правильне соціальне виховання взагалі неможливо собі уявити як нетрудове, тому трудова діяльність (інтелектуальна, творча, фізична) у багатьох виховних системах залишається головною. Щоб цей засіб давав позитивний результат – праця повинна базуватися на цікавому, емоційно-забарвленому, активному спілкуванні, залучати індивіда до певної соціальної групи, і допомагати засвоювати важливі зразки суспільно-сприйнятної поведінки. Зазначені умови для соціального виховання можливо забезпечити завдяки позанавчальній діяльності, унаслідок її високої технологічності під час організації, керування та контролю. Однією з таких позанавчальних форм діяльності є трудові загони старшокласників (далі ТЗС), які створюються на добровільній основі з числа молоді, що виявляє бажання у вільний від навчання час брати участь у роботах на виробничих, сільськогосподарчих об'єктах та у сфері послуг.

Виходячи з досвіду організації діяльності різноманітних (благодійних, обслуговуючих, будівничих, сільськогосподарчих та інших) трудових загонів (зокрема в Луганській області), можна констатувати, що сьогодні фахівцями молодіжних центрів праці, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, навчальних закладів та громадських організацій відпрацьовано цілісну систему соціально-виховної роботи з учнівською молоддю.

Організація соціально-виховної роботи в ТЗС надає можливості старшокласникам випробувати широкий спектр соціальних і професійних ролей та статусів, що є особливо важливим для соціального й трудового становлення особистості, створює можливості для оволодіння комунікативним досвідом у різних виробничих і життєвих ситуаціях, на різних вікових та статусних рівнях.

Мета нашої статті, презентувати практичний досвід діяльності ТЗС, який розглядає послідовність процесу організації соціального виховання в умовах трудових загонів страшокласників.

Соціально-виховна робота у ТЗС проводиться відповідно до затверджених планів і відбувається протягом підготовчо-організаційного, реалізаційного та експертно-аналітичного етапів.

Підготовчо-організаційний етап є найбільш відповідальним та об'ємним. Важливим завданням цього етапу виступає формування та навчання активу ТЗС. У ході підготовки командирів, активу та кандидатів у члени ТЗС використовуються соціально-психологічні та комунікативні тренінги, педагогічні ситуації, рольові ігри, мультимедійні презентації, дискусії тощо.

Соціально-виховна робота під час цього етапу відбувається в процесі суспільно-корисної та продуктивної праці. Упродовж усього навчального року майбутні члени ТЗС залучаються до благодійних та суспільно-корисних заходів. Зміст цих заходів спрямовується на підготовку до трудового літа, причому із залученням найбільшої кількості молодих людей. Це такі заходи, як: упорядкування території міст, селищ, навчальних закладів, спортивних майданчиків, дрібний поточний ремонт приміщень, меблів навчального закладу, підготовка художнього оздоблення та наочної агітації ТЗС. Під час формування трудового загону старшокласників організовуються конкурси створення емблем бригад та загонів, змістовні й дотепні девізи, назви бригад і загонів, розробляються сценарії майбутніх виховних та дозвіллевих заходів. Кожен з кандидатів у ТЗС за власним бажанням має можливість проявити свою творчість, вигадку, ініціативу, знайти справу до душі.

Загалом, перший етап дає можливість провести підготовчі та організаційні заходи для подальшої успішної реалізації програмних заходів ТЗС.

Другий етап діяльності ТЗС – реалізаційний. Ефективність роботи під час цього етапу залежить, зокрема, від уміння командирів та активу формувати у членів загону культуру праці та відпочинку.

Основними складовими успішної організації процесу соціального виховання старшокласників є чітке виконання розпорядку дня, виконання виробничих завдань, неухильне дотримання правил техніки безпеки, вимог виробничої дисципліни та санітарно-гігієнічних норм, проведення соціально-виховних, масових культурних і спортивних заходів. Перебування юнака чи дівчини у складі трудового загону старшокласників дозволяє їм не тільки знайомитися з виробничими і суспільними процесами, але й надає можливості отримання досвіду для вирішення особистих життєвих проблем, що виникають.

Щоденне підведення підсумків роботи, обговорення завдань на наступний день та визначення оцінки праці кожного учасника трудового загону старшокласників сприяє підвищенню особистої відповідальності юнаків і дівчат.

Істотну роль у соціально-трудоному вихованні старшокласників у літній період відіграє матеріальний бік праці. Старшокласники суттєво реагують на рівень і систему заробітної плати, зароблені власною працею гроші цінують більше, ніж отримані від батьків. Сутність оплати полягає в тому, що кожна одиниця продукції (наприклад, кожен кілограм зібраного персика, сливи, суниці, яблука, винограду, томатів та інш.) або одиниця виконаної роботи (наприклад, гектар очищеного від бур'яну виноградника або саду, підв'язаного винограду) оплачуються однаковою розцінкою. При цьому, розцінки встановлюються, виходячи з норм вироблення під час виконання певного виду робіт і відповідних їм тарифних ставок. Праця школярів будується на основі бригадної форми, з оплатою за кінцевим підсумком, але з коефіцієнтом трудової участі кожного учасника. Проте, тут необхідно враховувати єдність матеріальних і моральних стимулів. Гнучке поєднання норм матеріального й морального заохочення допомагає ефективно й правильно будувати виховні заходи.

На ефективність процесу соціально-виховної роботи в ТЗС вагомо впливає якість попередньої згуртованості членів ТЗС, налагодження взаємин з керівництвом, працівниками підприємства, з яким укладено угоду, та місцевим населенням. Закладенню плідних стосунків сприяє організація спільних заходів ТЗС та підприємства, проведення благодійних акцій, шанобливе ставлення до місцевих традицій і мешканців.

Під час діяльності ТЗС учасники залучаються до різноманітних форм самообслуговування, тобто до систематичної колективної (командної) праці, спрямованої на створення кращих умов життя колективу, що сприяє розвитку їхньої самостійності та ініціативи, оцадливості. Учасники ТЗС учаться не лише працювати, але й цінувати працю дорослих, укладену в облаштування місця дислокації загону,

шанобливо ставитися до праці товаришів. Побутова робота сприяє формуванню командного почуття, взаємної вимогливості та взаємодопомоги. Окрім зазначеного, побутова діяльність в умовах ТЗС допомагає молодим людям, особливо міським, готуватися до особистого дорослого життя. Після перебування в ТЗС молоді люди, як правило, змінюються на краще. Свідченням цього є те, що юнаки та дівчата після повернення з ТЗС додому охоче прибирають за собою, стежать за порядком, готують їжу, допомагають по господарству, стають більш відповідальними та самостійними.

Соціально-виховне значення під час реалізаційного етапу експерименту мають масові культурно-дозвільні заходи, такі як: вечори знайомств, командна підготовка до конкурсів та фестивалів, написання сценаріїв і підготовка концертних номерів, спортивні змагання, проведення театралізованих свят (День народження, посвята в бійці загону, свято Нептуна, екватор, КВК, квести та інш.). Під час підготовки зазначених заходів старшокласники розкривають та проявляють свої творчі здібності, реалізують свої нахили й набувають комунікативного досвіду. Звичайно, усе відбувається за умов активної участі у спільних заходах та за умов ґрунтовної, усебічної роботи загону в підготовчий період. Це відіграє велике значення в здатності більшості учасників з перших днів залучатися до ролі організаторів, тому вони ще до від'їзду ТЗС стають активом загону.

Під час завершального етапу діяльності ТЗС кожний загін складає звіт виконаної виробничої та соціально-виховної роботи й надає його до конкурсної комісії, яка визначає кращі трудові загани сезону. У звіті відбивається робота всього колективу, виконана протягом трьох етапів діяльності. У якості підтвердження надаються документи про обсяги виконаної роботи, грамоти, подяки, мальовничо оформлені стіннівки, фотоальбоми, відеороліки або фільми про життєдіяльність трудового загону, прізвища найкращих бійців, які були обрані загальними зборами, та інша інформація, що надає змогу членам комісії наочно ознайомитися з діяльністю старшокласників під час життєдіяльності в трудових загонах.

На початковому та завершальному етапі участі молодої людини в трудовому загані, організаторами-засновниками (центром соціальних служб для сім'ї, молоді та спорту, навчальним закладом або громадською організацією) проводиться анкетування, завдяки якому є можливість визначити динаміку змін, які відбуваються із старшокласником під час участі у ТЗС. Наведемо характеристику цих змін:

- вступ старшокласника у трудовий загін обумовлюється можливістю: заробити гроші, знайти нових друзів, відчувати самостійність, відпочити, пізнати довкілля, випробувати себе у незвичайних умовах, оволодіти новими професійними навичками;

- під час участі в ТЗС старшокласник отримує нові знання, трудові навички та вміння з різних видів діяльності, набуває комунікативний

досвід у спілкуванні з різними віковими категоріями людей, визначає свою соціальну роль у загоні. У старшокласника з'являється розуміння ролі праці в житті людини, набувається досвід самостійного життя, почуття відповідальності за свої дії та вчинки, знаходження нестандартних та цікавих рішень щодо подолання життєвих ситуацій та проблем;

- по завершенню участі в ТЗС у старшокласника спостерігається підвищення рівня працелюбності, готовності до праці, до професійного самовизначення, розуміння цінності людини і праці, бажання бути творцем власного життя та життя країни, вміння працювати в команді, прагнення до отримання необхідних теоретичних знань, оволодіння практичними вміннями й навичками, визначеність у своїх уподобаннях і можливостях, сформованість таких морально-ціннісних якостей, як: енергійність, трудова активність, заповзятість, відповідальність, дисциплінованість, самоповага, толерантність, комунікативність.

Підведення підсумків діяльності трудових загонів дозволяє визначити найкращі молодіжні трудові об'єднання, проаналізувати роботу фахівців із соціально-виховної роботи навчальних та інших закладів, керівного складу загонів щодо ефективності трудової соціалізації старшокласників; виявити позитивні та негативні моменти роботи в ТЗС, що надає можливість у подальшому більш цілеспрямовано й доцільно підходити до планування організаційної та підготовчої роботи із соціального виховання й трудової соціалізації старшокласників у наступному році.

Отже, аналіз практичного досвіду діяльності трудових загонів продемонстрував, що реалізація соціально-виховної роботи в ТЗС спрямована на такий кінцевий результат, як трудова соціалізованість особистості, яка означає сформованість у молодій людини готовності до трудової діяльності, потяг до отримання необхідних знань, оволодіння практичними вміннями й навичками з різних видів діяльності, визначення свого професійного вибору й можливостей, розуміння праці як найвищої цінності, необхідної для побудови власного життя та життя своєї країни.

У наступних публікаціях ми плануємо представити форми і зміст соціально-виховних заходів, що реалізуються в трудових загонах старшокласників.

Список використаної літератури

1. Деякі питання організації виховної роботи. Лист МОНмолодьспорт № 1/9-595 від 23.08.12 р. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/index.php/ua/pro-ministerstvo/normativno-pravova-baza/normativno-pravova-baza-diyalnosti-ministerstva/listi/11682-list-ministerstva-19-595-vid-23082012>. **2. Ємцева Е. Г.** Система діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Елла Григоріївна Ємцева. – Луганськ, 2010. – 270 с. **3. Методичні**

рекомендації. Пам'ятка командира молодіжного трудового загону / Ю. М. Філіппов, М. В. Шашишвілі, Е. Г. Ємцева, І. В. Мельник, Н. В. Коцюбинська, В. В. Палеха. – Луганськ : [Б. в.], 2011. – 91 с.

Ємцева Е. Г. Організація соціально-виховної роботи в умовах трудового загону старшокласників

У статті досліджено процес організації соціального виховання в умовах трудових загонів страшокласників. Аналіз практичного досвіду діяльності ТЗС продемонстрував, що соціально-виховна робота в них має системний характер та забезпечує можливості для старшокласників випробувати широкий спектр соціальних і професійних ролей та статусів, створює можливості для оволодіння комунікативним досвідом у різних виробничих і життєвих ситуаціях, на різних вікових та статусних рівнях.

Ключові слова: соціально-виховна робота, трудовий загін старшокласників, трудова соціалізованість старшокласників.

Емцева Э. Г. Организация социально-воспитательной работы в условиях трудового отряда старшекласников

В статье исследован процесс организации социального воспитания в условиях трудовых отрядов страшекласников. Анализ практического опыта деятельности ТОС продемонстрировал, что социально-воспитательная работа в них имеет системный характер и обеспечивает возможности для старшекласников опробовать широкий спектр социальных и профессиональных ролей и статусов, создает возможности для овладения коммуникативным опытом в различных производственных и жизненных ситуациях, на разных возрастных и статусных уровнях.

Ключевые слова: социально-воспитательная работа, трудовой отряд старшекласников, трудовая социализированность старшекласников.

Emtseva E. G. Organization of Social and Educational Work in the Conditions of Employment of Senior Squad

The article the practical experience of social education in labor units seniors. The analysis of practical experience of labor group' activity demonstrated that the socio-educational work in LUS has a systemic character and provides the opportunities for pupils to experience a wide range of social and professional roles and statuses, creates the opportunities for learning communicative experiences in different production situations and for different ages and status levels.

Key words: social and educational work, the labor unit seniors, labor socialization of seniors.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК [343. 811 : 316. 614] – 055. 2

Н. В. Жевакіна

ОСОБЛИВОСТІ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗАСУДЖЕНИХ ЖІНОК

Україна знаходиться на складному та суперечному етапі свого розвитку. Економічні, політичні й правові реформи призвели до кризи економіки, безробіття, різкого падіння життєвого рівня народу, його крайній поляризації і збільшення злочинності. Соціальна дезорганізація, характерна для переходного періоду в цілому, вдарила по жінках сильніше ніж по чоловіках. Саме цим пояснюються несприятливі характеристики й тенденції жіночої злочинності. На життєдіяльність жінок більшою мірою впливають економічні та суспільні негаразди, соціальна напруга, занепад морали й посилення конфліктності. Засуджені жінки потребують особливої уваги при застосуванні карально-виховних засобів впливу, а ефективністю їх виправлення будуть показники зменшення рецидиву злочинів.

У сучасному суспільстві діапазон злочинної діяльності жінок досить великий: по-перше, це побут, де жінок штовхають до злочину негативні обставини сімейно-шлюбних, родинних і сусідських відносин. У цій сфері жінки здебільшого вчиняють такі насильницькі злочини: вбивства чоловіків за насильство в сім'ї, пияцтво, вбивство своєї новородженої дитини, заподіяння тяжких тілесних ушкоджень; по-друге, це сфера, де жінка виконує професійні функції, передусім, пов'язані з можливістю вільного доступу до матеріальних цінностей, перевезення наркотиків, крадіжки тощо.

Жіноча злочинність зростає стрімкіше за чоловічу, і це спостерігається в усьому світі. З 1990 року кількість злочинів, вчинених жінками в Україні, зросла вдвічі, зокрема в загальній злочинності. Співвідношення жіночої і чоловічої злочинності нині становить 1:7 (у розвинених країнах злочини жінок становлять від 17 % у США до 25 % у ФРН і Нідерландах). Слід також відзначити, що рівень жіночої злочинності за останні 10 років стабілізувався, а в останні 2 роки є тенденція до зниження (13,8% від усіх засуджених – 2000 рік, 13,0% – 2001 рік, 13,0 – 2006 рік, 12,0% – 2007 рік, 12,4 – 2008 рік). Те ж саме стосується й частки жінок серед тих, хто скоїли злочини у сфері обігу наркотичних засобів, психотропних речовин, їх аналогів або прекурсорів (20,2% від усіх засуджених – 2005 рік, 15,2% – 2008 рік) [3].

Зазначимо, що науковці приділяють значну увагу проблемі ресоціалізації засуджених жінок у сучасній пенітенціарній системі. Цьому питанню присвячені роботи О. Беца, М. Галагузової, А. Демченко, М. Єнікєєва, В. Жукова, О. Неживець, О. Пташинського, Г. Радов, В. Синьов, А. Сухова, В. Трубнікова, Д. Ягунова.

Мета цієї статті – визначити особливості ресоціалізації жінок у сучасній пенітенціарній системі.

Сучасна пенітенціарна система має на меті виконувати роль інструменту соціального контролю як щодо жінок, так і чоловіків. Але ця уявна гендерна нейтральність щодо ув'язнення жінок і чоловіків, як і інші аспекти нашого життя, має на практиці різний гендерний вплив.

Хоча ув'язнених жінок (особливо матерів) вважають вразливою групою в'язнів, українська система покарань лише в останні три роки звернула увагу на цю групу для розробки комплексних заходів для їх ресоціалізації.

Обрання такого виду покарання, як позбавлення волі на певний строк задля досягнення мети виправлення засуджених жінок може обернутися невідворотними негативними наслідками, а саме тим, що цей вид покарання відзначається високим рівнем репресивності, і як свідчать численні дослідження вітчизняних та іноземних науковців, найбільш пов'язаний із негативними для особи наслідками (вторинна криміналізація, стигматизація, втрата соціальних навичок, втрата суспільно корисних зв'язків тощо). Після відбування покарання засуджені жінки майже не можуть відновитися як особистості в суспільстві. До цього додається перелік хвороб, які вони отримують у в'язниці: туберкульоз, ВІЛ/СНІД, соматичні хвороби, хронічні статеві хвороби. Тому засуджена жінка в сучасній пенітенціарній системі є особливим об'єктом ресоціалізації.

Ідея ресоціалізації засуджених виникла у 80-х рр. ХХ ст. і знайшла втілення у створенні принципово нової моделі організації виконання покарань, яка отримала назву „реінтеграційної”. На її формування справила вплив кримінально-правова доктрина „нового соціального захисту” французького правознавця М. Анселя. Більшість концепцій, що мають на меті ресоціалізацію злочинців, орієнтована на окрему особистість, на індивідуальний підхід до особи з відхиленнями в поведінці. Ресоціалізація вважається одним з головних засобів боротьби з рецидивами злочинів [6].

Існує декілька визначень поняття ресоціалізація (франц. *resocialisation*, від *re...* – префікс, що означає поновлення або повторення, і *socialisation* – усупільнення, з лат. *socialis* – суспільний)

1) Повернення особи в суспільство.

2) Процес, спрямований на відновлення морального, психічного й фізичного стану особи, її соціальних функцій, приведення індивідуальної чи колективної поведінки у відповідність із загально визнаними суспільством правилами та юридичними нормами.

3) У сфері виконання покарань – процес підготовки засудженого до повернення в суспільство, що ґрунтується на відновленні позитивних зв'язків, відносин і розвитку в засудженої особи соціально корисних умінь і навичок, необхідних для повноцінного існування у суспільстві [7].

Ресоціалізація як мета діяльності визначається в різних сферах державної політики, зокрема у сфері соціальної роботи з молоддю, профілактики злочинності неповнолітніх та наркозалежних осіб, виконання кримінальних покарань. Відповідно до Комплексної програми „Про профілактику злочинності на 2001 – 2005 рр.” (затвердженої Президентом України 25.12.2000 р.) ресоціалізація є напрямом державної політики. Ресоціалізація як система державних заходів, що застосовуються до засуджених осіб, має на меті формування в них правослужняної поведінки, стимулювання їх становлення на життєву позицію, яка відповідає соціальним нормам, шляхом відновлення, збереження та розвитку соціально корисних властивостей, відносин під час відбування покарання й подальшої соціальної адаптації таких осіб. Здійснення ре соціалізації засуджених покладено, зокрема, на Державний департамент України з питань виконання покарань. Порядок і умови виконання та відбування покарань з метою створення умов для виправлення та ресоціалізації засуджених регламентує Кримінально-виконавчий кодекс України (ст. 1) [8].

Ресоціалізація засудженої жінки полягає у формуванні законослужняної поведінки для життя на волі, зміні особистісної спрямованості, відновленні раніше порушених соціальних якостей особи, здійсненні необхідної психокорекції. Важливим завданням пенітенціарних установ є підготовка засудженої до повернення на волю, включення її у нормальне життя суспільства.

Ресоціалізуюча функція установ з виконання покарань передбачає перебудову, насамперед, принципів діяльності самих установ. Необхідно усунути умови, що сприяють криміналізації особи, її асоціальної поведінці. Існує проблема негативного „впливу в'язниці” на особу засудженої. У цьому плані може відбуватися негативна ресоціалізація особи (залучення її до тюремних звичаїв і традицій, бажання стати блатним, криміналізуватися). М. Єнікеев справедливо зазначає, що ієрархія тюремного співтовариства, його „закони”, звичайно, добре відомі тюремній адміністрації. Нерідко механізми кримінального середовища використовуються нею для „ефективності” тюремного управління. Звідси негативне ставлення тюремної адміністрації до диференційованого утримання ув'язнених. Про моральну ресоціалізацію, як і про інші тонкощі людської психіки, воєнізована адміністрація здебільшого просто не замислюється [4].

Основними засобами виправлення та ресоціалізації засуджених згідно зі ст. 7 ВТК України є:

- режим відбування покарання;
- суспільно корисна праця;
- виховна робота;
- загальноосвітнє та професійно-технічне навчання.

Засоби виправлення та перевиховання потрібно застосовувати з урахуванням характеру і ступеня суспільної небезпечності вчиненого

злочину, особи засудженої, а також поведінки засудженої та її ставлення до праці [2].

Важливим елементом ресоціалізації засудженої жінки є комплексна програма підготовки до життя на волі. Складовими такої програми є:

- 1) правовий аспект (полягає у правовій регламентації процесу підготовки до звільнення з місць позбавлення волі);
- 2) психологічний аспект (урахування психологічних особливостей особистості засудженої);
- 3) соціальний аспект (побудова позитивних модулів вирішення соціальних проблем після звільнення);
- 4) професійний аспект (можливість одержати спеціальність за допомогою навчання в умовах відбування покарання);
- 5) освітній аспект (можливість підвищувати свій освітній рівень);
- 6) медичний аспект (передбачає збереження здоров'я шляхом певних профілактичних заходів);
- 7) фізкультурно-оздоровчий аспект (можливість займатися фізкультурою і спортом).

Необхідно зазначити, що у виправних колоніях діють школи підготовки засуджених до життя на волі, у яких передбачено проведення занять і соціально-психологічних тренінгів (підвищення впевненості в собі; вироблення навичок раціонального вирішення конфліктних ситуацій, аутогенні тренування; прогресивна релаксація тощо). Фактично йдеться про формування психологічної готовності засудженої до життя на волі.

Ресоціалізація сприяє успішній соціалізації особи після її звільнення з місць позбавлення волі. Слід зазначити, що фактично кожна третя особа, яка звільнилася з колонії, потребує спеціальної соціально-психологічної допомоги. Суспільство здебільшого не бажає „приймати” осіб, які відбули покарання. Виникають, проблеми соціально-побутового характеру: відсутність житла, роботи, медичного обслуговування тощо.

Опитування засуджених свідчить про таке. На запитання: „З якими труднощами Ви побоюєтеся зіштовхнутися після звільнення?” – 12,5% опитаних відповіли: „З упередженим ставленням за місцем роботи”; 11,3% зазначили те саме, але за місцем проживання; 19,6% указали на труднощі входження в нормальне життя.

Опитування також показало, що населення обстежених регіонів з упередженням ставиться до колишнього злочинця. Близько 50% респондентів не хоче бачити осіб, які відбули покарання, як своїх сусідів, друзів, родичів, колег по роботі. Незначна кількість законослухняних громадян (5%) припускає можливість спілкування з колишніми злочинцями як друзями. Дуже мало людей (лише 3% опитаних) згодні підтримувати стосунки з такими особами в колі сім'ї [5].

Одним з ресоціалізуючих факторів жінок є праця й професійне навчання. Організація праці засуджених жінок має певне педагогічне

навантаження, отже, повинна відповідати таким вимогам: робота мусить бути виконаною за кількісними та якісними показниками; вона має бути співмірною з фізичними та духовними силами засудженої жінки; має поступово ускладнюватись з погляду виробничих завдань пропорційно набуттю трудових навичок і підвищенню виробничої кваліфікації; повинна становити не лише творчий, а й матеріальний інтерес для засудженої. Обов'язково слід створювати матеріальні й моральні стимули в досягненні успіхів у праці й розкривати її суспільну користь. Однак більшість позитивних інволюцій праці засуджених зводиться нанівець у зв'язку із тим, що багато засуджених не бачать перспективи в житті, під якою розуміють емоційно наповнене уявлення про необхідне майбутнє, більш-менш віддалене в часі, що стимулює діяльність людей. Справа ще й у тому, що засуджені нерідко нехтують життєвими перспективами, які досягаються соціально-конформними засобами. Отже, першочерговим завданням є подолання такої суперечності, оскільки відсутність життєвих перспектив чи їх девіантність у свідомості засудженої особи є вагомим фактором контрресоціалізаційного плану, що зводить більшість засобів виправлення до формальної проекції, адже особистісні якості, внутрішній світ ув'язненої людини є апперцепцією виправного процесу.

Варто враховувати, що деякі засуджені жінки до арешту не працювали, не вчилися і не одержували пенсії. Багато з них не мали спеціальності: одні до суду були зайняті у власному господарстві, а інші – вели паразитичний спосіб життя, бродяжили тощо. Залучення засуджених жінок до виробничої діяльності має починатися з набуття ними професії. Слід враховувати також, що багатьом засудженим жінкам доводиться в колонії перекваліфіковуватись, одержувати іншу професію, тому що у виправній колонії вони не можуть працювати за тією спеціальністю, яку мали до засудження. У повторно засуджених жінок, як правило, є спеціальність швачки-мотористки, яку вони отримали під час попереднього відбування покарання. Ситуацію ускладнює сучасна проблема трудової зайнятості населення та висока конкуренція на ринку праці. Фактично, з огляду на це, засудженим жінкам пропонується робота, яка переважно стомлює їх і зазвичай не привчає до усвідомлення перспективності наполегливої праці для досягнення соціально-конформної мети в житті засудженої, яку вона могла набути в результаті свідомої соціальної реінтеграції.

Для пом'якшення такої ситуації члени комітету Верховної Ради України з питань соціальної політики та праці рекомендували депутатам прийняти закон про внесення змін до деяких законів України (щодо трудової діяльності громадян, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі). Своєю законотворчою ініціативою парламентарі пропонували доповнити ч. 2 ст. 14 Закону України від 1 березня 1991 р. „Про зайнятість населення” пунктом: Забезпечення трудової зайнятості працездатних громадян, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі, а ст. 24 Закону України від 9 квітня 1999 р. „Про місцеві державні

адміністрації” доповнити пунктом такого змісту: „Створює умови для забезпечення трудової зайнятості працездатних громадян, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі”. Зазначимо, що внесення таких змін сприятиме розвитку трудової зайнятості засуджених, організації їх професійного навчання та подальшої інтеграції у суспільство, а також дасть змогу установам виконання покарань за рахунок розвитку виробничої діяльності отримувати додаткові кошти для забезпечення належного рівня утримання засуджених у місцях позбавлення волі [1].

Таким чином, для успішної ресоціалізації засуджених жінок у сучасній пенітенціарній системі необхідно враховувати ступінь суспільної небезпеки скоїного злочину, поведінки та ставлення до праці засудженої особи. Соціальним працівником, виходячи з цього, розробляється індивідуальна комплексна програма з підготовки засуджених жінок до життя на волі. Складовими такої програми є правовий, психологічний, соціальний, освітньо-професійний, медичний та фізкультурно-оздоровчий аспект. Основними засобами виправлення та ресоціалізації є режим відбування покарання, суспільно корисна праця, виховна робота, загальноосвітнє та професійно-технічне навчання.

Звичайно, у межах однієї статті важко розглянути всі категорії клієнтів ресоціалізації сучасної пенітенціарної системи, тому подальшого наукового та практичного дослідження потребує особливості ресоціалізації засуджених жінок з дітьми.

Список використаної літератури

- 1. Бадира В. А.** Кримінально-виконавче право : [навчальний посібник / В. А. Бадира, С. Ф. Денисов, Т. А. Денисова, М. М. Мінаєв, В. Г. Хащев] / за ред. Т. А. Денисової. – К. : Істина, 2008. – 400 с.
- 2. Виправно-трудоий кодекс України // Кодекси України : У 3 кн. – 2-ге вид. – К. : Юрінком Інтер, 1998. – Кн. 1.**
- 3. Гендерне насильство, як одна з причин жіночої злочинності – [Електроний ресурс]. – Режим доступу : empedu.org.ua/sites/default/files/f.**
- 4. Еникеев М. И.** Юридическая психология. Краткий учебный курс. / М. И. Еникеев / М. : Норма, 2003. – 256 с.
- 5. Коновалова В. О.** Юридична психологія / В. О. Коновалова, В. Ю. Шепітько. // Академічний курс, 2009 – 248 с.
- 6. Радов Г. М.** Пенітенціарна ідея: думки на тему / Г. М. Радов/ К. : МП „Леся”, 1997. – 287 с.
- 7. Синьов В. М.** Педагогічні основи ресоціалізації злочинців / за ред. В. М. Синьова. – К. : МП „Леся”, 1997. – 272 с.
- 8. Трубников В. М.** Социальная адаптация освобожденных от отбывания наказания / В. М. Трубников / Х., 1990. – 173 с.

Жевакіна Н. В. Особливості ресоціалізації засуджених жінок

У статті розглянуто діапазон жіночої злочинності, поняття ресоціалізації, визначені основні засоби виправлення та ресоціалізації (режим відбування покарання, суспільно корисна праця, виховна робота, загальноосвітнє та професійно-технічне навчання), принципи та функції

ресоціалізації установ з виконання покарань, елементи комплексної програми з підготовки засуджених жінок до життя на волі, а саме: правові, психологічні, соціальні, освітньо-професійні, медичні та фізкультурно-оздоровчі.

Ключові слова: ресоціалізація, засоби ресоціалізації, пенітенціарна система.

Жевакина Н. В. Особенности ресоциализации осужденных женщин

В статье анализируются причины женской преступности, дано определение ресоциализации, рассматриваются основные средства ресоциализации, функции ресоциализации криминально-исправительных учреждений, обозначены элементы комплексной программы по подготовке осужденных женщин к жизни на воле, а именно: правовые, психологические, социальные, образовательно-профессиональные, медицинские и физкультурно-оздоровительные.

Ключевые слова: ресоциализация, средства ресоциализации, пенитенциарная система.

Zhevakina N. V. The Resocialisation Peculiarities of Women, Who are Charged With Crimes

In the article the reasons of women criminality are analysed, the definition of resocialisation is given, the means of resocialisation and the resocialisation function of criminal-penitentiary institutions are examined, the elements of complex programme for training women, who are charged with crimes for life in the society are noticed.

Key words: resocialisation, the means of resocialisation, penitentiary system.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК [37.013.42:343.261-053.2]

Т. В. Журавель

ЕТАПИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗАСУДЖЕНИМ У ВИХОВНИХ КОЛОНІЯХ

Одне з чільних місць у сфері соціально-педагогічної діяльності займає робота, спрямована на ресоціалізацію та реабілітацію неповнолітніх, засуджених до позбавлення волі. Конкретизація змісту

соціально-педагогічної роботи в установах пенітенціарної системи є однією з актуальних проблем соціально-педагогічної теорії і практики.

Неповнолітні (особи, віком від 14 до 18 років), засуджені до позбавлення волі, відбувають покарання у виховних колоніях (далі – ВК), що є спеціальними виховними установами, які підпорядковуються Державній пенітенціарній службі України. В Україні станом на 1 лютого 2013 року функціонує 8 виховних колоній, де перебуває 1262 особи (1180 хлопців та 82 дівчини).

Щороку збільшується кількість програм та заходів, спрямованих на ресоціалізацію засуджених, удосконалюється соціально-педагогічна робота із ними.

Метою даної статті є визначення етапів соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях та їх змісту.

Соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими ми розглядаємо як вид соціально-педагогічної діяльності, спрямований на надання соціальної підтримки, допомоги та здійснення соціальної реабілітації засуджених з метою їх успішної комплексної ресоціалізації і попередження рецидиву злочину.

Відповідно, головною *метою* соціально-педагогічної роботи із неповнолітніми засудженими є саме комплексна їх *ресоціалізація*.

Під *ресоціалізацією* неповнолітніх засуджених в умовах ВК слід розуміти комплекс дій, спрямованих на повторне засвоєння культури відносин у соціумі, формування (або відновлення) і закріплення у вихованців певних соціальних норм та ролей, стійкої просоціальної мотивації для усвідомленої відмови від норм кримінального середовища на користь загальноприйнятних цінностей; здобуття умінь та навичок, необхідних для їх успішного повернення у суспільство [5, с. 10].

Об'єктом соціально-педагогічної роботи у ВК є 14–18-річні неповнолітні (а також, у виняткових випадках, 18–22-річні повнолітні), засуджені до покарання у виді позбавлення волі на певний строк.

Соціально-педагогічна робота із засудженими у ВК відбувається у три основних *етапи*: діагностичний та адаптаційний етап (прибуття засудженого в установу); етап ресоціалізації (в ході відбування покарання); етап соціальної адаптації (у період підготовки засудженого до звільнення).

Зазначені етапи реалізуються у відповідних структурних дільницях ВК: 1) карантину, діагностики і розподілу; 2) ресоціалізації; 3) соціальної адаптації.

Перший, діагностичний та адаптаційний етап, триває протягом чотирнадцяти діб та відбувається на *дільниці карантину, діагностики і розподілу (КДП)*. Одним із завдань дільниці є адаптація новоприбулих до умов позбавлення волі та ознайомлення з правилами внутрішнього розпорядку. Однак основне завдання – повне медичне обстеження для виявлення інфекційних, соматичних і психічних захворювань, а також

первинне психолого-педагогічне та соціально-педагогічне вивчення (початкова оцінка потреб засудженого).

Початкова оцінка потреб засудженого неповнолітнього здійснюється мультидисциплінарною командою фахівців ВК, яка створюється наказом начальника установи та включає психолога, медика, вихователя дільниці КДПР, вчителів ЗОШ, майстрів виробничого навчання тощо.

Методи здійснення початкової оцінки потреб: аналіз документів (матеріалів особової справи засудженого, характеристик, що надійшли з СІЗО, місць попереднього навчання або роботи засудженого тощо); інтерв'ю/бесіда із засудженим; опитування з використанням стандартизованих форм (анкет, програм інтерв'ю тощо); психологічні діагностичні методики (проективні, тестові тощо); спостереження за поведінкою.

Результатом початкової оцінки має стати:

1. Отримання основної інформації про засудженого за такими категоріями: соціально-демографічні дані (відомості про особу засудженого); відомості про судимість, скоєний злочин, а також попередні судимості у разі їх наявності; відомості про перебування у слідчому ізоляторі; відомості про найближче соціальне оточення засудженого та спосіб життя до ув'язнення; психологічні особливості: спрямованість особистості, особливості психічних процесів (пам'ять, мислення, уява тощо), психологічні/психічні проблеми, ступінь конфліктності та агресивності, наявність лідерських якостей, рівень загального світогляду, наявність творчих здібностей, готовність до самовиховання тощо; рівень освіти; рівень професійної підготовки; стан здоров'я.

2. Рішення за результатами отриманих даних про: розподіл засудженого до відділення дільниці ресоціалізації; зарахування до загальноосвітньої школи та визначення класу; зарахування до професійно-технічного училища (визначення групи); визначення місця працевлаштування в умовах ВК.

Дільниця ресоціалізації, де відбувається другий етап соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, створюється з метою безпосереднього забезпечення оптимальних умов відбування покарання та проведення із засудженими соціально-виховної та психологічної роботи для досягнення мети їх виховання і ресоціалізації. Таку діяльність покладено на службу *соціально-виховної та психологічної роботи*.

У даній дільниці відбувається розподіл засуджених по *відділеннях* соціально-психологічної служби, що є структурною одиницею ВК. Тут продовжується здійснення оцінки потреб засудженого – відбувається *перший етап комплексної оцінки потреб*, у ході якої уточнюються та поглиблюють дані, отримані на попередньому етапі. До першого етапу комплексної оцінки долучається *вихователь відділення*, до якого був розподілений засуджений.

Результатом першого етапу комплексної оцінки має стати:

1. Уточнення основних потреб, проблемних зон, ресурсів засудженого за наступними категоріями: психологічні особливості: спрямованість особистості, особливості психічних процесів (пам'ять, мислення, увага тощо), психологічні/психічні проблеми, ступінь конфліктності та агресивності, наявність лідерських якостей, рівень загального світогляду, наявність творчих здібностей, готовність до самовиховання тощо; освітній рівень (у т.ч. ставлення до навчання, готовність вчитися, наявність повної середньої освіти, професійно-технічної або вищої освіти); професія (у т.ч. наявність досвіду роботи, наявність навичок для роботи за професією, мотивація до роботи); стан здоров'я (необхідна засудженому діагностика, лікування хронічних захворювань, реабілітація від алко- або наркозалежності тощо); відновлення, зміцнення або формування корисних зв'язків із найближчим соціальним оточенням на волі (на основі оцінки позитивної соціальної мережі засудженого) тощо.

2. Визначення рівня сформованості загальносоціальних цінностей та просоціальних установок як підґрунтя ефективної ресоціалізації: достатня сформованість цінності здоров'я, сім'ї, освіти та професії, тощо; наявність установок щодо особистісного зростання, самовиховання та самовдосконалення; розуміння необхідності дотримання правослухняної поведінки тощо.

3. Визначення рівня знань, розвитку просоціальних вмінь та навичок, необхідних для попередження скоєння рецидиву злочину та успішної соціальної адаптації після звільнення та у соціумі: знання, вміння та навички управління почуттями та емоціями; знання основ ефективного безконфліктного спілкування та володіння відповідними вміннями та навичками; знання основ прийняття рішення та володіння відповідними вміннями та навичками; знання сутності сім'ї, її основних функцій, розвиток вмінь та навичок моделювання власної сім'ї та позитивних взаємин у ній; знання, вміння та навички планування майбутнього (короткострокові та довгострокові життєві плани); знання законодавчої бази, шляхів, умов вирішення соціально-побутових проблем та відповідні вміння та навички (вирішення господарсько-побутових проблем, планування бюджету тощо); знання, вміння та навички щодо самопредставництва (вирішення власних проблем та відстоювання інтересів, комунікації із соціальними інституціями тощо); знання про здоров'я, шляхи його збереження та зміцнення, а також розвиток умінь та навичок ведення здорового способу життя та дотримання безпечної поведінки тощо.

4. Визначення факторів ризику, що можуть викликати проблеми у ресоціалізації засудженого та призвести до рецидиву злочину.

5. Розробка адекватної потребам та ресурсам засудженого й установи Індивідуальної програми соціально-виховної роботи з ним.

Індивідуальна програма соціально-виховної роботи з засудженим має містити у собі заходи, що дозволять забезпечити потреби засудженого, визначені на етапі оцінки, та сприятимуть його успішній ресоціалізації.

Постійно має проводитись *моніторинг* процесу та *оцінка* результатів соціально-виховної роботи із засудженим, що відображається у ступені виправлення засудженого, зміні його ціннісних пріоритетів, планів тощо. На основі результатів моніторингу та оцінки мають вноситися відповідні корективи до індивідуальної програми роботи із засудженим. Такі заходи (моніторинг, оцінка) також мають здійснюватися мультидисциплінарною командою фахівців установи виконання покарань, а рішення про внесення корективів до індивідуальної програми мають прийматися колегіально (на засіданнях *педагогічних рад*, які створені у ВК з метою координації навчально-виховної діяльності).

Проведення соціально-виховних заходів із засудженими закріплено у плані соціально-виховної та психологічної роботи з колективом засуджених групи соціально-психологічного відділення. Такий план складається та координується вихователями на квартал та затверджується начальником виховної колонії. До реалізації такого плану долучені, окрім вихователів, психологи, медики, методист, інспектор з побутово-трудового влаштування, класні керівники школи, майстри ПТУ і виробництва, спеціалісти центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, громадських організацій, церкви тощо.

Третій етап соціально-педагогічної роботи, етап соціальної адаптації, реалізується на *дільниці соціальної адаптації*, куди можуть переводитись вихованці, яким до звільнення залишилось 6 або менше місяців та які своєю поведінкою заслужили умовно-дострокове звільнення або ж звільнятимуться за відбуттям усього терміну відбування покарання, призначеного судом.

На цій дільниці відбувається *другий етап комплексної оцінки потреб*.

Результатом другого етапу комплексної оцінки має стати:

1. Уточнення рівня сформованості загально соціальних цінностей та просоціальних установок як підґрунтя ефективної ресоціалізації на момент переведення до дільниці соціальної адаптації (категорії для оцінки такі ж, як і на першому етапі комплексної оцінки).

2. Уточнення рівня знань, розвитку просоціальних вмінь та навичок, необхідних для попередження скоєння рецидиву злочину та успішної соціальної адаптації після звільнення на момент переведення до дільниці соціальної адаптації (категорії для оцінки такі ж, як і на першому етапі комплексної оцінки);

3. Визначення та/або уточнення намірів та планів засудженого щодо влаштування після звільнення: вирішення питання реєстрації, місця

проживання; спілкування з найближчим соціальним оточенням; набуття та/або підвищення рівня освіти; працевлаштування.

4. Визначення факторів ризику, що можуть викликати проблеми у ресоціалізації засудженого та призвести до рецидиву злочину.

5. Розробка адекватної потребам та ресурсам засудженого й установи Індивідуальної програми підготовки засудженого до звільнення.

Зазначена Програма проходить в умовах спеціально організованої *Школи з підготовки до звільнення*, заняття в якій відбуваються раз або два на тиждень протягом трьох місяців.

Засуджені, які тримаються в дільниці соціальної адаптації, працевлаштовуються на окремих виробничих об'єктах ВК або за її межами на інших об'єктах з дотриманням вимог безпеки і постійного контролю.

Документом, що визначає загальні засади соціально-виховної та психологічної роботи з усіма засудженими ВК, є Положення про порядок реалізації у виправних та виховних колоніях програм диференційованого виховного впливу на засуджених до позбавлення волі. Положенням передбачена реалізація таких типових програм: „Освіта”, „Професія”, „Правова просвіта”, „Духовне відродження”, „Творчість”, „Фізкультура і спорт”, „Подолання алкогольної та наркотичної залежності”, „Підготовка до звільнення”. Певні блоки цих програм можуть бути реалізовані у вигляді гуртків, спортивних секцій, тематичних вечорів, концертів, конкурсів на базі безпосередньо відділення, клубу, бібліотеки, молитовної кімнати або церкви на території ВК, кімнати психолога або ж кімнати психоемоційного розвантаження.

Програми імплементуються у плани роботи всіх трьох дільниць ВК, а також загальноосвітньої школи, професійно-технічного училища та виробничо-технічних майстерень, а отже – реалізуються на всіх трьох етапах соціально-педагогічної роботи із засудженими.

Вихованці ВК *навчаються у загальноосвітній школі*, що функціонує як структурний підрозділ ВК. Правові основи організації навчально-виховного процесу в закладах освіти при ВК базуються на українському законодавстві. Школа охоплює процесом навчання учнів 6–11 класів. При необхідності можуть відкриватися корекційні класи або класи вирівнювання знань, адже, частина вихованців мають педагогічну занедбаність, покинули школу або взагалі не вступали до неї.

Всі вихованці мають можливість здобувати професійно-технічну освіту в межах установи, а також навчатись заочно/дистанційно у вищих навчальних закладах.

У ВК передбачено створення *самодіяльних організацій засуджених* з метою розвитку в засуджених корисної ініціативи, соціальної активності тощо. Через діяльність таких організацій засуджені можуть вносити різноманітні пропозиції у плани роботи щодо проведення виховних заходів, дозвілля, оптимізації процесу навчання,

виробництва, а також щодо інших питань життєдіяльності вихованців, які не суперечать встановленим законодавчим нормам та правилам внутрішнього розпорядку ВК.

Органи державної влади, місцевого самоврядування, різноманітні установи та організації, об'єднання громадян та окремі особи можуть брати участь у виправленні і ресоціалізації засуджених та проведенні з ними соціально-виховної роботи. Ст. 149 КВК України передбачає, що основною формою подібної участі громадськості у виправленні та ресоціалізації засуджених неповнолітніх є *підкувальні ради*, що створюються при ВК [3]. Згідно з Положенням про спостережні комісії та підкувальні ради при спеціальних виховних установах основними завданнями цих рад є: 1) надання допомоги ВК з питань соціального захисту засуджених неповнолітніх осіб; 2) сприяння у вирішенні питань, пов'язаних з поліпшенням становища засуджених, дотримання їх прав і законних інтересів; 3) вжиття заходів, спрямованих на вдосконалення навчально-виховного процесу у ВК, зміцнення їх матеріально-технічної бази, вирішення питань трудового і побутового влаштування осіб, звільнених від відбування покарання.

З метою підвищення ефективності виховного впливу на засуджених і надання допомоги адміністрації ВК при відділеннях соціально-психологічної служби створюються *батьківські комітети*.

На жаль, посада соціального педагога у ВК на сьогодні не передбачена, і, як можемо бачити з вищеприведеного, до процесу здійснення соціально-педагогічної роботи, спрямованої на досягнення мети – ресоціалізації неповнолітнього засудженого – залучені не лише фахівці ВК з педагогічною, соціально-педагогічною чи психологічною освітою, а й весь персонал установи, а також фахівці партнерських структур, у першу чергу – центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та громадських організації, церкви. Адже сучасні дослідники пенітенціарного процесу вивели закономірність, яка полягає в тому, що чим більше співробітників як пенітенціарного закладу, так і партнерських установ, наближаються до педагогічного аспекту у своїй діяльності, об'єднаного спільною метою ресоціалізації засуджених, тим вищі показники ефективності такої діяльності [4, с. 14].

При цьому, у наукових дослідженнях вже не раз пропонувалося створення соціально-педагогічної служби колонії як рівноправної з психологічною службою, яка вже давно функціонує в кожному пенітенціарному закладі, та введення до установ пенітенціарної системи посади соціального педагога [1; 2]. Це, на думку дослідників, дало б змогу оптимізувати соціально-педагогічну роботу та значно підвищити її результат – ефективність ресоціалізації засуджених.

Список використаної літератури

1. **Караман О. Л.** Функції соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах/ О. Л. Караман //

Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка – 2011 – Вип. № 4 (215) – С. 72–80.
2. **Коваль В. В.** Соціалізація неповнолітніх у пенітенціарних установах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / В. В. Коваль. – К., 2010. – 22 с. 3. **Кримінально-виконавчий** кодекс України : офіц. видання зі змін. та доп. станом на 20.12.2007 р., прийн. 11 липня 2003 р. № 1129-IV / М-во юстиції України. – К. : Форум, 2007. – 164 с. 4. **Педагогічні** основи ресоціалізації злочинців / В. М. Синьов, Г. О. Радов, В. І. Кривуша, О. В. Беца. – К. : МП „Леся”, 1997. – 272 с. 5. **Підготовка** до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження або позбавлення волі на певний строк, у тому числі неповнолітніх : [методичний посібник] / [В. М. Вовк, Т. В. Журавель, В. М. Калівошко та інші] ; за заг. ред. Т. В. Журавель, Ю. В. Пилипас. – К. : „Версо-04”, 2012. – 168 с.

Журавель Т. В. Етапи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях

У статті визначено поняття „соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими”, „ресоціалізація неповнолітніх засуджених”, „об’єкт соціально-педагогічної роботи у виховній колонії”. Автором виокремлено етапи соціально-педагогічної роботи у виховних колоніях України: діагностичний та адаптаційний етап (прибуття засудженого в установу); етап ресоціалізації (в ході відбування покарання); етап соціальної адаптації (у період підготовки засудженого до звільнення), розкрито зміст цих етапів.

Ключові слова: виховна колонія, неповнолітні засуджені, ресоціалізація, соціально-педагогічна робота.

Журавель Т. В. Этапы социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в воспитательных колониях

В статье определены понятия „социально-педагогическая работа с несовершеннолетними осужденными”, „ресоциализация несовершеннолетних осужденных”, „объект социально-педагогической работы в воспитательной колонии”. Автором выделены этапы социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в воспитательных колониях Украины: диагностический и адаптационный этап (прибытие осужденного в учреждение); этап ресоциализации (в ходе отбытия наказания); этап социальной адаптации (в период подготовки осужденного к освобождению), раскрыто содержание этих этапов.

Ключевые слова: воспитательная колония, несовершеннолетние осужденные, ресоциализация, социально-педагогическая работа.

Zhuravel T. V. Stages of Social and Pedagogical Work With Juvenile Inmates in Correctional Facilities

The article defines the definition of „social and pedagogical work with juvenile offenders”, „resocialization of juvenile offenders”, „social and pedagogical work in juvenile correctional facilities”. The author singled out the stages of social and pedagogical work in correctional facilities in Ukraine: diagnostic and adaptation phase (arrival offenders in the institution); resocialization phase (in the course of completion of sentence), phase of social adaptation (in preparation to release), disclosed the content of these phases.

Key words: juvenile correctional facilities, juvenile offenders, resocialization, social and pedagogical work.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. О. П. Песоцька

УДК 377

В. В. Кириченко

ІДЕОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КРИЗИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ У СИТУАЦІЇ ЗМІНИ ПРОФЕСІЇ

Відносини між членами цивілізованого, високорозвиненого суспільства в ідеалі можна назвати „симбіотичним”, взаємовигідними, взаємодоповнюючими. Суспільство можна порівняти з великим злагодженим організмом завдання якого забезпечити комфорт та безпеку життя кожного з його членів. На думку М. Пряжнікова, Г. Кочетова, В. Ядова виникнення потреб масового характеру дало поштовх для розвитку окремих професій, які існують (або існували) з метою задоволення суспільних потреб і зникали разом з ними. Професія – це обмежений, в результаті суспільного поділу праці, вид суспільно-корисної діяльності, який потребує спеціальної підготовки, передбачає обов’язкову винагороду (у вигляді матеріальних та нематеріальних благ), а також є ресурсом задоволення інших соціальних потреб, у тому числі у соціальній приналежності та визнанні.

Головну роль у професійному самовизначенні відіграє профорієнтаційна робота, мета якої: якісна діагностика здібностей та умінь, особистісних якостей майбутніх працівників та спрямування особистості на групу професій, які їм відповідають. У дослідженні І. Антоненко було виявлено, що у процесі професійного розвитку студентів вузу та коледжів домінують прагматичні мотиви (реальна можливість отримати професію, можливість працевлаштування, близькість навчального закладу до будинку, престижність навчального

закладу), тоді як професійні мотиви займають останнє місце [1]. На думку Л. Шнейдер адекватність професійного самовизначення залежить від сформованого у самосвідомості особистості „образу” майбутньої професії, який певним чином порівнюється з образом „Я” [2]. Тенденції розвитку ринку праці у світі, швидка плинність технології, засобів виробництва вимагає від майбутнього працівника постійної мобільності, здатності змінюватися. Професійна приналежність особистості визначає не лише сферу суспільно-корисної зайнятості, вона визначає спосіб її життя, особливості розвитку мислення та світогляду [3]. Вибір професії набагато глибший процес ніж пошук власного місця у суспільстві. За цим актом стоїть складний процес оцінки людиною потенційної можливості виконувати професійну діяльність, оцінка рівня задоволеності професією.

Зміна фази професійного розвитку (за Є. Клімовим) супроводжується кризами, які є показником переходу кількісних накопичень у якісні новоутворення. Кризи професійного розвитку, які виникають у період переходу від однієї фази до іншої є закономірними, тому особистість має внутрішні ресурси для їх успішного розв'язання. Психологічна готовність особистості до професійної діяльності, готовність та здатність розвиватися у межах чітко визначеної програми, яка формується на різних етапах вікового розвитку робить працівника менш чутливим відносно змін зовнішніх умов виробничого середовища: трудових обов'язків, диспозицій соціально-рольових відносин, засобів та технологій виробництва. Криза професійного розвитку у період професійної адаптації пов'язана з тим, що молодий фахівець, яку б якісну та сучасну професійну освіту він не отримав, не може абсолютно ідеально вписатися в рамки „ось цього” виробництва [4, с. 248–251].

У ситуації вимушеної зміни професії, яка може бути детермінованою різними соціально-економічними (скорочення штату, ліквідація підприємства, зміна умов оплати праці), соціально-культурними (низький рівень професійної мобільності, „прикутість” до регіону проживання) та індивідуально-особистісними чинниками (психологічна неготовність до виконання професійної діяльності), знижується загальний рівень адаптивності особистості, а отже, як варіант деструктивного розвитку, спричинити особистісну ригідність відносно нового, ще не освоєного, предмета праці (що проявлятиметься у ставленні до колективу, продуктів праці, можливостей професійного розвитку). У процесі професійного розвитку (який починається у ігровій, навчальній діяльності) у працівника розвивається ціннісне ставлення до здібностей та особистісних властивостей як ресурсів адаптивно доцільних форм поведінки (О. Музика) [5]. З позицій суб'єктно-ціннісного аналізу у основі типології еволюційно-доцільних типів особистості лежить припущення, що в основі відмінностей того чи іншого типу є ціннісне ставлення до здібностей як основного адаптаційного ресурсу. „Різноманіття здібностей (а їх, як відомо, є

стільки, скільки й діяльностей) визначає широкий пристосувальний діапазон людини і реалізовується в тисячах діяльностей, що мають суспільну і особистісну значимість” [6, с. 188]. Особливе ставлення до здібностей як адаптаційного ресурсу визначають відмінності ціннісної регуляції діяльності та взаємодії з соціальним середовищем. В основі нашого дослідження лягло положення про те, що здібності є основою для успішного виконання певного, вузького спектру діяльностей (К. Платонов). Тому ціннісне ставлення до здібностей, яке на думку О. Музики, пов'язана з загальною життєвою стратегією їх використання як адаптаційного ресурсу у різних ситуаціях, може неоднозначно впливати на ефективність професійної діяльності.

У дослідженні, яке ми провели за допомогою ММЦС (Методики моделювання ціннісної свідомості) О. Музики з працівниками які знаходилися на етапі професійної адаптації, виявилось, що ситуація зміни професії (орієнтації та запити регіону, ринку праці, можливостей професійної перекваліфікації та працевлаштування центрів зайнятості) здібності, уміння, особистісні якості та набутий досвід можуть вступати у суперечність з вимогами нової професії. У процесі професійної перекваліфікації криза професійної адаптації виникає як результат існування у ціннісній свідомості дихотомічно несумісних смислових утворень, які унеможливають існування один одного. Система діагностичного відбору, яка використовуються для оцінки професійної придатності особистості (як правило батареї тестів) враховують оцінку розвитку професійно-важливих якостей (орієнтуючись на професіограмі та психограму професії). Хоча професійний відбір не враховує розвиток інших особистісних властивостей, які нікуди не зникають, не існують окремо від інших здібностей (В. Шадріков) та можуть неоднозначно впливати на загальну професійну ефективність. Професійний відбір, на думку Є. Клімова, „часто на практиці навіюється стереотипами технократичного мислення: взяти підходящий матеріал і не брати невідходящий” [7, с. 8].

Кризи професійного розвитку супроводжуються локальними чи глобальними ціннісними кризами (О. Музика) [8]. Ситуація професійної адаптації змушує працівника переоцінити набутий життєвий досвід, референтне оточення, загальний рівень розвитку та професійну компетентність. Для ілюстрації основних ідей, висунутих у межах цієї роботи, ми використали результати дослідження за ММЦС Дмитра К., який працює менеджером з реалізації готової продукції. За результатами вступної бесіди досліджуваній планує працювати на підприємстві до 1 року, основна причина роботи на займаній посаді – фінансова стабільність та можливість достойного заробітку. За результатами біографічної бесіди досліджуваній більшість подій, які відіграли визначальне значення у їх житті пов'язують з розвитком музичних здібностей, здобуттям музичної освіти (у майбутньому досліджуваній

планував продовжувати навчання, проте у зв'язку з рядом життєвих колізій цього зробити не вдалося).

У результаті факторного аналізу отриманих числових даних було виділено чотири фактори, перший з них описує 28,2% масиву даних, тому має найбільшу вагу при аналізі якісних показників, другий – 19,6%, третій – 13,9%, четвертий – 12,7%. Виділені фактори можна віднести до двох груп, перша з яких описує сферу професійної діяльності, друга – сферу поза професійних захоплень. До першого фактору увійшли конструкти, які стосуються сфери музичних захоплень досліджуваного: „захоплення музикою” (факторна вага – 0,89), „цікава людина” (0,88), „адекватність вчинків” (0,77), „вміння грати на фортепіано” (0,66) та „вміння сприймати музику”. До другого фактору увійшли конструкти, які стосуються професійної діяльності досліджуваного: „вміння продавати» (0,94) та «вміння подібатися людям» (0,87) до цього ж фактору з дещо нижчою факторною вагою увійшли такі конструкти як „бажання працювати” (0,51), „прямолинійність” (0,57) та відповідальність (0,67). Досліджуваний розмежовує адекватність „дій” та „вчинків”, маючи на увазі під першим – відповідність дій ситуації в якій він знаходиться та відповідність між тим, що він робить та його інтересами. У першому факторі конструкт „адекватність вчинків” знаходиться у тісному зв'язку з конструктами „захоплення музикою” та „цікава людина”, що може свідчити про те, що основою моделі самопрезентації досліджуваного у соціальному середовищі є його музичні здібності, мистецтво, яке на його думку відповідає його природі. У другому факторі ці конструкти протиставляються професійно-важливим якостям „вміння продавати” та „вміння подібатися іншим”. У третьому факторі присутня яскраво виражена опозиція конструктів „прямолинійність” (0,83) та „адекватність дій” (-0,82), які можуть свідчити про рефлексію досліджуваним негативних наслідків деяких подій.

На факторно-семантичній моделі ціннісної свідомості досліджуваного (Рис. 1.) видно, що група музичних умінь та здібностей знаходяться у зоні суб'єктивних цінностей, а отже мають високий кореляційний зв'язок з іншими ціннісними утвореннями. Група конструктів, які відносяться до сфери професійної діяльності знаходяться, виходячи з концептуальної моделі ціннісної свідомості О. Музики, у зоні моральнісних цінностей, а отже можна припустити, що вони мають декларативне походження, пов'язані з соціально-професійними очікуваннями (на такий висновок нас наштовхує також тісний зв'язок цих конструктів з персонами „А. У.” та „Михайло Петрович” які пов'язані з життєвими етапами професійного становлення досліджуваного).

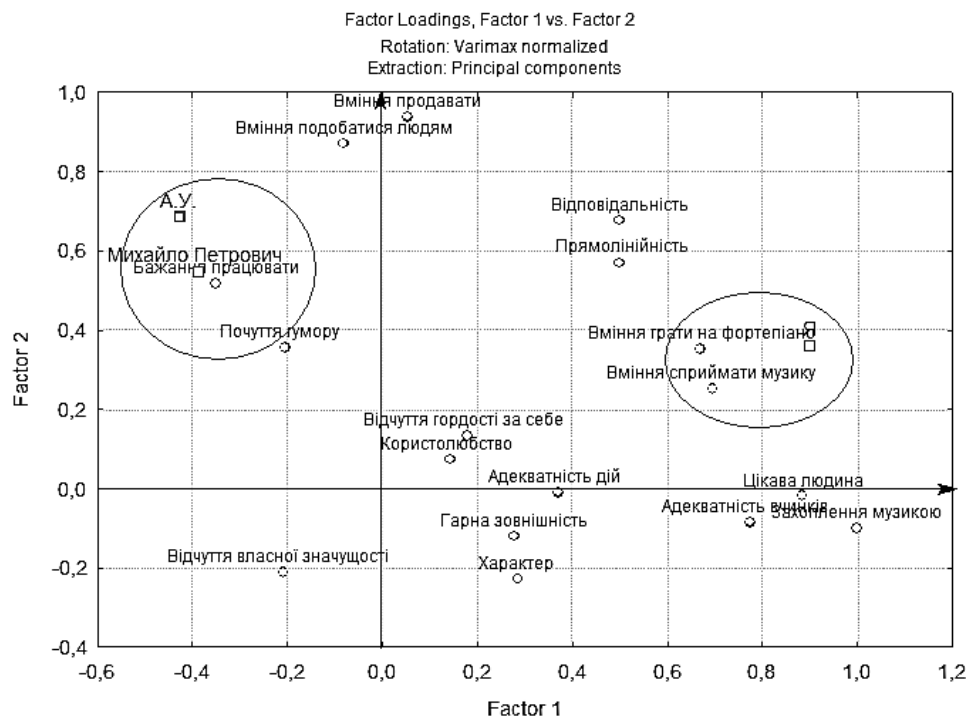


Рис. 1. Факторно-семантична модель ціннісної свідомості досліджуваного Дмитра К.

Життєвий світ особистості є цілісним, а тому досвід який накопичив працівник не поділяється на „професійний – не професійний”, чи „ситуативно доцільний – ситуативно недоцільний”. Професійно-важливі новоутворення мають гармонійно вплітатися у вже накопичений досвід працівника, що унеможливорює появу мономорфних ціннісних утворень. Основними ознаками ціннісної свідомості працівників які мають ресурси для суб’єктної активності: цілісність та неподільність накопиченого досвіду (якщо він уже увійшов у ціннісно-смыслову систему координат). Особистість залишається цілісною, самобутньою лише „саме у такому поєднанні” особистісних властивостей, умінь, здібностей, лише у „цьому” референтному оточенні (тому така категорія працівників може ефективно пристосуватися не до будь-якого професійного середовища), і лише виконуючи певний вид робіт, що необхідно враховувати у системі професійної освіти і навчання осіб, які проходять період професійної адаптації у ситуації вимушеної зміни професії.

Список використаних джерел

1. Антоненко І. Ю. Сучасні соціально-психологічні особливості ціннісно-змістового самовизначення учнівської молоді / І. Ю. Антоненко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН

України / за ред. С. Д. Максименка. Т. XI, част. 3. – К., 2009. – С. 7–16.

2. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 272 с.

3. Толочек В. А. Современная психология труда : [учебное пособие] / Владимир Алексеевич Толочек. – СПб. : Питер, 2005. – 479 с.

4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : [учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр „Академия”, 2004. – 304 с.

5. Музика О. Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості / О. Л. Музика. // Актуальні проблеми психології : Проблеми психології творчості та обдарованості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – Т. 12, Вип. 2. – С. 142–148.

6. Музика О. Л. Типологічний підхід у психології здібностей та обдарованості як альтернатива ситуаційно-диспозиційній антиномії // Актуальні проблеми психології : Проблеми психології творчості : Збірник наукових праць / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 4. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 184–192.

7. Климов Е. А. Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии / Евгений Александрович Климов // Вопросы психологи, 1985. – № 4. – С. 5–8.

8. Музика О. Л. Криза творчої особистості : суб'єктно-ціннісний підхід до типології / Олександр Леонідович Музика // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – С. 63–72.

Кириченко В. В. Идеографічне дослідження кризи професійної адаптації у ситуації зміни професії

Суперечності між індивідуально-психологічними властивостями особистості та об'єктивними вимогами професії супроводжується процесами переоцінки життєвого досвіду особистості. Це може призвести до розвитку локальних чи глобальних ціннісних криз, які відображають деструктивну динаміку у особистісному та професійному розвитку. У роботі представлено результати ідеографічного дослідження, які демонструють основні ознаки прояву кризи професійної адаптації у ситуації вимушеної зміни професії.

Ключові слова: професійна адаптація, криза професійного розвитку, розвиток особистості, ціннісна криза

Кириченко В. В. Идеографическое исследование кризиса профессиональной адаптации в ситуации смены профессии

Противоречия между индивидуально-психологическими свойствами личности и объективными требованиями профессии сопровождается процессами переоценки жизненного опыта личности. Это может спровоцировать развитие локальных или глобальных ценностных кризисов, которые отражают деструктивную динамику в личностном и профессиональном развитии. В работе представлены

результаты идеографического исследования, которое демонстрирует основные признаки проявления кризиса профессиональной адаптации в ситуации вынужденного изменения профессии.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, кризис профессионального развития, развитие личности, ценностный кризис.

Kirichenko V. V. Ideographic Research of the Crisis Situation in the Professional Integration of Occupational Mobility

Contradiction between the individual psychological characteristics of the individual and the objective requirements of the profession accompanied by processes of revaluation of experience of the individual. This can lead to the development of local or global crisis of values that reflect the destructive dynamics of the personal and professional development. The results of the ideographic study, which demonstrates the basic features of the crisis situation in the professional adaptation must change profession.

Key words: professional adaptation, the crisis of professional development, personal development, crisis of values.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Н. В. Маркова

УДК 364.465:616.084

В. П. Лютий

НЕХІМІЧНІ АДИКЦІЇ ЯК ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Однією із найпоширеніших особистісних проблем сучасної людини є формування психологічної залежності від певних видів активності, що дозволяють їй отримати особливе задоволення, покращити самопочуття, відволіктися від неприємної реальності, проте внаслідок своєї частоти та інтенсивності наносять безпосередню або опосередковану шкоду. За даними чисельних досліджень, що проводяться науковцями у різних країнах та публікуються засобами масової інформації, третина сучасних молодих людей не уявляє своє життя без Інтернету; від 10% до 20% користувачів Інтернету перебувають в залежності від спілкування в соціальних мережах; до 70% людей, в тому числі до 90% дітей, у розвинених країнах систематично грають в комп'ютерні ігри, при чому кожен десятий з них зустрічається через своє захоплення із суттєвими проблемами в реальному світі; до 10% людей відчувають залежність від мобільних пристроїв, біля 6% – страждають сексуальними адикціями. Надмірна прив'язаність до

окремих видів активності може як спричинити проблеми людини, порушити її взаємовідносини, нанести шкоду фізичному й психічному здоров'ю, так і сама бути наслідком значних проблем людини, її перебування у складних життєвих обставинах. Отже, впровадження соціальної роботи з особами, яким властиві нехімічні, поведінкові залежності, є актуальним.

Загальні питання формування нехімічних адикцій, їх лікування та профілактики розкриваються в роботах А. Єгорова, Ц. Короленка, Є. Змановської, В. Менделевича, С. Смагіна та ін., питання соціально-педагогічної профілактики і корекції адиктивної поведінки досліджували Н. Бугайова, Н. Заверико, Г. Золотова, О. Песоцька, А. Підмога та ін. Так, Н. Бугайова обґрунтовує зміст психокорекції адиктивної поведінки, що, на її погляд, має включати формування адекватної самооцінки, підвищення самосвідомості, посилення контролю над імпульсами, збільшення стабільності міжособистісних відносин і соціальну адаптацію особи [1]. О. Песоцька зазначає, що соціально-психологічна робота з людьми з адиктивною поведінкою передбачає надання людині інформації щодо її адикції та здійснення цілеспрямованого психологічного впливу, спрямованого на блокування психопатологічної симптоматики, гармонізацію психічного життя та адаптацію до соціального оточення [2]. А. Підмога обґрунтовує профілактичні та адаптаційні можливості застосування щодо підлітків з адиктивною поведінкою програми корекційно-оздоровчих заходів, що передбачає корекцію та вдосконалення психофізичного та етичного потенціалу учнів, формування у них стійкої антиадиктивної мотивації та установок на подальше духовне та психофізичне вдосконалення засобами рухової активності та психічної стимуляції [3]. В наукових публікаціях основна увага приділяється первинній та вторинній профілактиці та корекції адиктивної поведінки, усуненню або нейтралізації її особистісних чинників педагогічними та психологічними засобами. В той же час питання соціальної реабілітації особи, яка потрапила до нехімічної залежності, та ролі установ соціальної роботи в цьому процесі досліджені недостатньо.

Мета даної статті: на основі аналізу особливостей адикцій, не пов'язаних із вживанням психоактивних речовин, обґрунтувати зміст та методи діяльності соціальних служб, спрямованої на соціальну реабілітацію осіб, яким властиві нехімічні залежності.

На сьогодні в науці не існує єдиного підходу до визначення адикції, її природи, ознак та проявів [4; 5]. Узагальнення представлених в літературі підходів дозволяє визначити адикцію як *стан особистості, що характеризується формуванням у неї стійкої надмірної емоційної прив'язаності до певної активності, внаслідок чого особа втрачає здатність свідомо контролювати її частоту, тривалість й інтенсивність та узгоджувати її з іншою життєво важливою діяльністю*. Очевидним є те, що об'єктом адикції можуть стати не лише

вживання психоактивних речовин або активність, що безпосередньо змінює свідомість людини, але й інші види поведінки та взаємовідносин, в тому числі соціально-прийнятні та життєво необхідні для людини. Так, в наукових джерелах називаються адикції, пов'язані із харчуванням, маніпулюванням предметами, фізичною активністю, трудовою, пізнавальною та ігровою діяльністю, спілкуванням і взаємовідносинами, дозвіллям, доглядом за собою та власним тілом, любовною та сексуальною поведінкою, духовним пошуком тощо [6; 7]. *Адикція проявляється в постійному або періодичному переживанні залежною особою невтримного і невгамовного потягу до певної активності і призводить до її здійснення у таких межах, які мають руйнівний характер.* Відповідно поведінку особи, за допомогою якої реалізується адиктивний потяг, можна вважати адиктивною.

Основною причиною формування адикції вважається прагнення особи з низькими адаптивними можливостями втекти від травмуючої її реальності за допомогою зміни свого психічного стану або переживання інтенсивних емоцій [8]. Схильність до адикції дослідники пов'язують з генетично обумовленою незбалансованістю психофізіологічних процесів, акцентуаціями та розладами особистості, порушенням прив'язаності до батьків у ранньому дитинстві та дитячими психотравмами, недостатнім, надмірним або деформованим „супер-его”, особливим типом особистості, що характеризується зовнішнім локусом контролю, нестійкістю до стресу і фрустрації та схильністю уникати труднощів, надмірними домаганнями, неадекватною самооцінкою, труднощами у встановленні та підтримці близьких взаємовідносин. Проте формування конкретної адикції безпосередньо пов'язане із перебуванням людини у стресовій ситуації та свідомим чи випадковим застосуванням певної емоційно забарвленої та привабливої для неї діяльності як засобу ухиляння від проблем та контролю емоційного стану.

Недостатньо вирішеною проблемою сучасної адиктології є диференціальна діагностика нехімічних адикцій та інших проявів вибіркового ставлення особи до певних предметів або видів діяльності (захоплення, звичок тощо). Якщо застосувати до нехімічних адикцій критерії синдрому залежності (МКХ-10), то їх ознаками, крім вже названих, є негативний фізичний та (або) психічний стан внаслідок неможливості або відмови від виконання адиктивних дій, поступове збільшення часу та інтенсивності адиктивних дій, втрата альтернативних інтересів та продовження виконання адиктивних дій попри їх негативні наслідки. Крім того, Ц.Короленко називає ключовою характеристикою адикції фіксацію на переживаннях, пов'язаних і певною активністю, що супроводжується формуванням надцінного ставлення до об'єкту фіксації, відчуттям здатності таким чином контролювати свій емоційний стан та потребою у повторенні подібного емоційного досвіду [8]. На думку В. Менделевича, важливими ознаками адиктивної поведінки є відсутність боротьби мотивів при зверненні до об'єкту адикції та

перебування у стані зміненої свідомості під час адиктивних дій [7]. С. Смагін вважає, що на відміну від інших видів поведінки адиктивна спрямована саме на відхід від реальності, а не самоствердження в реальних умовах або компенсацію невдач [5]. Таким чином, ознаками формування не пов'язаної із вживанням психоактивних речовин адиктивної поведінки є поступове звуження кола інтересів людини та її концентрація на одному об'єкті, темі, виді діяльності; зниження загальної соціальної активності людини; виконання адиктивних дій у час, який мав би відводитись іншій життєво важливій діяльності; негативний стан при неможливості виконувати адиктивні дії; загострення соціальної дезадаптації. Від неадиктивних захоплень та прив'язаностей, які теж можуть надавати людині особливе задоволення, займати значну кількість її часу і ресурсів та конкурувати з іншими видами її діяльності, адикції відрізняє відсутність свідомого рішення та боротьби мотивів на початку активності та контролю за її тривалістю й наслідками, від шкідливих звичок – наявність особливих переживань або зміненого стану свідомості в процесі адиктивної активності та вибіркоче ставлення до неї як до цінності.

Наслідком формування нехімічних адикцій для людини можуть бути соматичні розлади (як в результаті прямого впливу небезпечних видів адиктивної поведінки, так і впливу пов'язаного із адикцією нездорового способу життя); особистісні деформації (руйнування системи мотивів, цінностей і індивідуальної моралі, загострення акцентуацій та розладів особистості, збільшення агресивності і тривожності), соціальна дезадаптація (розрив соціальних зв'язків, збільшення конфліктів з оточуючими, втрата роботи або виключення із навчального закладу, розпад сім'ї, загострення старих особистісних проблем та поява нових, девіантна поведінка). Проте, на відміну від хімічних залежностей, прояви нехімічних адикцій не завжди охоплюють всі аспекти особистісного розвитку та способу життя людини, не часто призводять до руйнування організму та психічних процесів. В деяких випадках розвиток адиктивної поведінки може призупинитись на одному із етапів, людина може адаптуватись до життя за умов адикції, захищаючись за її допомогою від руйнівного впливу інших проблем. Крім того, на думку ряду дослідників, соціально прийнятні форми адиктивної поведінки можуть бути безпечнішою альтернативою хімічним залежностям для осіб, схильних до адикцій [1; 4]. Це доводить необхідність впровадження соціальної роботи з метою соціальної реабілітації та реадaptaції осіб, яким властиві нехімічні залежності, проте вказує на необхідність застосування підходів, відмінних від тих, що застосовуються при роботі із залежними від психоактивних речовин.

Нехімічні адикції можуть бути предметом соціальної роботи не лише у випадку, коли вони стали безпосередньою причиною звернення за допомогою до відповідної установи. Адиктивна поведінка може бути одним із чинників, що спричинюють або загострюють ті проблеми

клієнта, на подолання яких спрямовується соціальна робота. В свою чергу адикція може бути наслідком інших проблем клієнта, посилювати його соціальну дезадаптацію та заважати його соціальній реабілітації та ресоціалізації. Таким чином, соціальні працівники можуть зустрітися з проблемою нехімічних адикцій при роботі з будь-якою категорією клієнтів. Отже, працівники установ соціальної роботи повинні володіти навичками попередньої діагностики нехімічних адикцій клієнта та бути спроможними надати йому допомогу в попередженні та подоланні залежностей та у вирішенні проблем, ними спричинених.

Подолання адиктивних розладів особистості – складне завдання, виконання якого потребує професійної терапевтичної допомоги, яка, залежно від ступеню залежності, може надаватись в медичних установах або центрах психологічної допомоги. До функцій установ соціальної роботи відноситься соціальна реабілітація залежної особи. Залежно від особливостей адикції та рівня соціальної адаптованості метою соціальної роботи з особами, яким властиві нехімічні залежності, може бути: 1) досягнення стійкої ремісії клієнта та попередження у нього рецидиву адиктивної поведінки; 2) набуття клієнтом здатності контролювати адиктивний потяг та зниження шкідливості його адиктивної поведінки; 3) соціальна адаптація залежної особи, тобто досягнення нею стану повноцінної життєдіяльності і соціального функціонування. Досягнення першого варіанту мети доцільно у випадку, коли адиктивна поведінка носить соціально-неприйнятний характер і наносить безпосередню шкоду клієнту або оточуючим. Проте повне утримання від адиктивної поведінки неможливе, якщо об'єкт залежності є необхідним компонентом життєдіяльності або сучасного способу життя (робота, спілкування, пошук інформації в Інтернеті, перегляд телепрограм, прослуховування музики, фізичні вправи тощо). До того ж, повне утримання від одного виду адиктивної поведінки особою, яка має стійку схильність до адикцій, може спричинити її звернення до ще більш небезпечних видів адиктивної реалізації, зокрема – вживання психоактивних речовин. Постановка другого варіанту мети можлива у випадку соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки за умови, що адикція не носить системного характеру і не призвела до соціальної дезадаптації клієнта. Проте доцільнішим вважається третій варіант визначення мети, коли спільна діяльність фахівців і клієнта спрямовується на попередження або подолання його соціальної дезадаптації й може базуватись як на повній відмові клієнта від адиктивної активності, так і на досягненні ним певного контролю над нею або на заміщенні її безпечнішою.

В будь-якому випадку, в ході соціальної реабілітації залежної особи мають бути подолані чинники, що заважають її соціальній адаптації: неконтрольований потяг до об'єкту адикції; невизнання залежності; фрустрація потреб; невирішені особистісні проблеми і міжособистісні конфлікти; відсутність необхідних соціальних зв'язків;

втрата або недостатня сформованість життєвих навичок; відсутність мотивації подолання проблем та покращення життєвої ситуації; неадекватні дії соціального оточення щодо адикта.

Таким чином, в ході соціальної реабілітації залежної особи мають вирішуватись такі завдання:

- усвідомлення клієнтом залежності та мотивування його роботи над подоланням її наслідків;
- формування адекватного уявлення та ставлення клієнта щодо різних видів адиктивної поведінки, їх причин та наслідків;
- набуття клієнтом здатності контролювати адиктивний потяг;
- формування або відновлення системи особистісних смислів, цінностей, інтересів, настанов та переконань клієнта, які б забезпечували життєдіяльність без залежності;
- формування у клієнта навичок, необхідних для подолання проблем, виходу із стресових ситуацій та задоволення потреб без допомоги втечі від реальності;
- створення навколо залежної особи підтримуючого середовища, нейтралізація або усунення негативного впливу на неї соціального оточення, надання допомоги близьким залежної особи у побудові з нею належних взаємовідносин;
- сприяння реінтеграції залежної особи, відновленню її соціального статусу, позитивних взаємовідносин, подоланню нею проблем та задоволенню потреб нешкідливим чином.

Соціальна робота з особами, яким властиві нехімічні адикції, може проводитись в умовах медичних закладів, спеціалізованих реабілітаційних центрів, а також здійснюватись в індивідуальній і груповій формах на базі неспеціалізованих соціальних служб, поєднуватись із соціальним супроводом залежної людини та її сім'ї. Для вирішення завдань соціальної реабілітації залежних осіб соціальними працівниками можуть використовуватись методи психодіагностики, індивідуального і сімейного консультування, групової соціальної роботи.

Консультування осіб, яким властиві нехімічні адикції, спрямовується на формування у них мотивації контролю залежної поведінки або звернення за фаховою допомогою щодо її подолання, визначення особистісних цінностей і пріоритетів, пошук шляхів вирішення їхніх особистісних та сімейних проблем, забезпечення зайнятості тощо. Доцільним є застосування методики мотиваційного інтерв'ю, що передбачає поступове проходження разом із клієнтом етапів усвідомлення ним ризикованості або шкідливих наслідків власної поведінки, формування загальних намірів щодо зміни ризикованої поведінки, прийняття конкретного рішення щодо зміни власної поведінки або способу життя та планування роботи над собою, виконання запланованих дій, адаптації до нового способу життя та попередження рецидиву. В ході консультування близьких залежної людини вивчаються ті аспекти їх взаємодії з клієнтом, що закріплюють

його адиктивну поведінку, та визначаються шляхи корекції таких взаємовідносин.

Однією із найпоширеніших форм соціальної реабілітації осіб, яким властиві як хімічні, так і нехімічні залежності, є реабілітація в терапевтичних спільнотах (групах самопомоги) за моделлю „12 кроків”. Реабілітація за цією моделлю передбачає своєрідне когнітивне перепрограмування залежної особи – створення нової системи настанов щодо себе, залежності, поведінки та взаємовідносин, і здійснюється в ході систематичних зустрічей відкритої групи осіб, які мають подібні адикції. Участь у таких зустрічах допомагає людині усвідомити власну залежність, утримуватись від адиктивної поведінки та спрямувати свої зусилля на конструктивні цілі. Модель „12 кроків” підтвердила свою ефективність при реабілітації осіб, які страждають на хімічні залежності, проте її застосування при роботі з особами з нехімічними адикціями викликає певні застереження. Так, програма „12 кроків” передбачає обов’язкове повне утримання від адиктивних дій, що неможливо у випадку соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки. Застосування каяття за зло, причинене іншим внаслідок адиктивної поведінки, та спокутування провини у якості засобу стримування може загострити особистісні проблеми, а відсутність в групах самопомоги професійного фасилітатора не дозволить залучити до них осіб, які мають труднощі міжособистісного спілкування.

При роботі зі залежними особами, які не перебувають у стані глибокої соціальної дезадаптації, або яким властиві соціально-прийнятні види адиктивної поведінки, доречнішим є застосування методу групової соціальної роботи, що передбачає наявність в групі професійного фасилітатора та поєднання взаємодопомоги учасників із елементами соціально-психологічного і просвітницького тренінгу. Групова робота може ставити за мету не стільки подолання залежності, скільки набуття здатності контролювати адиктивний потяг і поведінку та досягнути певного рівня соціальної адаптованості. При цьому група з одного боку, наснажує людину на зміну власної поведінки, заохочує утримання від небезпечних її форм, сприяє переоцінці цінностей, надає психологічну підтримку в процесі подолання проблем, а з іншого боку – виконує функції своєрідного соціального контролера. Участь у групі дозволяє залежній особі структурувати власне життя, звикнути до необхідності дотримуватись певних правил і самообмежень, обмінятися досвідом подолання проблем, розвинути необхідні для цього соціальні навички і таким чином подолати певне коло чинників своєї адиктивної поведінки.

Отже, поєднання професійної терапевтичної допомоги із соціальною роботою, спрямованою на реабілітацію осіб, які мають нехімічну залежність, допомагає залежним особам набутти здатності контролювати свою адикцію та створює умови для їх активної соціальної адаптації. Перспективи подальшого дослідження проблем соціальної роботи з особами, яким властиві нехімічні залежності, полягають в

оцінці існуючого досвіду та апробації інноваційних моделей і методів реабілітації осіб, яким властиві конкретні види адиктивної поведінки, не пов'язаної із вживанням психоактивних речовин.

Список використаної літератури

1. Бугайова Н. М. Психологічні закономірності розвитку адикцій в онтогенезі / Н. М. Бугайова // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2010. – т. XII, ч.4. – С. 48–57. **2. Песоцька О. П.** Подолання адиктивних залежностей особистості / О. П. Песоцька – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2012_1/16.pdf. **3. Підмога А.** Вплив комплексної програми корекційно-оздоровчих заходів на соціальну поведінку, психічний та фізичний стан підлітків з адиктивною поведінкою / А. Підмога // Теорія і методика фізичного виховання і спорту – 2011. – №2. – С. 76–80. **4. Егоров А. Ю.** Перспективы лечения аддиктивных расстройств : теоретические предпосылки / А. Егоров – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.narcom.ru/cabinet/online/118.html>; **5. Смагин С.Ф.** Аддиктивное поведение подростков. История вопроса Личность и культура / С. Ф. Смагин. – 2005. – №4. – [Электронный ресурс] – Режим доступу : http://www.licpublic.com/index.php?option=com_content&view=article&id=23%3A2010-05-03-12-20-57&catid=12%3A2010-02-08-15-45-53&Itemid=13&lang=ru **6. Егоров А. Ю.** Нехимические (поведенческие) аддикции : (обзор) / А. Ю. Егоров. – [Электронный ресурс] – Режим доступу : <http://www.narcom.ru/cabinet/online/88.html> **7. Руководство по аддиктологии** / [Б. А. Аксельрод, А. В. Борцов, А. С. Гарницкая и др.] ; под ред. проф. В. Д. Менделевича. – СПб. : Речь, 2007. – 768 с. **8. Короленко Ц. П.** Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск : Издательство „Олсиб”, 2001 – 251 с.

Лютый В. П. Нехімічні адикції як предмет соціальної роботи

В статті на основі аналізу особливостей адикцій, не пов'язаних із вживанням психоактивних речовин, обґрунтовується зміст та методи діяльності соціальних служб, спрямованої на соціальну реабілітацію осіб, яким властиві нехімічні залежності. Розкриваються переваги, недоліки та можливості проведення з особами, які мають нехімічну залежність, індивідуального та сімейного консультування, групової соціальної роботи, залучення їх до терапевтичних спільнот, які працюють за моделлю „12 кроків”.

Ключові слова: адикція, адиктивна поведінка, соціальна робота, соціальна реабілітація.

Лютый В. П. Нехимические аддикции как предмет социальной работы

В статье на основе анализа особенностей аддикций, не связанных с употреблением психоактивных веществ, обосновывается содержание и методы деятельности социальных служб, направленной на социальную реабилитацию лиц, которым свойственны нехимические зависимости. Раскрываются преимущества, недостатки и возможности проведения с лицами, имеющими нехимическую зависимость, индивидуального и семейного консультирования, групповой социальной работы, вовлечения их в терапевтические сообщества, работающие по модели „12 шагов”.

Ключевые слова: аддикция, аддиктивное поведение, социальная работа, социальная реабилитация.

Lyuty V. P. Nonchemical Addictions as a Subject of the Social Work

The content and the methods of the social services activity, aimed at social rehabilitation of persons with nonchemical addictions, are substantiated in the article on the base of analysis of specific characteristics of addictions, which are not associated with psychoactive drugs. The advantages, the shortcomings and the facilities of implementation of individual and family counseling, group social work, inclusion into based on „12 steps” model therapeutic communities for the persons with nonchemical addictions are presented in the article.

Keywords: addiction, addictive behavior, social work, social rehabilitation.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 37. 013. 43 : 347. 637 – 053. 6

Н. О. Островська

**ЗМІСТОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ
УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА МОЛОДІ В ДІЯЛЬНОСТІ
ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ**

Формування усвідомленого батьківства молоді є однією з найбільш актуальних та складних проблем, які вирішує соціально-педагогічна наука. Деякі аспекти формування усвідомленого батьківства розкриті в роботах багатьох вітчизняних (О. Безпалько, Л. Буніної, І. Зверевої, Г. Лактіонової, О. Песоцької, С. Товстоухової, І. Трубавіної та ін.) та зарубіжних (А. Буттевої, А. Брусилівського, Р. Овчарової, Г. Філіпової та ін.) вчених.

Актуальність вивчення даної проблеми продиктована тим, що: по-перше, фундаментальних досліджень з проблеми формування усвідомленого батьківства молоді небагато, хоча є яскраво вираженою потреба у систематизації знань з даної наукової проблеми; по-друге, незважаючи на ґрунтовні дослідження вчених, залишаються недостатньо розробленими наступні питання: сутність та особливості формування усвідомленого батьківства молоді, формування готовності до усвідомленого виконання батьківської ролі молоддю, організація комплексної діяльності різних соціальних інституцій територіальної громади щодо формування усвідомленого батьківства молоді. Все це вимагає створення та впровадження нової соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді для всіх суб'єктів територіальної громади. Саме тому, **метою** нашої статті є визначення поняття „технологія формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади” та розкриття її мети, завдань та етапів впровадження.

Соціально-педагогічна технологія формування усвідомленого батьківства молоді – це сукупність послідовних і координованих операцій та процедур, що використовується для досягнення мети та вирішення завдань з формування усвідомленого батьківства молоді, які спрямовані на вироблення та удосконалення у молоді когнітивної, емоційної та операційної складових батьківства, а також формування особистісної позиції щодо виконання соціальної ролі батьків та створення сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини у сім'ї.

Під *технологію формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади* ми розуміємо *технологічний комплекс, який містить в собі ряд більш вузько спрямованих технологій, методів, які сприяють досягненню кінцевої мети формування усвідомленого батьківства молоді*. Вона визначає мету та завдання соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді, можливі напрями та етапи цієї діяльності, зміст діяльності на кожному з етапів, методи, що при цьому

можуть бути застосовані, та орієнтовний розподіл обов'язків між фахівцями, представниками різних суб'єктів територіальної громади, залученими до формування усвідомленого батьківства молоді.

У нашій статті запропонована технологія базується на тому, що формування усвідомленого батьківства молоді, перш за все повинне здійснюватися з метою профілактики таких негативних явищ, як небажана вагітність, неповні сім'ї, соціальне сирітство та жорстоке ставлення до дітей у сім'ї, що є прикладами поведінки, яка відхиляється від норми. Тому технологію формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади ми будемо розглядати в рамках соціально-профілактичного напрямку.

За О. Змановською, профілактика поведінки, яка відхиляється від норми передбачає систему загальних та спеціальних заходів на різних рівнях соціальної організації: загальнодержавному, правовому, суспільному, економічному, медико-санітарному, педагогічному та соціально-психологічному [1, с. 161], що в повній мірі відповідає специфіці формування усвідомленого батьківства молоді.

Ряд наукових дослідників пропонують виділяти первинну, вторинну та третинну профілактику, в рамках нашого дослідження *первинна профілактика* спрямована на ліквідацію негативних факторів, які провокують прояви неусвідомленого батьківства, а також на підвищення стійкості особистості до впливу цих факторів, формування та закріплення когнітивної, мотиваційної та поведінкової складових батьківства. Завдання *вторинної профілактики* неусвідомленого батьківства молоді – раннє виявлення та реабілітація молоді, яка проявляє навички неусвідомленого батьківства, робота з „групою ризику”, наприклад з молоддю, яка має явну відсутність мотивації на збереження свого репродуктивного здоров'я, на народження та виховання дітей у сім'ї або схильність до жорстокого ставлення до дітей, але без проявів такої поведінки в даний час. *Третинна профілактика* вирішує такі спеціальні завдання, як лікування нервово-психічних порушень, які супроводжуються жорстоким, амбівалентним ставленням до дітей, а також може бути спрямована на попередження рецидивів в молоді з вже сформованим девіантним батьківством.

В межах нашої статті, формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади буде розглядатися в рамках первинної та вторинної профілактики девіантного батьківства.

Перейдемо до розкриття комплексної *технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади*:

Метою технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади є популяризація ідеї усвідомленого батьківства серед молоді як неодмінної умови гармонійного фізичного, психічного, особистісного розвитку дитини в сім'ї, а також підвищення рівня надання соціально-педагогічних послуг територіальною громадою з формування усвідомленого батьківства та активізація молоді як суб'єкту територіальної громади в даній діяльності.

Завданнями технології формування усвідомленого батьківства молоді на рівні територіальної громади є:

- вироблення у молоді ґрунтовних соціально-медичних, психолого-педагогічних та морально-правових знань та умінь з усвідомленого батьківства;

- сприяння формуванню у молоді ставлення до батьківства як до життєвої цінності та формуванню мотивації на народження дитини у сім'ї; усвідомленості молоддю батьківської ролі у розвитку дитини на всіх вікових етапах її розвитку;

- сприяння розвитку соціального партнерства між державними та недержавними організаціями в територіальній громаді з метою популяризації ідей усвідомленого батьківства;

- вироблення у молоді стійких знань та уявлень про поняття „громада”, „територіальна громада”, її основні види, суб'єкти, ресурси та послуги, які вона може надавати молодим людям щодо формування в них навичок усвідомленого батьківства;

- сприяння мотивації молоді на систематичне залучення до активної діяльності з формування усвідомленого батьківства як одного з суб'єктів цієї громади.

Відповідно до цих завдань соціально-педагогічна технологія формування усвідомленого батьківства молоді (як і будь-яка інша) має певну чітку структуру (алгоритм дій), завдяки якій вона може поетапно ділитися та послідовно реалізовуватися.

Технологія формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади містить у собі декілька **етапів**: діагностичний, організаційний, процесуальний та підсумково-аналітичний етапи. Розглянемо їх більш детально.

I. Діагностичний етап соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади передбачає:

- *діагностика стану справ у територіальній громаді* – кількість молодих людей репродуктивного віку, молодих сімей, вагітних жінок у районі; їхній вік; кількість новонароджених та дітей віком до 3-х років тощо. Визначення стану справ у територіальній громаді проводять за допомогою таких соціологічних методів, як: опитування (інтерв'ю, анкетування) молоді – членів громади; опитування надавачів соціально-педагогічних послуг – працівників ЦСССДМ, РАГС, закладів освітньої сфери, жіночих консультацій, кабінетів педіатра та ін.; аналіз адміністративних документів, які надають інформацію щодо основних проблем формування усвідомленого батьківства молоді.

- *визначення особливостей об'єкту формування усвідомленого батьківства* – вибір конкретної цільової групи молоді, яка потребує формування усвідомленого батьківства в даній територіальній громаді (оскільки вікові межі молодого віку є досить великими, згідно Закону України

„Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, в них входять молоді люди віком від 14 до 35 років, для формування усвідомленого батьківства необхідно визначити конкретну категорію молоді (наприклад: учнівська молодь, студентська молодь, молоді подружжя, які ще не мають дітей, молоді подружжя, які очікують на дитину, молоді батьки та ін.) та будувати соціально-педагогічну діяльність з формування усвідомленого батьківства з урахуванням особливостей саме цієї вікової групи молоді, а також з урахуванням вихідного рівня сформованості усвідомленого батьківства та потреб молоді в територіальній громаді, в якій здійснюється соціально-педагогічна діяльність з формування усвідомленого батьківства;

- *визначення особливостей суб'єктів соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді* – представників всіх організацій, що здійснюють соціально-педагогічну діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді у конкретній територіальній громаді: закладів освітньої сфери, закладів та організацій соціального спрямування, неурядових організацій, за допомогою методів опитування, інтерв'ю, анкетування та аналізу даних і документів державних та інших місцевих організацій;

- *діагностика наявних ресурсів* – законодавчої бази, матеріально-технічних умов та можливостей територіальної громади, знань, умінь, професійних навичок працівників різних державних та громадських організацій – суб'єктів формування усвідомленого батьківства, мотивації молоді до усвідомленого батьківства.

II. Організаційний етап реалізується через наступні кроки:

- *створення експериментальної структури з формування усвідомленого батьківства молоді* із залученням фахівців державних та громадських організацій територіальної громади – об'єднання зусиль команди спеціалістів у роботі з молоддю забезпечує комплексний вплив на процес формування усвідомленого батьківства: *психологи* допомагають молодим людям навчитись контролювати свій емоційний стан, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, визначати свої потреби, усвідомлювати очікування та установки щодо майбутнього батьківства, формують ставлення до батьківства як до життєвої цінності та виробляють позитивні батьківські почуття до дитини; *медичні працівники* (лікар акушер-гінеколог, педіатр) формують уявлення про репродуктивну установку та репродуктивну поведінку, інформують щодо збереження репродуктивного здоров'я, гігієни харчування майбутньої матері, особливостей перенатального розвитку дитини про вплив репродуктивного здоров'я батьків на майбутню дитину; *соціальні працівники* здійснюють інформаційну підтримку із соціальних та правових питань щодо батьківства: підвищують рівень знань молоді про права та обов'язки батьків та дітей у сім'ї, формують уявлення про основні фізичні та соціальні потреби дитини та роль батьків у їх задоволенні, про причини та прояви неусвідомленого батьківства, знання про відповідальність осіб за невиконання своїх батьківських обов'язків; надають інформацію про поняття „громада”, „територіальна громада”, її основні види, суб'єкти, ресурси та

послуги, які вона може надавати молодим людям щодо формування у них навичок усвідомленого батьківства; стимулюють молодих людей до активної діяльності з формування усвідомленого батьківства як одного з суб'єктів цієї громади; *соціальні педагоги* формують уявлення про особистісні якості ідеальних батьків, знання основ вікової педагогіки та психології, знання про можливі способи спілкування з дитиною та стилі виховання; уявлення про основні психолого-педагогічні потреби дитини та роль батьків у їх задоволенні, а також вміння диференціювати необхідний дитині рівень опіки та різних етапах розвитку; формують навички із догляду та виховання, вміння знаходити спільну мову з дитиною, навички організації ігрової діяльності для дітей; спрямовують молодь на дотримання демократичного стилю виховання.

- встановлення між представниками територіальної громади, що надають соціально-педагогічні послуги молоді з формування усвідомленого батьківства молоді тісної взаємодії та розподіл обов'язків;

- науково-технологічне забезпечення ефективного процесу організації роботи фахівців, представників територіальної громади, з формування усвідомленого батьківства молоді; змістовне наповнення соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді на кожному з її етапів за допомогою тренінгової програми „*Територіальна громада як осередок формування усвідомленого батьківства молоді*”.

Після завершення організаційного етапу соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади слідує третій – **процедурний етап**, який пов'язаний з процесом безпосереднього здійснення соціально-педагогічної діяльності територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді. Даний етап реалізується через *комплексну програму формування усвідомленого батьківства молоді „Щасливе батьківство в щасливій родині”* (далі Програма „Щасливе батьківство в щасливій родині”).

Метою даної Програми є підвищення рівня знань молоді про сучасні погляди на батьківство, сприяння виробленню в молоді усвідомленого ставлення до зачаття, народження та виховання дитини через формування когнітивної, емоційної та поведінкової складових батьківства, активізація молоді як суб'єкта територіальної громади з формування усвідомленого батьківства.

Визначена мета може бути досягнута за допомогою таких *завдань*:

- сприяння формуванню ставлення молоді до сім'ї та батьківства як до життєвої цінності;

- вироблення в молоді позитивних репродуктивних та батьківських установок;

- формування в молоді високого рівня знань, умінь та навичок з усвідомленого батьківства;

- вироблення в молоді прагнення до самоосвіти та самовдосконалення стосовно усвідомленого батьківства;

- формування в майбутніх батьків вміння використовувати ресурси громади для створення умов гармонійного розвитку дитини;

- підвищення активності молоді як суб'єкту територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді;

- запобігання виникненню таких негативних явищ, як небажана вагітність, неповні сім'ї, соціальне сирітство та жорстоке поводження з дітьми у сім'ї.

Дана Програма має п'ять основних *напрямів*:

I. *Соціально-медичний* – який спрямовано на підвищення знань майбутніх батьків про вплив репродуктивного здоров'я батьків на майбутню дитину; формування уявлення про репродуктивну установку та репродуктивну поведінку; вироблення знань про пренатальний розвиток дитини, а також про основи психофізіологічного розвитку дитини до трьох років; сформувати уявлення про основні фізичні та соціальні потреби дитини та роль батьків у їх задоволенні.

II. *Просвітньо-правовий* – метою якого є ліквідація прогалів у знаннях молоді стосовно прав та обов'язків батьків та дітей у сім'ї, змісту законів („Про охорону дитинства”, Конвенції ООН про права дитини, Сімейного кодексу); формування уявлення про причини, прояви та наслідки неусвідомленого батьківства; вироблення знань про відповідальність осіб за невиконання своїх батьківських обов'язків

III. *Психолого-педагогічний* – що вирішує завдання формування уявлення молоді про особистісні якості ідеальних батьків; знань стосовно основ вікової педагогіки та психології; знань про можливі способи спілкування з дитиною та стилі, форми та методи виховання; уявлень про основні психолого-педагогічні потреби дитини та роль батьків у їх задоволенні.

IV. *Ціннісно-поведінковий* – який спрямовано на формування у молоді: ставлення до батьківства як до життєвої цінності; визначених репродуктивних та батьківських установок та очікувань; умінь та навичок з усвідомленого батьківства: вмінь диференціювати необхідний дитині рівень опіки та різних етапах розвитку; сформованих навичок із догляду та виховання; вмінь знаходити спільну мову з дитиною; навичок організації ігрової діяльності для дітей; вмінь контролювати свій емоційний стан, вирішувати конфліктні ситуації, прогнозувати наслідки дій; спрямованість на дотримання демократичного стилю виховання.

V. *Активізації молоді як суб'єкта громади* – спрямовано на формування знань та уявлень молоді про громаду, територіальну громаду, її основні види, суб'єкти, ресурси та послуги, які вона може надавати молодим людям щодо формування у них навичок усвідомленого батьківства; виробити мотивацію молоді на систематичну активну діяльність з формування усвідомленого батьківства як одного з суб'єктів цієї громади.

Кожен з означених напрямів комплексної програми формування усвідомленого батьківства молоді „*Щасливе батьківство в щасливій родині*” реалізується за допомогою різних методів та видів технологій таких, як: освітні інтерактивні технології, соціальна терапія (психодрама, арт-терапія, терапія самовиховання), соціальне консультування, та має наступні **блоки**: 1)

соціально-просвітницький тренінг для молоді „Усвідомлене батьківство як умова сімейного благополуччя”; 2) соціально терапевтичні групи (психодрама, арт-терапія, терапія самовиховання); 3) консультації фахівців – суб’єктів територіальної громади (медичні, психологічні, правові); 4) соціально-просвітницький тренінг для молоді „Молодь як суб’єкт громади з формування усвідомленого батьківства”.

Повертаючись до описання етапів соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади, розкриємо її останній **IV етап – підсумково-аналітичний**. На даному етапі здійснюється аналіз проведеної роботи, підведення підсумку впровадженій комплексній програмі формування усвідомленого батьківства молоді „Щасливе батьківство в щасливій родині”, та надання за потребою додаткових послуг молоді з формування усвідомленого батьківства.

Аналіз ефективності запропонованої соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді на даному етапі здійснюється з урахуванням критеріїв ефективності формування усвідомленого батьківства молоді: когнітивного, ціннісно-поведінкового та критерію якості надання послуг громадою з формування усвідомленого батьківства молоді, за допомогою таких методів як: інтерв’ю, анкетування, тестування, бесіда; включене та опосередковане спостереження; кількісна та якісна обробка даних за допомогою методів математичної статистики для порівняння і підтвердження отриманих результатів впроваджуваної технології формування усвідомленого батьківства молоді.

Результатом впровадження соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади повинно стати: сформованість у молоді ґрунтовних соціально-медичних, психолого-педагогічних та морально-правових знань та умінь з усвідомленого батьківства; сформованість у молоді ставлення до батьківства як до життєвої цінності та стійка мотивація на народження дитини у сім’ї; визначена позитивна особистісна позиція молоді щодо виконання соціальної ролі батьків та створення сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини у сім’ї; високий рівень соціального партнерства між державними та недержавними організаціями в територіальній громаді з метою популяризації ідей усвідомленого батьківства; стійкі знання та уявлення молоді про поняття „громада”, „територіальна громада”, її основні види, суб’єкти, ресурси та послуги, які вона може надавати молодим людям щодо формування в них навичок усвідомленого батьківства; висока мотивація молоді на систематичне залучення до активної діяльності з формування усвідомленого батьківства як одного з суб’єктів територіальної громади.

Послідовність етапів та складових компонентів соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади більш наочно представлена нами на рис. 1.

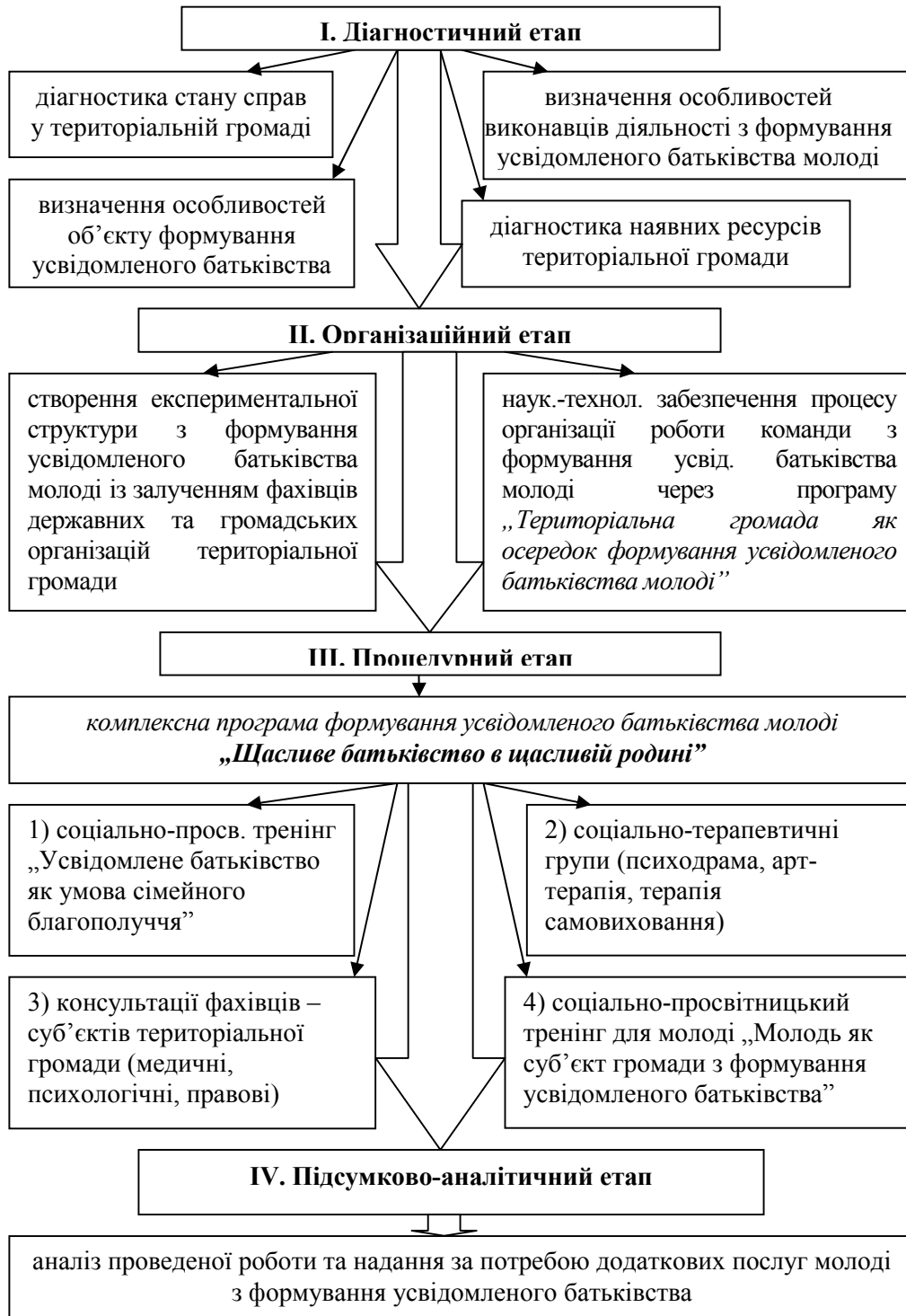


Рис. 1. Технологія формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади

Запропонована схема описує і напрями та можливі методи роботи. У конкретному випадку зміст етапів та використання тих чи інших методів залежить від особливостей категорії молоді, типу громади та можливостей суб'єктів територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді.

Завершуючи розробку соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади, ми вважаємо необхідним підкреслити, що розглянута нами соціально-педагогічна технологія забезпечує врахування стану справ, ресурсів, особливостей виконавців соціально-педагогічної діяльності у територіальній громаді та соціально-психологічних особливостей віку об'єкту формування усвідомленого батьківства, а також є комплексним індивідуально орієнтованим інструментарієм формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади.

Підводячи загальний підсумок змістовної характеристики соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді, ми вважаємо, що виділені нами етапи, напрями та окремі методи формування усвідомленого батьківства молоді є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими складовими більш ефективного процесу формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади. Соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді може бути успішною, якщо формування усвідомленого батьківства молоді представниками територіальної громади буде спиратися на дану соціально-педагогічну технологію в організаційному та методичному контексті.

Список використаної літератури

1. Змановская Е. В. Девиантология. (Психология отклоняющегося поведения) : [учебное пособие для студентов вузов] / Е. В. Змановская. – М. : „Академия”, 2008 (2009). – 288 с.

Островська Н. О. Змістова характеристика соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади

В даній статті визначено поняття „технологія формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади”; розкрито мету, завдання та етапи впровадження соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади; зроблено висновок про те, що виділені етапи, напрями та окремі методи технології формування усвідомленого батьківства молоді є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими складовими більш ефективного процесу формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади.

Ключові слова: „усвідомлене батьківство”, „соціально-педагогічна технологія формування усвідомленого батьківства молоді”, „технологія формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади”.

Островская Н. А. Содержательная характеристика социально-педагогической технологии формирования осознанного родительства молодёжи в деятельности территориального сообщества

В данной статье определено понятие „технология формирования осознанного родительства молодежи в деятельности территориального сообщества”; раскрыта цель, задания и этапы внедрения социально-педагогической технологии формирования осознанного родительства молодежи в деятельности территориального сообщества; сделан вывод о том, что выделенные этапы, направления и отдельные методы технологии формирования осознанного родительства являются взаимосвязанными и взаимодополняющими составляющими более эффективного процесса формирования осознанного родительства молодежи в деятельности территориального сообщества.

Ключевые слова: „осознанное родительство”, „социально-педагогическая технология формирования осознанного родительства молодежи”, „технология формирования осознанного родительства молодежи в деятельности территориального сообщества”.

Ostrovskaya N. A. Essential Features of Social and Educational Technology Forming Conscious Parenting Youth Activities in the Local Community

In this article the concept of „technology of conscious parenting youth of the local community”; disclosed purpose, objectives and implementation stages of social and educational technology forming conscious parenting youth of the local community, concluded that the color phases, directions and some methods technologies of conscious parenting youth are interrelated and mutually reinforcing components of a more efficient process of forming conscious parenting youth activities in the local community.

Key words: „responsible parenting”, „socio-educational technology of conscious parenting young”, „technology of conscious parenting youth of the local community”.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. О. П. Песоцька

УДК 364. 692 : 615. 2 : 615. 015. 6

О. П. Песоцька

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З СІМ'ЄЮ НАРКОЗАЛЕЖНОЇ ЛЮДИНИ

На сьогодні проблема адиктивної поведінки особистості та шляхи її подолання залишається актуальною і соціально значущою. Це пов'язано з процесами збільшення розповсюдження адиктивних розладів, появою нових різновидів. Адиктивна поведінка характеризується широким спектром патології різного ступеня складності – від поведінки, що межує з нормальною до важкої психологічної і біологічної залежності.

Ознаками такого стану є: регулярне вживання наркотичних засобів, неподоланий потяг до них, сформована фізична залежність [2; 5; 6].

Адиктивна поведінка розглядається як деструктивна, тобто така, що шкодить самій людині і суспільству в цілому. До традиційно відомих адикцій у формі хімічної залежності відноситься наркоманія. Природу наркоманії або наркозалежності досліджували і досліджують в зарубіжній (Р. Браун, Х. Мілкман, С. Сандервірт, Д. Пайнз, О. Личко, Б. Битенський, А. Єгоров, В. Менделевич та інші) і вітчизняній (Н. Максимова, Н. Піхтіна, Г. Золотова, О. Мурашкевич та ін.) науковій літературі. Технологічні аспекти роботи з наркозалежними і їх сім'ями вивчали і вивчають вчені В. Валентик, І. Вельвовський, А. Мартиненко, М. Хоменко, О. Змановська, В. Рибаків, І. Малкіна-Пих, Е. Ейдемільер, В. Юстицький та інші. Визначено, що основними джерелами причинності й збереження підліткової і юнацької наркоманії є сім'я. В сім'ях, членом якої є людина залежна від прийому наркотичних речовин, виникають суттєві ускладнення які позначаються терміном „співзалежність” [2; 3].

Аналіз наукової літератури та практичний досвід психологів, наркологів, соціальних педагогів, соціальних працівників довод, що робота з рідними і близькими наркозалежної людини сприяє змінам у сімейній системі, зменшує негативний вплив сім'ї на особистість, допомагає більш успішній реабілітації наркозалежному члену родини.

Метою статті є вивчення специфічних особливостей внутрішньо сімейних відносин родини, членом якої є наркозалежна людина і корекційної роботи з созалежними клієнтами.

Більшість дослідників стверджують, що наркомани мають такі особистісні якості як: образливість; нездатність опікуватися собою; слабо розвинений самоконтроль і самодисципліна; емоційна незрілість; низький рівень самооцінки поряд із завищеною самооцінкою як правило під час прийому наркотиків або після його вживання. Для них характерні

порушення взаємовідносин, низька фрустраційна стійкість, непереносимість відмов, негативних відповідей, що провокується або грубим, або ліберальним відношенням близьких людей [2; 3; 4; 5]. І. Малкіна-Пих характеризує це як відчуття власної непотрібності, провини і гіпертрофованої відповідальності за все, що відбувається навкруги них [3, с. 630].

Н. Максимова вважає, що актуалізації психологічної готовності підлітків до вживання наркотиків сприяють певні причини, а саме: 1) нездатність підлітка до раціонального виходу з ситуації, яка викликає труднощі у задоволенні актуальних життєво важливих потреб; 2) не сформованість і неефективність способів психологічного захисту підлітка, які дозволяють йому на деякий термін знати емоційну напругу; 3) наявність психотравмуючої ситуації з якої підліток не може вийти. Все це призводить до того, що підліток залишається сам на сам зі своїми негативними переживаннями і тому прагне змінити свій стан хімічним шляхом.

Неуважне ставлення до підлітка з боку батьків, нехтування його потребами і проблемами створює передумови для формування незадоволення. У разі, коли пробне вживання людиною наркотику сприяє зниженню рівня незадоволеності своїм психологічним станом, у неї починається процес формування відношення до наркотичної речовини як до засобу, що значно розширює її можливості.

С. Березин, К. Лисицький, Є. Назаров розглядають наркоманію як сімейну проблему і зазначають наступне:

1. Інформація про вживання підлітком наркотиків є початком виникнення нової якості в еволюції сімейної системи.

2. Реакція сім'ї на інформацію про вживання наркотичних речовин залежить від вихідного стану сімейної системи.

3. Факт наркотизації одного з членів сім'ї є початком розвитку сімейної кризи.

4. Набуває розвитку синдром батьківської реакції на наркотизацію підлітка, який виступає фактором закріплення у нього адиктивної поведінки.

5. Специфічні для наркоманів риси особистості є вторинними, тоді як первинним є порушення в системі соціальних відносин.

На стадії латентної наркотизації підлітки можуть вживати наркотики як засіб уникнення сімейних конфліктів та зниження стану незадоволення собою і своїм положенням. Практично в усіх випадках підліткової і юнацької наркоманії в період початку наркотизації з'являються ознаки одного з типів проблемних сімей. Деструктивна сім'я характеризується автономією і сепарацією окремих членів сімей, відсутністю взаємності в емоційних контактах, хронічним подружнім або батьківсько-дитячим конфліктом. Неповна сім'я в якій відсутність одного з батьків сприяє появі різноманітних сімейних відносин, і, перш за все, розмитості кордонів між матір'ю і дитиною (хлопчикам надається

роль сурогатних „чоловіків”; дівчинкам – симбіоз). Ригідна, псевдо солідарна сім'я в якій спостерігається домінування одного з членів сім'ї, жорстка регламентація сімейного життя, пригнічуючий тип виховання. Сім'я, що розпалася характеризується ситуацією коли один з батьків живе окремо, але зберігає контакти з минулою сім'єю, продовжує виконувати в ній певні функції, зберігаючи при цьому сильну емоційну залежність від себе. Не сформованість почуття відповідальності у підлітків до початку наркотизації є загальною рисою всіх майбутніх наркоманів. Слід зазначити, що в кожному з типів проблемних сімей присутні як загальні риси так і специфічні особливості відносин, що в майбутньому будуть надавати наркоманії підлітка особливий символічний зміст.

У деструктивних сім'ях наркотична поведінка спрямована на компенсацію дефіциту емоційних контактів у сім'ї або є засобом уникнення тягаря сімейних конфліктів. У неповних сім'ях наркотична поведінка має демонстративний характер. У неповних сім'ях наркотична поведінка виявляється раніше ніж у інших типах сімей. В ригідних сім'ях наркотична поведінка підлітка розглядається як форма протесту проти існуючої системи відносин, що ігнорує його можливості, інтереси й потреби. В сім'ях, які розпалися, наркотична поведінка підлітка може виконувати функцію ослаблення або подолання сімейної підструктури емоційної залежності від батька, який проживає окремо. Від нього намагаються приховати факт наркотизації підлітка і тому зовнішні відносини між дитиною і батьком стають дедалі все прохолоднішими і проблемними. Навпаки, внутрішні відносини в батьківсько-дитячій парі набувають більш близький і емоційний характер. Факт виявлення у підлітка наркоманії суттєво змінює сімейні відносини.

Дослідник І. Горьковська виокремлює типові риси взаємовідносин батьків і дітей цього періоду:

- невтручання в життя підлітка або бажання „прожити життя за нього”;
- гіпо- або гіперконтроль за поведінкою підлітка;
- вирішення конфліктів подружньої пари за допомогою дитини;
- використання підлітка як засобу маніпулювання й впливу подружньої пари один на одного, зведення рахунків або „психологічної помсти”;
- емоційна амбівалентність;
- надмірна ефективність і схильність до емоційних вибухів;
- делегування позиції батьків, коли провина за наркоманію покладається виключно на підлітка або когось з батьків;
- патологічна неправдивість, маніпулювання, образи з боку підлітка;
- виховна нестійкість і невпевненість;
- розгубленість і нездатність побудови чіткої і послідовної лінії поведінки по відношенню один до одного.

Крім того в структурі синдрому батьківської реакції на наркотизацію підлітка виокремлюють властивості, що притаманні обома батькам, до яких відносяться: 1) почуття провини і сорому перед іншими; 2) винесення конфліктів між подружжям у сферу виховання підлітка; 3) підвищена невпевненість, побоювання зробити помилку або втратити дитину. Для таких внутрішньо сімейних відносин характерним є: використання в комунікаціях парадоксальних посилянь, які не дають можливості підлітку правильно реагувати на вимоги батьків; закритість сімейної системи; відсутність довіри у відносинах між членами сім'ї і небажання або неможливість бачити підтекст у взаємовідносинах.

В процесі розвитку наркотичної залежності дитини батьки починають пристосовуватися до такої ситуації і одержувати вигоди від своїх невротичних симптомів та захистів. Останні формують особливі внутрішньо сімейні ролі, які надають психологічні переваги і змінюють близькі взаємовідносини. Наркоманія підлітка, як загальносімейна реальність, змінює й характер взаємовідносин між ним та його братами і сестрами у бік невротизації, відсторонення або опіки. Внутрішньо сімейні відносини стають дедалі більш неправдивими і молоді діти в таких сім'ях приєднуються до збереження сімейної таємниці. Загальною рисою всіх сімей наркоманів є те, що батьки і інші члени сім'ї говорять і думають на одному рівні, а взаємодіють і відчувають – на другому. Все це створює таємну інфраструктуру їх життя і саме в ній міститься причина, що фіксує наркотизацію підлітка.

Така поведінка батьків свідчить про те, що частіше вони є не жертвами наркотичної залежності дитини, а активними учасниками, які створюють емоційний фон розвитку наркоманії. Л. Ларионов наголошує про встановлення суворої структури спілкування наркомана з батьками: уникнення емоційного контакту, відсторонення і уникнення певних обов'язків. Діти починають мститися батькам за таке до них відношення.

З часом дитина, яка дорослішає, починає поводитися з батьками так як і вони з нею. Дитина засвоює викривлену модель адаптації до оточуючого середовища, зберігає і використовує одержані навички спілкування, сприймає весь світ як ворожий до нього простір.

Тому робота з рідними і близькими наркоманів спрямована не тільки на їх підтримку, а й на усвідомлення ними своїх почуттів і причин власних дій, знаходження можливостей змінити власної поведінки, способів прояву почуттів до близьких людей. У контексті вищезазначеного достатньо ефективним методом корекції поведінки дитини-наркомана і його батьків є розробка конкретних програм поведінки, дія яких починається з укладення контракту з переліком обов'язків дитини і обов'язків батьків, приблизно у такій формі:

1. Обов'язки батьків: дають згоду на вживання наркотиків дитиною вдома; дають гроші на придбання наркотиків і відкрито обговорюють можливості сімейного бюджету; не звинувачують і не сварять дитину за вживання наркотиків;

2. Обов'язки дитини: вживати наркотики тільки вдома; купувати наркотики тільки на гроші батьків; вживати наркотики тільки тоді, коли вдома є хто-небудь з батьків; самостійно вести графік днів з наркотиками і без наркотиків.

Контракт складається терміном на 1-2 місяця і при дотриманні всіх обов'язків обома сторонами вживання наркотиків нерідко знижується.

Для вирішення проблеми залежності і співзалежності сім'ї достатньо ефективною є розробка і реалізація комплексної програми реабілітації батьків наркозалежних дітей і підлітків „12 плюс”, що складається з п'яти етапів:

1. Діагностика сімейної системи – спрямована на виявлення созалежності у батьків і факторів у сім'ї, які підтримують зловживання дитиною психоактивних речовин (ПАР). Основними методами є 2 клінічних інтерв'ю, використання „Шкали залежності”, 3-4 консультації, 1-2 зустрічі для заповнення опитувальників і тестів;

2. Підготовка до тренінгу батьківської компетентності – проведення консультування для батьків з проблеми спів залежності та її психофізичних наслідків для батьків. Він включає клінічне інтерв'ю, тестування для батьків по методиці „Шкала созалежності”, сімейна психотерапія (заснована на психологічній освіті). Приблизно 1-2 зустрічі з кожним членом сім'ї, 2-3 – зі усією сім'єю.

3. Тренінг батьківської компетентності – спрямований на пояснення і навчання щодо вирішення проблем порушення сімейних кордонів, гомеостазу в сім'ї і кордонів між батьківською і дитячою підсистемами; порушення системи правил у сім'ї і комунікації між членами сім'ї. Основний метод – групова психотерапія, що заснована на психологічній просвіті. Тренінг складається з 9 занять по 90-120 хвилин.

4. Сімейне консультування має за мету роботу з проєкцією батьків на дитину власних небажаних якостей, намагання реалізувати в дитині власні недосяжні для них цілі, а також заборона в сім'ї на виявлення низки позитивних і негативних емоцій. Враховуючи те, що визначенні порушення пов'язані з особливостями сімейної системи, то робота з батьками проводиться у формі індивідуальної і сімейної психотерапії. Крім того, у завдання етапу входить інтеграція знань і досвіду, які одержали діти в рамках реабілітаційної програми і їх батьки в ході тренінга батьківської компетентності. Кількість зустрічей 2-3 сеанси з кожним членом сім'ї і 3-4 з усією сім'єю. Завершується етап укладанням сімейного договору що регламентує правила поведінки всіх членів сім'ї з урахуванням проблем наркозалежності і созалежності.

5. Післяреабілітаційний супровід сім'ї спрямований на проведення спостереження, вирішення проблем наркозалежної дитини, пов'язаних з ресоціалізацією. Змістом останньої є адаптація у новому навчальному чи трудовому колективі, налагодження взаємовідносин з родичами, близькими і друзями, які не вживають ПАР, допомога батькам у

забезпеченні зайнятості і дозвілля дитини, розвиток нових захоплень і інтересів і т.п. Важливим завданням даного етапу є мотивація, орієнтація і забезпечення батьків наркозалежної дитини допомоги у вирішенні проблем внутрішнього і міжособистісного характеру, бо саме ці конфлікти виступають базою для формування усіх інших рівнів сімейних проблем і, як результат, наркозалежності дитини в поєднанні з созалежністю батьків [1, с. 51-53].

Таки чином розробка і впровадження конкретних програм поведінки наркозалежної дитини і батьків, заснованих на психотерапії і соціально-психологічній просвіті батьків має суттєвий вплив на дитячу підсистему і приводить до зміни поведінки наркозалежної дитини і зміни сімейної системи в цілому.

У роботі з батьками наркоманів слід враховувати необхідність зняття з них напруги і тривоги, а також схильність батьків до маніпулятивної поведінки.

До пріоритетних форм роботи з сім'єю наркомана відносяться і загальносімейні зустрічі. Практика свідчить про певні труднощі і переваги такої роботи. До основних труднощів відносяться:

- складність зібрати усю сім'ю наркомана разом;
- до моменту початку терапії сім'я наркозалежного члена сім'ї знаходиться у стані гострої сімейної кризи;
- відсутність психологічного запиту з боку сім'ї;
- високий рівень тривожності у сім'ї;
- низький рівень інформованості батьків у питаннях, що мають відношення до наркотиків і наркоманії [3, с. 722].

Переваги полягають в тому, що:

- робота спрямована на усіх членів сім'ї;
- дозволяє варіативно складати графік зустрічей;
- реалізує екологічний принцип терапії созалежності – рівність учасників процесу;
- сприяє підтримці проявів ширих почуттів членів сім'ї і руйнуванню типових для співзалежності ігор.

Аналіз труднощів і переваг у роботі з сім'єю наркомана свідчить про те, що ефективна робота з корекції проблем залежності і співзалежності неможлива в рамках однієї моделі або терапевтичного підходу. Для подолання залежності і співзалежності необхідно використовувати різні методи при дотриманні принципів роботи з сім'єю в цілому.

Одним із методів корекційної роботи є метод консультування созалежних близьких і родичів, що використовують у своїй діяльності психолог, або соціальний педагог, соціальний працівник, які мають відповідну психологічну освіту. Консультативна робота з созалежним клієнтом залежить від наявності певних рівнів, на яких клієнт готовий співпрацювати. До них відносяться: інформаційний, рівень надання допомоги в умовах переживання гострої кризи; рівень відпрацювання

рішення в ситуації важкого вибору; рівень одержання комунікативних навичок, рівень психотерапевтичної глибини. Інформаційний рівень передбачає ознайомлення психологічної інформації з метою надати клієнтові необхідних знань. Рівень надання допомоги при переживанні гострої кризи пов'язаний з тим, що будь-яка ситуація, яка є невизначеною, порушує існуючий порядок і вимагає брати на себе відповідальність за результат і допущені помилки. Все це є кризовим для людини і вимагає від неї серйозних змін у звичайній моделі життя. Такі зміни сприймаються клієнтами як неможливі, посилюють почуття неспроможності і високої тривожності. Саме тому клієнти потребують кризової психологічної підтримки. Рівень відпрацювання рішення в ситуації важкого вибору – це не тільки придбання будь-чого, а й ще відмова від будь-якої іншої можливості. Більшості людей важко сказати „ні”, що утруднює прийняття певного рішення. Вибір созалежним клієнтам ще важче зробити ніж будь-кому. Вони намагаються уникнути такої ситуації, знаходять безліч причин не брати на себе відповідальність, або роблять якісь зміни не враховуючи можливих наслідків. Тому консультанту необхідно логічно побудувати ланцюжок хаотичної інформації, що надає клієнт, а також націлити його на реалізацію на практиці прийнятого рішення. Рівень одержання комунікативних навичок спрямований на обговорення причин невдач у взаємодії з „важким” членом сім'ї, що виводить клієнта на усвідомлення неконструктивних способів спілкування у сім'ї, на аналіз почуттів, що переживає клієнт, його деструктивних установок і перспектив життєвого сценарію. Зміст роботи передбачає різні репетиції, тренування, рольові ігри, аналіз ситуацій. Рівень психотерапевтичної глибини містить у собі найбільші можливості, що свідчить про успішність проходження клієнтом попередніх рівнів консультативної роботи, готовність знаходити правильні рішення і нести відповідальність за їх наслідки. На успішність просування від рівня до рівня впливають ряд факторів: ступінь розподілення відповідальності з вирішення проблеми; ступінь готовності активно вирішувати свою частину проблеми; ступінь глибини і жорсткості причин, що створили умови для розвитку созалежності; ступінь розвитку залежності від члена сім'ї, що підсилює деструктивну созалежність.

Результативність роботи з наркозалежною людиною і її сім'єю пов'язана також з усвідомленням позитивного досвіду, позитивним відношенням до себе, вірою в себе, самоповагою тісно пов'язаною з самореалізацією. Саме просування клієнта до власних цілей допомагає вийти з фатального поглиблення у проблеми близьких і почати жити повноцінним життям.

Розглянувши особливості внутрішньо сімейних відносин у родині, членом якої є наркозалежна людина і корекційної роботи з созалежними клієнтами, ми дійшли до таких висновків:

Основними причинами розвитку і збереження підліткової і юнацької наркоманії є особливості морально-психологічного клімату в сім'ї, а саме: неухвалне ставлення до дитини, нехтування її потребами і проблемами, батьківсько-дитячі конфлікти, пригнічуючий тип виховання, що створює передумови для формування у підлітків незадоволеності або нездатності сім'ї компенсувати фактори наркотичної контамінації соціальної і біологічної природи;

У сім'ях, членом якої є наркоман, виникають суттєві ускладнення, що характеризують стан співзалежності з ним, який підтримує залежність; веде до тотального сімейного розладу, прогресивно зростаючій деструкції;

Робота з вирішення проблем співзалежності рідних і близьких наркозалежної дитини спрямована на їх підтримку, усвідомлення батьками своїх почуттів, причин дій, зміни власної поведінки. Теоретичне вивчення і аналіз практичного досвіду дозволив виявити, що достатньо ефективним методом корекційної роботи з батьками наркомана є розробка і реалізація конкретних комплексних програм з реабілітації батьків наркозалежних дітей і підлітків, до складу яких входять діагностика сімейної системи і її підсистем, тренінг батьківської компетентності, сімейне консультування, загальносімейні зустрічі, укладення сімейного контракту.

Перспективами подальших досліджень роботи зі співзалежними клієнтами є вивчення проблем соціального супроводу різних типів проблемних сімей (деструктивної, неповної, псевдо солідарної; сім'ї, що розпалася), членом якої є наркоман.

Список використаної літератури

- 1. Ваисов С. Б.** Наркотическая и алкогольная зависимость. Практическое руководство по реабилитации детей и подростков / Санжар Ваисов. – СПб. : Наука и техника, 2008. – 272 с.
- 2. Змановская Е. В.** Девиантное поведение личности и группы : [учебное пособие] / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
- 3. Малкина-Пых И. Г.** Виктимология. Психология поведения жертвы / Ирина Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2010. – 864 с.
- 4. Менделевич В. Д.** Психология девиантного поведения : [учебное пособие] / Владимир Менделевич. – СПб. : Речь, 2008. – 455 с.
- 5. Песоцька О. П.** Адикція / Ольга Песоцька // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
- 6. Шнейдер Л. Б.** Девиантное поведение детей и подростков : [научно-популярное издание] / Лидия Шнейдер. – М. : Академический Проект, Гаудеамус, 2007. – 366 с.

Песоцька О. П. Корекційна робота з сім'єю наркозалежної людини

У статті розкриваються особливості внутрішньосімейних відносин у родині, членом якої є наркозалежна дитина, дається загальна характеристика причин готовності підлітків до вживання наркотичних речовин, впливу проблемних сімей на розвиток і збереження підліткової і юнацької наркоманії, наводиться приклад конкретної комплексної реабілітаційної програми, яка спрямована на вирішення проблеми співзалежності рідних і близьких наркозалежної людини.

Ключові слова: наркотична залежність, наркозалежна людина, співзалежність, синдром батьківської реакції на наркотизацію підлітка, комплексна реабілітаційна програма.

Песоцкая О. П. Коррекционная работа с семьей наркозависимого человека

В статье раскрываются особенности внутрисемейных отношений в семье, членом которой является наркозависимый ребенок, дается общая характеристика причин готовности подростков к употреблению наркотических веществ, влияния проблемных семей на развитие и сохранение подростковой и юношеской наркомании, приводится пример конкретной комплексной реабилитационной программы, которая направлена на решение проблемы созависимости родных и близких наркозависимого человека.

Ключевые слова: наркотическая зависимость, наркозависимый человек, созависимость, синдром родительской реакции на наркотизацию подростка, комплексная реабилитационная программа.

Pesotskaya O. P. Correctional Work With a Family of on Addicted Person

The article describes the features of intrafamily relationships in the family, whose member is a drug dependent child, a general description of the reasons readiness teen drug use is given, the impact of problem families in the development and preservation of adolescence and drug addiction, is an example of a specific comprehensive rehabilitation program, which aims to solve problems of social dependent of on addicted person.

Key words: drug addiction, drug dependent person, with dependence, syndrome parental reactions to drug dependent teen, comprehensive rehabilitation program.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК: 37. 013. – 42 – 0547.7 – 053. 2

В. М. Пігіда

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

В умовах зростаючої економічної кризи, з метою вирішення матеріальних проблем усе більше українців надають перевагу пошуку роботи за кордоном і стають трудовими мігрантами. Однак, виїжджаючи працювати за межі країни, вони змушені жертвувати сімейними цінностями та ставити під загрозу успішність процесу розвитку й виховання власних дітей. На сьогоднішній день такі діти залишаються практично не захищеними ні у психологічному, ні у правовому відношенні. Підтвердження цього знаходимо у працях Н. Гевчук, де відзначається, що „діти, батьки яких перебувають за кордоном, – це категорія, яка потребує підтримки не лише з боку близьких та рідних, але й, у першу чергу, з боку держави, соціальних служб, освітніх закладів, міської влади та правоохоронних органів” [1, с. 387].

Вивченню різних аспектів явища зовнішньої трудової міграції та її впливу на дітей заробітчан присвячено цілий ряд наукових праць вітчизняних дослідників. Трудову міграцію населення як соціальну та соціально-педагогічну проблему розглядають у своїх роботах І. Гнибіденко [2], О. Леонтенко [3], О. Хомра [4], С. Чехович [5]. Дослідженню специфіки проблем дітей, батьки яких виїхали працювати за кордон, приділяється особлива увага у працях К. Левченко, І. Шваб [6], І. Лизун [7]. Питаннями соціально-педагогічної та психологічної роботи й організації виховання дітей заробітчан займаються Н. Гевчук [1], В. Андрєєнкова, Т. Дорошок М. Євсюкова [8].

Однак, не дивлячись на активізацію діяльності щодо вивчення зазначених проблем, підвищення рівня надання соціально-педагогічної допомоги і підтримки дітям заробітчан залишається актуальним питанням сучасної соціально-педагогічної теорії та практики. У зв'язку із цим метою нашої статті є розробка ефективних технологій роботи соціального педагога, спрямованих на вирішення проблем і задоволення потреб дітей трудових мігрантів.

Розпочинаючи роботу над розробкою таких технологій, слід зазначити, що дітей заробітчан можна віднести до „групи ризику”, адже дослідниками доведено, що такі діти, залишаючись без нагляду батьків, часто опиняються у складних життєвих обставинах, стикаються із проблемами у навчанні, психічному розвитку, соціальній адаптації, взаєминах із дорослими й однолітками, соціалізації в цілому.

„Ризик” означає можливість, велику вірогідність чого-небудь, як правило, негативного, небажаного, що може статися або не статися. Тому, коли говорять про дітей „групи ризику”, мається на увазі, що ці

діти знаходяться під впливом небажаних чинників, які можуть спрацювати або не спрацювати [9, с. 40].

Фактично мова йдеться про два боки ризику. З одного боку, це ризик для суспільства, який можуть створювати діти зазначеної категорії. З іншого боку, такі діти розглядаються фахівцями, насамперед, з огляду на той ризик, якому постійно піддаються вони самі: ризик втрати життя, здоров'я, нормальних умов для повноцінного розвитку і т. д. [10, с. 6].

Дітьми „групи ризику” можна вважати осіб, „які знаходяться у критичній ситуації або в несприятливих умовах для життя, відчувають ті чи інші форми соціальної дезадаптації, проявляють різні форми асоціальної поведінки, це діти та підлітки з відхиленнями у розвитку, які не мають різко вираженої психопатологічної характеристики” [11, с. 33].

Для таких дітей характерними є проблеми у навчанні, нездатність зайняти у колективі одноліток певний соціальний статус, неможливість повноцінно реалізувати свій особистісний, творчий індивідуальний потенціал у тих чи інших видах діяльності, різні види неспроможності (навчальної, комунікативної, соціальної). Така неспроможність сприймається дитиною як неповноцінність, стає джерелом психологічного дискомфорту, негативних емоційних переживань, конфліктів, агресивності [11, с. 31].

У сучасних соціальних умовах навряд чи можна знайти дітей, які взагалі б не піддавалися впливу чинників ризику в тій або іншій мірі. Однак зрозуміло, що найбільшому ризику піддаються діти з неблагополучних сімей або діти, які з тих чи інших причин виховуються без батьків, позбавлені батьківської уваги й турботи. Саме в такій ситуації опиняються діти заробітчан, коли їхні батьки виїжджають працювати за кордон.

З огляду на вище зазначене можна стверджувати, що такі діти потребують особливої уваги з боку фахівців із соціальної педагогіки. А будувати роботу з ними слід, відповідно, як із дпредставниками „групи ризику”. Доцільним у цьому контексті буде звернути увагу на розробку організаційних соціально-педагогічних технологій та соціально-педагогічних технологій індивідуальної роботи з дітьми заробітчан.

Організаційні соціально-педагогічні технології повинні бути спрямовані на виявлення дітей трудових мігрантів, діагностику їхніх проблем, розробку програм індивідуальної та групової роботи та забезпечення умов їх реалізації. Ці функціональні напрямки діяльності соціального педагога обумовлюють необхідні етапи і складові соціально-педагогічної технології:

1. Формування банку даних дітей заробітчан: дозволить організувати взаємодію різних структур, що розв'язують проблеми неповнолітніх. Ініціатива створення цілісного банку даних повинна належати соціальному педагогу і здійснюватися ним спільно з працівниками навчальних закладів та спеціалістами соціальних служб. У цілісний банк даних включаються відомості про проживаючих у

мікрорайоні освітньої установи дітей та підлітків, чії батьки (один або обоє) виїхали працювати за кордон. На даному етапі роботи соціальний педагог виступає в якості дослідника і організатора взаємодії різних організацій, покликаних надавати допомогу дітям.

2. *Діагностика проблем* особистісного і соціального розвитку дітей, які потрапляють у сферу діяльності соціального педагога. Ця функція необхідна для уточнення соціальних і психолого-педагогічних особливостей кожної дитини, відомості про яку надійшли до банку даних. Для цього соціальний педагог працює з дитиною, її родичами, з класним керівником, учителями з метою з'ясування ситуації, у якій перебуває дитина. У ході діагностичної роботи соціальний педагог вивчає індивідуальні особливості дитини та виявляє її інтереси й потреби, труднощі і проблеми, конфліктні ситуації, відхилення в поведінці, визначає їх причини, відстежує причини виникнення конфліктних ситуацій; досліджує умови та особливості відносин мікросередовища життєдіяльності дитини.

3. *Розробка й затвердження програм соціально-педагогічної діяльності* з дітьми заробітчани. За результатами діагностики соціальний педагог визначає сутність проблем, підбирає адекватні соціально-педагогічні та психологічні засоби для їх ефективного вирішення як на індивідуальному рівні, так і під час роботи у групах.

Індивідуальні соціально-педагогічні програми розробляються з метою надання своєчасної соціально-педагогічної допомоги та підтримки дитині. Групові програми розробляються для вирішення проблем певної групи дітей, виявлених у ході діагностики.

Усі розроблювані програми повинні відповідати наступним характеристикам: доцільності методів, форм і засобів соціально-педагогічної діяльності, доцільності залучення різних фахівців та служб; прогнозованості; вимірюваності очікуваних результатів.

Проекти індивідуальних та групових програм експертуються й рецензуються соціально-психологічною службою, науковими консультантами і виносяться на обговорення методичної ради або педагогічної ради освітньої установи.

4. *Забезпечення умов реалізації програм.* Соціальний педагог, у залежності від цілей і завдань програм, виступає посередником між учнем і освітньою установою, сім'єю, середовищем, фахівцями різних соціальних служб, організацій, і виконує одночасно кілька ролей: визначає участь і відповідальність усіх залучених до реалізації програми сторін; сприяє організації та здійсненню індивідуальних соціально-педагогічних програм; організовує, координує, контролює і бере участь у реалізації групових програм; відстежує результати; інформує усіх учасників соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів про хід здійснення роботи, її результати, проблеми та перспективи.

5. *Консультації осіб, зацікавлених у вирішенні соціально-педагогічних проблем дітей заробітчани.* З цією метою соціальний педагог

проводить у школі, у встановлені робочим розкладом дні та години, консультації для учнів, їхніх батьків чи осіб, що тимчасово виконують батьківські функції по відношенню до них, учителів та інших осіб, які звертаються за підтримкою чи допомогою.

6. *Міжвідомчі зв'язки соціального педагога.* Працюючи у складі соціально-психологічної служби освітньої установи, соціальний педагог планує та здійснює свою роботу в тісному контакті з психологом та іншими спеціалістами служби, а також із фахівцями центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служб у справах дітей.

Реалізація функціональних напрямків діяльності соціального педагога в рамках організаційної технології створює основу для застосування певних соціально-педагогічних технологій індивідуальної роботи з дітьми, батьки яких працюють за кордоном.

Соціально-педагогічні технології індивідуальної роботи з дітьми трудових мігрантів також мають свої складові та етапи, кожен з яких, виконуючи власне цільове, локальне призначення:

- дозволяє конкретизувати особливі проблем дитини (при цьому динамічність і мінливість її стану приймаються в технології за основу і враховуються як на момент первинної діагностики, так і під час подальшої роботи з дитиною, і після закінчення соціально-педагогічної взаємодії фахівця і дитини);

- змістовно пов'язаний із наступним і попереднім етапами таким чином, що невиконання завдань будь-якого з етапів на практиці призводить до необхідності його виконання або повторення знову, але зазвичай вже в умовах погіршеної соціально-педагогічної ситуації;

- сам по собі може розглядатися як інструмент стабілізації становища дитини, бо як показує практика соціально-педагогічної роботи, приблизно в 10% випадків самого факту педагогічної уваги до проблем дитини достатньо для здійснення позитивного впливу.

Зміст тієї чи іншої соціально-педагогічної технології індивідуальної роботи визначається конкретною проблемою дитини. Найбільш часто використовуваними у роботі з дітьми „групи ризику” є такі технології соціально-педагогічної діяльності, як: консультування, профілактика, корекція, реабілітація, терапія. Доцільним є застосування вказаних технологій і відносно дітей трудових мігрантів.

Технологія **консультування** у соціально-педагогічній діяльності представляє собою роботу спеціаліста, спрямовану на допомогу клієнтові в усвідомленні його проблем, подоланні конфліктів, розв'язанні складних життєвих ситуацій, гармонізації відносин з оточуючими та з самим собою

Соціально-педагогічна **профілактика** спрямована на запобігання можливих фізичних, психологічних або соціокультурних відхилень в окремих індивідів або груп ризику, попередження, обмеження та локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі.

Метою **корекції** як технології соціально-педагогічної діяльності є виправлення тих особливостей психологічного, педагогічного, соціального плану, які не відповідають прийнятим у суспільстві моделям і стандартам.

Технологія **реабілітації** використовується для відновлення порушених або втрачених індивідом суспільних зв'язків і відносин, його соціального статусу, здатності до нормального соціального функціонування.

Застосування **терапевтичних** технологій має на меті надання допомоги особі або групі осіб у питаннях врегулювання почуттів, емоцій, думок, відносин та зняття психологічних симптомів, які викликають занепокоєння і дискомфорт [12].

Усі зазначені технології соціально-педагогічної діяльності сприяють досягненню її основної мети і забезпечують ефективність та результативність роботи.

Враховуючи специфіку проблем і потреб дітей трудових мігрантів як представників „групи ризику”, К. Левченко, І. Трубавіна, І. Цушко пропонують здійснювати соціально-педагогічну діяльність з ними, приділяючи особливу увагу таким **напрямам**:

1. Первинна профілактика проблем дистантних сімей (інформування про проблеми дітей трудових мігрантів, права і потреби дітей, відповідальність батьків та родичів за дітей, формування сімейних цінностей, відповідального батьківства в усіх батьків, показ позитивних зразків сімейного життя, сімейного виховання, ресурсів для задоволення потреб сім'ї).

2. Вторинна профілактика проблем дистантних сімей: коли батьки мають намір виїхати на заробітки і прагнуть до співпраці з педагогічними працівниками щодо пом'якшення відображення проблем їх відсутності на дітях у майбутньому. Тут доцільною є робота щодо укріплення сім'ї, навчання виявленню почуттів, активному слуханню дітей. Це можливо, якщо батьки довіряють педагогічним працівникам і повідомляють про свій від'їзд.

3. Третинна профілактика проблем дистантних сімей: коли дитина залишається без батьків, виникає необхідність ізолювати її від негативних чинників, впливів, пом'якшити їх, зберегти і розвинути в дитині позитивне, зв'язки з батьками, включивши її в позитивно соціалізуюче середовище в навчанні, дозвіллі.

4. Супровід, у тому числі і **патронаж** дитини та її оточення на час від'їзду батьків: спільна робота педагогічних працівників закладу освіти, суб'єктів захисту дитини в районі (місті, селі) щодо подолання серйозних проблем, які виникають у дитини в різних сферах життя, зацікавленість долею дитини щодня і, в разі необхідності, об'єднання зусиль, ресурсів для їх подолання.

5. Реабілітація дитини, сім'ї після повернення батьків: налагодження взаєморозуміння, стосунків, відновлення почуттів,

розв'язання тих проблем, що накопичились за відсутності батьків і можуть бути розв'язаними тільки ними, оскільки саме батьки мають право всюди захищати і представляти свою дитину, її права, інтереси [8, с. 49].

Таким чином, соціально-педагогічна діяльність з дітьми трудових мігрантів має бути спрямована на забезпечення умов для їхнього нормального життя, розвитку, виховання й соціалізації, надання їм кваліфікованої соціально-педагогічної та психологічної допомоги, захист їхніх прав та задоволення потреб. У загальному вигляді технологія такої діяльності може складатися з наступних **етапів**:

- виявлення дітей, батьки яких виїхали працювати за кордон, та створення інформаційної бази даних про такі сім'ї;
- встановлення контактної взаємодії з цими дітьми і діагностування їхніх специфічних проблем;
- визначення мети та завдань, складання індивідуального плану соціально-педагогічної діяльності з кожною дитиною, визначення необхідних форм, методів, засобів, методик і технологій роботи;
- безпосередня індивідуальна робота спеціалістів (соціального педагога, психолога, педагога) з дитиною, надання їй конкретної допомоги, захист прав та представництво інтересів; залучення до групової діяльності; налагодження стосунків і взаємодія з оточенням дитини (батьками, родичами, друзями тощо);
- аналіз здійсненої роботи, оцінка її результативності, а у разі виникнення нових або глибоко прихованих проблем внесення необхідних змін та коригування процесу надання допомоги.

Такий алгоритм є традиційним для соціально-педагогічної діяльності з представниками „групи ризику”, тому, ми вважаємо, він буде доцільним і у роботі з дітьми трудових мігрантів, яка для досягнення більшої ефективності повинна проводитися на основі існуючих теоретичних наукових розробок та накопиченого досвіду соціально-педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Гевчук Н.** Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу / Н. Гевчук // Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації : український науковий журнал. – 2011. – № 2. – С. 387–390.
- 2. Гнибіденко І.** Проблеми трудової міграції в Україні та їх вирішення / І. Гнибіденко // Економіка України. – 2001. – № 4. – С. 19.
- 3. Леонтенко О.** Проблеми становлення й розвитку трудової еміграції з України / О. Леонтенко // Україна : аспекти праці. Науково-практичний та соціально-політичний журнал. – 1999. – № 5. – С. 28–32.
- 4. Хомра О.** Структура і напрямки міграційних потоків населення України (заключний науковий звіт по проекту) / О. Хомра. – К. : МОМ, 1998. – 26 с.
- 5. Чехович С. Б.** Правове регулювання міграційних процесів в Україні : автореф. дис. на здобуття

наукового ступеню канд. юрид. наук : спец. 12.00.02 „Конституційне право, муніципальне право” / Сергій Болеславович Чехович. – К., 1998. – 16 с. **6. Левченко К.** Проблеми дітей трудових мігрантів : результати дослідження Міжнародного жіночого правозахисного центру „Ла Страда–Україна” у співпраці з Українським інститутом соціальних досліджень ім. Олександра Яременка / К. Левченко, І. Шваб. – К., 2007. – 4 с. **7. Лизун І. Ф.** Соціальні потреби дітей трудових мігрантів / І. Ф. Лизун // Педагогічний альманах. – 2011. – № 11. – С. 244 – 248. **8. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів :** [навч.-метод. посіб.] / В. Л. Андрєєнкова, Т. О. Дорошок, М. В. Євсюкова та ін.] / Український наук.-метод. центр практичної психології та соціальної роботи ; Міжнародний жіночий правозахисний центр „Ла Страда-Україна” / [заг. ред. К. Б. Левченко]. – К. : ФОП „Купріянова”, 2007. – 240 с. **9. Олиференко Л. Я.** Соціально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М. : Академия, 2004. – 256 с. **10. Соціально-педагогічна робота з дітьми групи ризику :** [монографія] / С. Я. Харченко, Л. В. Кальченко, Г. Д. Золотова, С. В. Горенко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2009. – 145 с. **11. Антонова Л. Н.** Дети группы риска как социально-педагогический феномен / Л. Н. Антонова // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 28 – 33. **12. Шахрай В. М.** Технології соціальної роботи : [навч. посіб.] / В. М. Шахрай. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 464 с.

Пігіда В. М. Технології соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів

Статтю присвячено пошуку ефективних технологій соціально-педагогічної діяльності, спрямованих на вирішення проблем і задоволення потреб дітей трудових мігрантів як представників „групи ризику”. Увага приділяється розкриттю сутності організаційних соціально-педагогічних технологій та соціально-педагогічних технологій індивідуальної роботи з дітьми заробітчанин. Дається стисла характеристика таких технологій, як консультування, профілактика, корекція, реабілітація, терапія; описуються особливості їх використання у роботі з дітьми, чий батьки працюють за кордоном.

Ключові слова: діти трудових мігрантів, діти „групи ризику”, технології соціально-педагогічної діяльності, консультування, профілактика, корекція, реабілітація, терапія.

Пигида В. Н. Технологии социально-педагогической деятельности с детьми трудовых мигрантов

Статья посвящена поиску эффективных технологий социально-педагогической деятельности, направленных на решение проблем и удовлетворение потребностей детей трудовых мигрантов как представителей „группы риска”. Внимание уделяется раскрытию

сущности организационных социально-педагогических технологий и социально-педагогических технологий индивидуальной работы с детьми трудовых мигрантов. Дается краткая характеристика таких технологий, как консультирование, профилактика, коррекция, реабилитация, терапия; описываются особенности их использования в работе с детьми, чьи родители работают за рубежом.

Ключевые слова: дети трудовых мигрантов, дети „группы риска”, технологии социально-педагогической деятельности, консультирование, профилактика, коррекция, реабилитация, терапия.

Pigida V. N. Technologies of Social and Educational Activities With the Labour Migrants' Children

The article is devoted to finding effective technologies of social and educational activities aimed at addressing the problems and needs of children of migrant workers as representatives of the „at risk”. Attention is paid to the disclosure of the essence of organizational social and educational technologies and socio-pedagogical techniques of individual work with the children of migrant workers. A brief description of these technologies, such as counseling, prevention, correction, rehabilitation, therapy, describes the features of their use in working with children whose parents are working abroad.

Keywords: labour migrants' children, children “at risk”, the technology of social and educational activities, counseling, prevention, correction, rehabilitation, therapy.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. О. П. Песоцька

УДК 364.044.68

I. В. Пеша

**СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД ЯК ФОРМА КОМПЛЕКСНОЇ
СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ**

Соціальний супровід, як один із видів соціальної роботи набув впровадження в практику роботи з сім'ями і окремими клієнтами соціальної роботи наприкінці 90-х років минулого століття. На даний час соціальний супровід, як модель цілеспрямованої комплексної соціальної допомоги особі або сім'ї, набула широкого впровадження в роботі з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Соціальне супроводження прийомної сім'ї та дитячого будинку сімейного типу є обов'язковим атрибутом функціонування таких специфічних сімей, закріпленим на законодавчому рівні. Одним із дієвих

механізмів роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, є соціальний супровід, що виступає механізмом попередження соціального сирітства, „виходу” дитини із біологічної сім'ї.

Широке запровадження соціального супроводу, як технології соціальної роботи, потребує визначення теоретичних та методологічних складових такої діяльності, формулювання основних принципів і підходів його реалізації, що і визначило тему нашої наукової роботи.

Мета статті: уточнення поняття соціального супроводу як виду індивідуальної соціальної роботи з різними категоріями сімей та клієнтів.

В методичній літературі однією із традиційних форм індивідуальної соціальної роботи з клієнтом визначається методика „ведення випадку” або „робота з випадком”, що широко використовується в практиці соціальної роботи різних країн (case management – у Великій Британії, casework – у США). В Україні соціальна робота, спрямована на вирішення індивідуальних потреб клієнта, нормативно визначена терміном „соціальний супровід”. В науково-методичних та навчальних виданнях використовується також термін „ведення випадку”, „соціальне супроводження”.

Термін „соціальний супровід” вперше в Україні було запроваджено у 1998 році в ході проведення соціального експерименту з створення інституту прийомної сім'ї. На даний час технологія соціального супроводу, як форма надання соціальних послуг окремим клієнтам і сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах, знайшла широке використання у практиці діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді [1; 2; 3; 4; 5]. Зокрема нормативними документами соціальний супровід, як технологію соціальної підтримки, передбачено у роботі з сім'ями та особами, які опинилися у складних життєвих обставинах, ВІЛ-інфікованими дітьми та молоддю, неповнолітніми та молоддю, які відбувають покарання в установах виконання покарань і звільняються з них.

Трактування сутності терміну „соціальний супровід”, як виду соціальної роботи, наведено у Законах України „Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю” та „Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”. Відповідно до законів: соціальний супровід – вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу.

В нормативних документах, що стосуються діяльності центрів соціальних служб з різними категоріями сімей та клієнтів, наведено формулювання поняття „соціальний супровід”, враховуючи конкретні особливості і потреби надання соціальної підтримки.

Зокрема соціальне супроводження прийомних сімей та дитячих

будинків сімейного типу – робота, що передбачає здійснення фахівцем (або групою фахівців) центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді заходів, спрямованих на забезпечення належних умов функціонування прийомної сім'ї, дитячого будинку сімейного типу, зокрема надання соціальних послуг. Соціальний супровід сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах, є формою соціальної підтримки та передбачає надання конкретній особі чи сім'ї комплексу соціальних послуг. Мета соціального супроводу – подолання життєвих труднощів, мінімізація негативних наслідків чи навіть повне розв'язання проблем сім'ї або особи.

Наведені визначення мають ряд розбіжностей і демонструють відсутність єдиного підходу до опису сутності технології соціального супроводу, що це: вид соціальної роботи, форма соціальної підтримки, комплекс соціальних послуг?

Науково-методичні та навчальні посібники містять також різні трактування терміну „соціальний супровід”.

Соціальний супровід сім'ї (за І. Зверевою, О. Безпалько) – це вид соціальної роботи, спрямованої на забезпечення оптимальних умов життєдіяльності сімей, дітей і молоді, шляхом надання необхідних соціальних послуг, допомоги та здійснення відповідних заходів. Його здійснює соціальний працівник, діяльність якого спрямована на підтримку сім'ї в різних видах її життєдіяльності, формуванні здатності сім'ї самотужки долати свої труднощі, надання допомоги сім'ям з метою розв'язання різних проблем [6]. Сутність індивідуальної роботи з сім'єю розглядається через комплексну діяльність із залученням різних видів соціальної роботи: соціальні послуги, соціальна допомога, а також реалізацію заходів. Завдання соціального супроводу передбачена зовнішня підтримка сім'ї, спрямована на формування умов самостійного вирішення членами родини сімейних проблем.

Соціально-педагогічний супровід неблагополучних сімей (за І. Трубавіною) – це довготривала, різноманітна допомога різним типам неблагополучним сім'ям, яка спрямована на створення умов для ліквідації причин неблагополуччя (чи їх можливості компенсації), форсування формування здатності сім'ї самотужки розв'язувати свої проблеми, долати труднощі, виконувати функції, реалізовувати свій соціальний і виховний потенціал, права в суспільстві, корекцію і покращення внутрішньосімейних стосунків сім'ї із мікро- і макросередовищем [7].

Соціальний супровід (за Н. Комаровою, І. Пешою) – це діяльність соціального працівника (або групи соціальних працівників) спрямована на створення необхідних соціально-психологічних умов розвитку прийомних дітей та дітей-вихованців у прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу. Завданнями соціального супроводу є створення позитивного психологічного клімату в сім'ї, умов для розвитку дітей з урахуванням їх індивідуальних потреб, формування

партнерських відносин між прийомними батьками, державними і громадськими установами для забезпечення оптимальних умов життя та захисту прав дітей [5, с. 59].

Наведені визначення дають характеристику соціального супроводу або як комплексу реалізації окремих форм соціальної роботи, або відповідно до завдань, що мають бути вирішеними відносно індивідуальних потреб клієнта або сім'ї. Щоб сформулювати визначення соціального супроводу, як специфічного виду соціальної роботи, необхідно проаналізувати мету, завдання, принципи такої діяльності, що можливо за умови узагальнення теоретичних та практичних підходів.

Соціальний супровід, як вид комплексної соціальної підтримки, надається окремим клієнтам та сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах. Здійснюють соціальний супровід спеціалісти районних та міських центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та спеціалізовані заклади. Складна життєва ситуація – ситуація, яка суб'єктивно сприймається особою як складна особисто для неї або такою, що об'єктивно порушує його нормальну життєдіяльність (інвалідність, сирітство, безробіття тощо) [8, с. 77].

Завданням соціального супроводу осіб та сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, є надання своєчасної допомоги, здійснення комплексу заходів, спрямованих на вихід сім'ї або особи зі складних життєвих обставин, наслідки яких вона не в змозі самотійно подолати за допомогою наявних засобів та можливостей, створення умов для самотійного розв'язання та подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу сім'ї або особи, яка опинилася у складних життєвих обставинах.

Ще однією категорією сімей, які перебувають під соціальним супроводом (соціальним супроводженням) є сім'ї, які виховують дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Завдання соціального супроводу сімей, які виховують дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, полягають у сприянні адаптації дитини в новій сім'ї, створенню позитивного психологічного клімату в сім'ї, умов розвитку дітей з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини, забезпеченні оптимальних умов життя дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування, та захисту їх прав.

Соціальний супровід, як вид соціальної роботи, що базується на впровадженні комплексного індивідуального підходу до вирішення проблем клієнта/сім'ї здійснюється шляхом надання різних видів матеріальної та психологічної допомоги, соціальних послуг, консультування, захисту інтересів клієнта сім'ї в органах державної влади [9, с. 35].

I. Зверева визначає, що основними формами соціальної роботи, які є базовими для соціального супроводу є:

- індивідуальна, суть якої полягає у здійсненні соціальної допомоги, соціальних послуг і соціальної реабілітації відповідно до

потреб особистості й характеру самих проблем;

- соціальнозначуща діяльність, у тому числі громадський дитячий та молодіжний рух;

- соціальне навчання, що здійснюється у різних типах державних, приватних освітніх закладах і пов'язана з отриманням певного рівня соціальної освіти;

- соціально-психолого-педагогічна та юридична підтримка, призначення якої є надання професійної допомоги та посередницька діяльність професіоналів із соціальної роботи у розв'язанні різноманітних проблем;

- консультування, у процесі якого виявляються і накреслюються основні напрями виходу з проблеми, що хвилює особистість;

- науково-обґрунтовані й своєчасно застосовані дії держави, соціальних інституцій спрямовані на запобігання можливим фізичним, психологічним та соціокультурним колізіям у розвитку окремих індивідів і груп ризику; збереження, підтримка і захист нормального рівня життя та здоров'я сімей, молоді; сприяння молодим людям у досягненні поставлених цілей і розкритті їх внутрішнього потенціалу.

Суб'єктом соціального супроводу є центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Соціальний супровід це така модель соціально-педагогічної роботи, коли соціальний працівник виступає в якості соціального менеджера: відповідає не тільки за організацію, а й за надання необхідних послуг клієнтові, які можуть бути реалізовані різними установами. Звідси виходить, що соціальний супровід передбачає роботу спеціаліста на двох рівнях:

- 1) контактний, при якому відбувається безпосередня взаємодія соціального працівника з клієнтом;

- 2) організаційний або опосередкований, коли взаємодія відбувається у системі: соціальний працівник – організації – клієнт [16].

Проведений вище аналіз методологічних та технологічних підходів дозволяє уточнити термінологічне визначення соціального супроводу як виду соціальної роботи. Розглянемо окремі характеристики соціального супроводу.

- 1) Суб'єкт соціальної роботи – спеціалісти центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

- 2) Об'єкт – окрема особа або сім'я, які опинилися у складних життєвих обставинах. Причому, потрібно зауважити, що не усі клієнти або сім'ї, які опинилися у складних життєвих обставинах, мають перебувати під супроводом, а лише ті із них, що мають комплексну проблему і не можуть самостійно її вирішити. Більш точне формулювання об'єкта соціального супроводу є таким: окрема особа (клієнт) або сім'я, які опинилися у складних життєвих обставинах, і потребують соціальної підтримки.

- 3) Мета реалізації соціального супроводу – вихід сім'ї або особи зі

складних життєвих обставин, наслідки яких вона не в змозі подолати самотійно.

4) Завдання, що вирішуються у ході реалізації даної технології, і дозволяють досягнути передбаченої мети мають включати:

– соціальна підтримка клієнта або сім'ї у вирішенні проблем, які вони не мають змоги самотійно розв'язати;

– організація самопомоги – вміння клієнта самотійно вирішувати проблемні життєві обставини, ефективно використовувати внутрішні та зовнішні ресурси

– залучення та ефективне використання внутрішніх та зовнішніх ресурсів клієнта або сім'ї

Соціальний супровід з боку соціального працівника виступає як комплексна соціальна допомога клієнту, що планується на підставі індивідуального діагностування потреб і ресурсів клієнта і здійснюється на підставі активної взаємодії працівника і клієнта. Завдання соціального супроводу – створення умов, за яких клієнт має змогу самотійно вирішувати власні життєві проблеми.

Виходячи з наведених вище міркувань, соціальний супровід – це вид соціальної роботи з особою та сім'єю, які опинилися в складних життєвих обставинах, наслідки яких вони не можуть подолати самотійно, що передбачає надання комплексної індивідуальної соціальної допомоги. Завдання соціального супроводу – створення умов для самотійного розв'язання та подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу сім'ї або особи.

Запропоноване тлумачення сутності соціального супроводу, безперечно не є універсальним. Проте воно визначає специфічну особливість цього виду соціальної роботи, а саме – спрямування соціальної допомоги клієнту не на розв'язання його життєвих проблем, а на мотивацію і створення умов для самотійного їх вирішення.

Список використаної літератури

1. Пеша І. В. Методика здійснення соціального супроводу прийомних сімей / Н. В. Комарова, І. В. Пеша // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2006. – № 3 (15). – С. 90–101. **2. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо соціального супроводу прийомних сімей** / [Г. М. Бевз, Л. С. Волинець, А. Й. Капська та ін.]. – К. : УІСД, 1999. – 103 с. **3. Соціальна робота: технологічний аспект** / [За ред. проф. А. Й. Капської]. – К. : ДЦССМ, 2004. – 364 с. **4. Технології 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. **5. Технології створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу.** Збірн. метод. мат-лів / [Авт. кол. Г. М. Бевз, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін.]. – К. : Державний ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 188 с. **6. Соціальна**

робота в Україні: Навч. посіб. / [Заг. ред. І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової]. – К.: Наук. світ, 2003. – 117 с. **7. Трубавіна І. М.** Соціальний супровід неблагополучної сім'ї. Науково-методичні матеріали / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 86 с. **8. Фирсов М. В.** Технология социальной работы : Уче. Пособие для вузов. / М. В. Фирсов. – М.: Академический Проект; Трикста, 2009. – 486 с. **9. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: Методичний посібник.** / [І. Д. Зверева З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та ін.]. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 104 с.

Пеша І. В. Соціальний супровід як форма комплексної соціальної допомоги

Соціальний супровід, як вид соціальної роботи, набув широкого застосування у практиці діяльності центрів соціальних служб. В той же час існують різні наукові і технологічні трактування як самого терміну „соціальний супровід”, так і складових технологічного процесу його реалізації. У статті, на підставі аналізу нормативних і науково-методичних джерел, здійснено уточнення терміну „соціальний супровід”.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний супровід, технологія, соціальна підтримка

Пешая И. В. Социальное сопровождение как форма комплексной социальной помощи

Социальное сопровождение, как вид социальной работы, широко применяется в практике деятельности центров социальных служб. В то же время существуют различные научные и технологические трактовки как самого термина „социальное сопровождение”, так и составляющих технологического процесса его реализации. В статье, на основании анализа нормативных и научно-методических источников, проведено уточнение термина „социальное сопровождение”.

Ключевые слова: социальная работа, социальное сопровождение, технология, социальная поддержка

Pyesha I. V. Social Support as a Form of Integrated Social Assistance

Social support as a form of social work, has been widely used in the practice of social services. At the same time, there are a variety of scientific and technological interpretations of term „social support”. As well as its components and process of its implementation is interpreted differently. In this paper, which is based on the analysis of regulatory, scientific and methodological sources, term „social support is clarified”.

Keywords: social work, social support, technology, social assistance.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 37.013.42:364.63

К. В. Сергеева

**СУТНІСТЬ ПРОГРАМИ ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ
ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ЦЕНТРАХ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ**

Проблема агресивної поведінки особистості перебуває в полі зору наукових розвідок російських та українських філософів (Г. Зубань, Н. Чеботарьова), правознавців (Б. Дряєв, Д. Жмуров, О. Малахова, О. Храмцов), психологів (О. Кочемировська, І. Ленденєва, Н. Максимова, Т. Румянцева, Л. Семенюк), педагогів (І. Гайдамашко, С. Гончаренко, І. Доброскок, Л. Лохвицька, Д. Пономарьова).

Різні особливості проявів агресивної поведінки дітей та підлітків вивчали О. Мізерна, І. Мазоха, О. Тарасова, І. Федух. Дослідженням гендерних особливостей прояву агресії у дітей займалася Н. Сухарева. Питанням профілактики агресивної поведінки підлітків присвячені дослідження психологів О. Лящ, А. Петрової, Н. Малікової, С. Шебанова. Проблему корекції агресивних проявів у різних категорій дітей і підлітків досліджували Л. Галушко, В. Павелків, Т. Ломова, В. Шебанова.

У роботах вказаних авторів розкрито ряд ефективних методів та моделей профілактичної, корекційної та реабілітаційної роботи з підлітками, яким властива агресивна поведінка. Проте, у літературі недостатньо розкрита специфіка програм профілактики агресивної поведінки дітей і підлітків, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації для дітей.

У наш час в Україні вирішення проблеми профілактики та корекції агресивної поведінки підлітків на державному рівні покладене на кримінальну міліцію у справах дітей, управління у справах сім'ї та молоді, кризові центри, управління освіти, шкільних психологів, окрім того, до такої діяльності дотичні психологи притулків та центрів соціально-психологічної реабілітації дітей, шкіл та ПТУ соціальної реабілітації (куди рішенням суду направляються підлітки, які здійснили злочин до досягнення віку відповідальності), психологи виховних колоній для неповнолітніх. Окрім того, останні чотири роки, після введення посади психолога до кримінально-виконавчих інспекцій, які реалізують види покарання, не пов'язані з позбавленням волі, ці органи також здійснюють профілактику агресивної поведінки підлітків у контексті попередження правопорушень та злочинів.

У Законі України „Про попередження насильства в сім'ї” у статті 5 одним із повноважень органів внутрішніх справ є направлення осіб, які вчинили насильство в сім'ї, до кризових центрів для проходження

корекційно-профілактичної програми, спрямованої на подолання агресивної поведінки. Стосовно підлітків, таке рішення може бути винесене лише особі, яка досягла 16 років. Таке вікове обмеження існує тому, що направлення на проходження таких програм відбувається тільки після офіційного попередження про недопустимість насильства в сім'ї, а воно виноситься лише особам з 16 років, оскільки це є вік адміністративної та кримінальної відповідальності у нашій країні [1, с. 2].

На рівні держави затверджена Типова програма корекційної роботи з особами, які вчинили насильство в сім'ї, та основні засади її реалізації.

Також реалізуються ряд профілактичних програм в різних закладах, установах та громадських організаціях. Так, наприклад, на базі Свердловської школи соціальної реабілітації діє психолого-педагогічна корекційно-розвиваюча програма з подолання агресивної поведінки підлітків, що була розроблена у 2009 році [2]; у Мелітопольській виховній колонії для дівчат, що відбувають покарання у вигляді позбавлення волі діє профілактична програма відповідальної партнерської поведінки [3]. У 2012 році Міжнародна організація „Право на здоров'я” розробила проект програми для чоловіків, які вчиняють насильство або належать до груп ризику. Проте, на даний час, не існує затвердженої програми профілактики агресивної та насильницької поведінки осіб на державному рівні, зокрема серед дітей та підлітків, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації.

Отже, важливість вирішення окресленої проблеми та недостатнє дослідження її теоретичних та практичних аспектів обумовили вибір такого завдання статті, як розкриття сутності програми профілактики агресивної поведінки підлітків, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації.

У рамках дисертаційного дослідження „Профілактика агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації” розроблена комплексна програма профілактики такої поведінки (далі – Програма), що включає наступні блоки:

1. Діагностичний (проведення діагностики причин насильницьких проявів, агресивної поведінки).

2. Індивідуальна робота (описана методика проведення індивідуальної профілактичної роботи у вигляді занять).

3. Мотиваційне консультування (передбачено для визначення рівня мотивації для участі у Програмі, формування або підвищення мотивації для зміни поведінки).

4. Групова робота, яка передбачає такі теми:

Тема 1. Вступ до Програми. Знайомство. Напрацювання правил роботи групи.

Тема 2. Постановка індивідуальних цілей та побудова перспективних планів щодо подолання агресивності.

Тема 3. Спускові механізми агресивної поведінки: які вони, як їх розпізнати та попередити.

Тема 4. Сутність насильства та насильства в сім'ї. Види насильства та дії, які слід вважати насильством. Цикл насильства. Наслідки насильства.

Тема 5. Відпрацювання навичок контролю над гнівом та агресією.

Тема 6. Ефективна комунікація (у тому числі – з жінками) як дієвий спосіб вирішення конфліктної ситуації.

Тема 7. Формування цілей та перспективних життєвих планів.

Тема 8. Підведення підсумків участі у Програмі.

Всі теми викладаються послідовно, їх сутність повністю розкривається в заняттях, до кожного з яких є повний опис проведення (структура та опис вправ, тривалість, надано зразки роздаткових матеріалів). Орієнтовна тривалість одного заняття – 3 год., які проводяться у вигляді 2-х сесій по 1 год. 20 хв. з перервою всередині 20 хв. Після кожного заняття передбачено домашнє завдання для закріплення отриманих знань та навичок, та передбачено його обговорення на початку наступної зустрічі в межах групових тренінгових сесій.

Доречним буде у ході проведення заняття використання вправ з підвищення активності учасників (руханок), які тренер може обрати на свій розсуд та враховуючи особливості групи.

Розроблена Програма передбачає комплексний підхід щодо проведення профілактичної роботи з підлітками, які мають агресивну поведінку та перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації, включає в себе методики проведення індивідуальної та групової роботи.

Пропоновані теми Програми включають питання, спрямовані на розвиток особистості, мотивування до активного включення в процес планування подальшого життя, надання можливості оволодіння навичками безконфліктного спілкування, ефективної комунікації, тощо. Дана Програма не є єдиним засобом вирішення проблеми агресивної поведінки підлітків в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації і має застосовуватись в контексті ведення випадку підлітка, який має агресивну поведінку. Профілактична робота буде ефективною, коли паралельно учасник Програми отримуватиме необхідні для нього соціальні послуги, що допоможуть у подоланні життєвих труднощів [4, с. 4].

Впровадження Програми розпочинається з проведення діагностики підлітка, який має агресивні прояви (далі – клієнт), визначаються і причини агресивної та насильницької поведінки людини:

- систематичне вживання психоактивних речовин;
- психічне захворювання;
- характерологічні особливості;
- дитячі психологічні травми та комплекси.

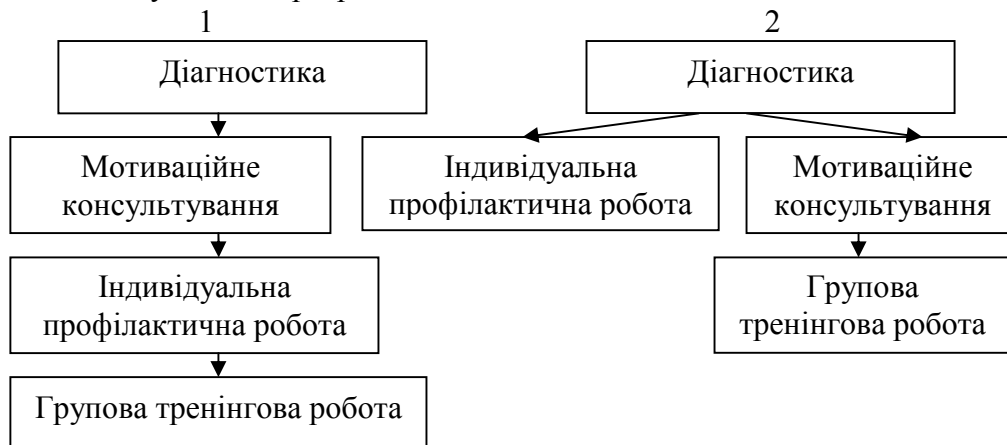
Що стосується перших двох, то повинне застосовуватись лікування і тільки після того, ці діти можуть проходити профілактичну програму.

Таким чином, раніше, ніж застосовувати профілактичну програму, необхідно провести діагностичну роботу, що, окрім зазначеного вище, допоможе також у визначенні:

- необхідності у проходженні клієнтом *індивідуальної* профілактичної Програми;
- необхідності та готовності до участі клієнта у *групових* тренінгових сесіях в межах Програми;
- бази та принципів *індивідуальної* та *групової* психологічної профілактичної роботи з клієнтами [4, с. 5].

У даній категорії підлітків варто підходити індивідуально до кожного випадку та окремо визначати схему роботи з кожним клієнтом, ґрунтуючись на його потребах та враховуючи особливості, визначені на діагностичному етапі.

Можна запропонувати два орієнтовних алгоритми роботи з підлітком у межах Програми:



У деяких випадках до одного клієнта може застосовуватись тільки індивідуальна профілактична робота, а у деяких – йому може бути запропоновано пройти групову роботу (після проходження ним мотиваційного консультування з метою визначення рівня вмотивованості до участі у групі). У деяких випадках ці етапи можуть впроваджуватись паралельно, в деяких – групова робота буде проводитись тільки після проходження клієнтом індивідуальних сесій.

При прийнятті рішення важливо враховувати потреби підлітка, його готовність до участі у етапах програми, та ті завдання, які ми ставимо у роботі з ним.

Успіх реалізації Програми значною мірою залежатиме від професійної компетентності соціально-педагога, психолога, тренерів, рівня їх підготовленості, врахування ними потреб і запитів клієнтів, застосування в роботі інтерактивних методів і творчих підходів.

Список використаної літератури

1. Закон України „Про попередження насильства в сім’ї” : за станом від 28 верес. 2008 р. / Верховна Рада України – Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2009. – (Нормативний документ).
2. Кочемировская Е. А. Коррекция деструктивных моделей межличностного взаимодействия и формирование навыков просоциального поведения у подростков : практическое пособие / Е. А. Кочемировская, А. А. Гришко. – Харьков : НТМТ, 2007. – 84 с.
3. Кочемировська О. О. Національна практика корекції поведінки осіб, що чинять насильство в сім’ї. Огляд програм, що реалізуються або розроблені громадськими організаціями чи іншими інституціями в Україні / О. О. Кочемировська. // Стан системи попередження насильства в сім’ї в Україні – 2009 : правові, соціальні, психологічні та медичні аспекти. Аналітичний звіт. – К. : ПРООН, 2011.
4. Проект Програми для чоловіків, які вчиняють насильство або належать до груп ризику / В. М. Бондаровська, Т. В. Журавель, О. Я. Куриленко та ін. – К., 2012. – 266 с.

Сергеева К. В. Сутність програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації

В статті „Сутність програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації” К. В. Сергеева розглядає стан профілактики агресивної поведінки підлітків в Україні та розкриває сутність комплексної програми профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації. Визначає сутність індивідуального підходу та групової роботи під час профілактики.

Ключові слова: агресивна поведінка, програма профілактики, індивідуальний підхід, групова робота.

Сергеева Е. В. Суть профилактики агрессивного поведения подростков в центрах социально-психологической реабилитации

В статье „Суть профилактики агрессивного поведения подростков в центрах социально-психологической реабилитации” Е. В. Сергеева рассматривает состояние профилактики агрессивного поведения подростков в Украине и раскрывает суть комплексной профилактики агрессивного поведения подростков в центрах социально-психологической реабилитации. Определяет суть индивидуального подхода и групповой работы во время профилактики.

Ключевые слова: агрессивное поведение, программа профилактики, индивидуальный подход, групповая работа.

Sergeyeva K. V. The Essence of Prevention Programs of Aggressive Behavior Among Adolescents in Centers for Social and Psychological Rehabilitation.

In the article „The essence of prevention programs of aggressive behavior among adolescents in centers for social and psychological rehabilitation” K. V. Sergeyeva examines the state of prevention of aggressive behavior among adolescents in Ukraine and reveals the essence of a comprehensive program to prevent aggressive behavior of adolescents in centers for social and psychological rehabilitation. Determine the nature of individual and group work approach at prevention.

Key words: aggressive behavior, prevention programs, individual attention and group work.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Є. Г. Дедов

УДК 37.013.42

М. Г. Соляник

**АНАЛІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ НЕДЕРЖАВНИХ
ОРГАНІЗАЦІЙ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ
ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ**

Сім'я є в центрі уваги діяльності багатьох установ. Сім'я це той соціальний інститут, який торкається всіх сфер життєдіяльності людини. Вона є визначальним інститутом у вихованні, розвитку та становлення дитини. Тільки сімейне оточення може забезпечити дитині повноцінне виховання, розвиток.

Не виникає сумнівів, що розвиток особистості дитини в сучасній сім'ї не втрачає гострої актуальності і сьогодні. Сім'я, на думку вчених, – єдиний соціальний інститут, який забезпечує ефективне виховання дітей. Кожна дитина має виховуватись та зростати в сім'ї в атмосфері любові, де будуть забезпечуватись потреби та створюватимуться умови для її успішної соціалізації та всебічного розвитку.

Але, нажаль, через низку соціальних, економічних та інших причин не кожна сім'я може повноцінно виконувати свої функції і тим самим порушується її функціонування як повноцінного соціального інституту, через що вона опиняється у складних життєвих обставинах. Сім'я, яка опинилася у складних життєвих обставинах потребує додаткової підтримки, це сім'я, яка втратила свої виховні можливості через виникнення складних обставин, що порушують нормальну

життєдіяльність одного або кількох членів сім'ї, наслідки яких вони не можуть подолати самостійно[2] .

За даними мережі Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді міста Києва станом на 31.12.2011 року на обліку знаходилося 2824 сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах перебуває сім'ї, які виховують 4 412 дітей, а саме:

Таблиця 1

<i>Складні життєві обставини</i>	<i>Кількість сімей</i>	<i>Кількість дітей</i>
Інвалідність батьків або дитини	248	355
Вимушена міграція	5	11
Наркотична або алкогольна залежність одного/декількох членів сім'ї	221	318
Перебування одного або декількох членів сім'ї у місцях позбавлення волі	67	88
Насильство у сім'ї	287	432
Безпритульність	41	64
Сирітство	252	336
Зневажливе ставлення і негативні стосунки в сім'ї	1410	2199
Безробіття одного з членів сім'ї	84	220
Інше (відмова від новонародженої дитини, ВІЛ/СНІД, малозабезпечені, низький батьківський потенціал, тощо)	209	389

На сьогодні можна стверджувати, що в Україні існує ряд факторів, які дозволяють зрозуміти, чому діти потрапляють у складні життєві обставини:

- погіршення матеріального становища населення України;
- збільшення незайнятих дітей та підлітків;
- експлуатація дорослими дитячої праці;
- послаблення відповідальності батьків за виховання та утримання дітей;
- негативні тенденції ЗМІ;
- безробіття батьків;
- розлучення батьків;
- асоціальний спосіб життя одного або обох батьків;
- різноманітні форми насилля спрямовані і на дітей.

В Україні з сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах і які не можуть подолати їх самостійно працюють як державні заклади і установи, так і не державні організації.

У нашій статті хочемо зупинитися на аналізі діяльності з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах саме на недержавному секторі.

Однією з недержавних організацій, які працюють з сім'ями у складних життєвих обставинах є Міжнародна благодійна організація „Благодійний фонд СОС дитячі містечка”.

Основними завданнями СОС Дитячого містечка є:

- створення умов для реалізації права дітей на виховання в оточенні, максимально наближеному до сімейного за принципом родинності, та для їх фізичного, інтелектуального і духовного розвитку;
- належне матеріальне забезпечення дітей та сприяння в здобутті ними належної освіти, навичок до самостійного життя.

СОС Дитячі містечка функціонують у 134 країнах світу, в Україні вже майже 10 років.

Робота з сім'ями, які опинилися у СЖВ ведеться у проєкті „Укріплення сім'ї” діють, в рамках програми „СОС-Дитячі містечка” м. Києва та Київської області, в м. Києві та м. Бровари.

В рамках проєктів „Укріплення сімей” соціальні працівники, психологи, соціальні педагоги та інші залучені спеціалісти намагаються, спільно з сім'єю, виявити її потреби та надати відповідні послуги та підтримку для подолання кризи чи складних життєвих обставин.

Метою проєкту є забезпечення можливості дітям, які мають ризик втрати сімейної опіки, рости в сприятливому та турботливому сімейному середовищі.

Технологія роботи з сім'ями та дітьми, як знаходяться у СЖО у проєкті „Укріплення сімей” має такі складові: прийом дітей/сімей за направленням державних та недержавних організацій; оцінка потреб; розробка індивідуального плану розвитку сім'ї; реалізація плану розвитку сім'ї; моніторинг і оцінка; при успішній роботі і досягненні позитивних результатів, наступним етапом є вихід сім'ї з гри програми та подальший моніторинг протягом року. В разі, коли після моніторингу ті оцінки виявлено ще якісь проблеми, то відбувається перегляд індивідуального плану розвитку сім'ї.

У процесі реалізації плану розвитку сім'ї надаються такі послуги:

- соціально-педагогічні послуги;
- психологічні послуги;
- освітні послуги;
- юридичні послуги;
- оздоровчо-профілактичні послуги;
- матеріальна підтримка [3].

Можна відзначити діяльність представництва благодійної організації „Надія та житло для дітей”, яка спрямована на створення, розвиток та підтримку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, запровадження і реалізацію проєктів щодо попередження відмов від дітей у ранньому віці. В рамках своєї діяльності організація реалізовує благодійні програми на підтримку таких сімей; займаються розвитком нових послуг дітям та сім'ям у місцевій громаді; здійснюють підтримку сімей, в яких існує загроза

вилучення дитини, направлена на збереження родини для дитини; проводять навчання для батьків, які перебувають у складних життєвих обставинах та ін. [4].

В напрямку профілактики соціального сирітства через збереження для дитини можливості проживання в кровній сім'ї реалізується проект „Збережемо дитині сім'ю” за підтримки фонду Ріната Ахметова „Розвиток України” та МБО HealthRight International.

Основними завданнями проекту є: виявлення серед кризових сімей таких, які здатні за допомогою соціальної підтримки відновити необхідні функції сім'ї, як соціального організму; надання необхідної підтримки дітям, сім'ї яких у даний момент не справляються зі своїми функціями.

В рамках проекту надаються такі види допомоги як:

- психологічна допомога (діагностика, корекція, своєчасна психотерапія),
- соціальна (відновлення соціальних зв'язків, організація дозвілля),
- педагогічна (допомога у навчанні та освоєнні шкільної програми),
- економічна (необхідний одяг, можливість проїзду до місця призначення),
- медична (перша допомога, санітарна обробка, супровід у медичні заклади),
- юридична (відновлення або первинне оформлення документів).

Варто відзначити діяльність дитячого фонду ООН, який працює зі своїми партнерами в Україні над удосконаленням соціальних послуг, що дозволить родинам і громадам створити турботливе та безпечне середовище для дітей. ЮНІСЕФ пропонує ефективну сімейну політику та послуги з підтримки родин. Найбільша потреба України на сьогодні – це запровадження ефективного механізму соціального захисту з метою попередження будь-яких потенційних соціальних ризиків для найбільш уразливих категорій дітей і родин. У співпраці з урядом та громадськими організаціями, ЮНІСЕФ продовжує наполягати на необхідності кращої підтримки сімей з акцентом на попередження вилучення дитини з її родини. Це знайшло своє відображення у Національній стратегії уряду України з попередження соціального сирітства та рішення уряду залучити додатково соціальних працівників на місцевому рівні. Робота цих спеціалістів дозволить раніше виявляти родини, які стикаються із проблемами та оперативніше допомогти їм на рівні громади. Крім того, ЮНІСЕФ також проводить тренінги для прийомних батьків та батьків-вихователів у дитячих будинках сімейного типу, щоб вони могли краще доглядати за дітьми, що опинились у складних життєвих обставинах.

Отже, проблема сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах є актуальною. З даною категорією населення працюють як державні, так і недержавні організації та установи. Тому важливим є

налагодження співпраці та взаємодії всіх суб'єктів, які працюють з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Список використаної літератури

1. **Соціальна педагогіка** : [підручн.] ; 4-те вид. виправлене та доп. / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – С. 222–241. 2. **Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах** : [методичний посібник] / І. Д. Зверева та ін. – К. : Держсоцслужба, 2006. – 104 с. 3. **СОС Дитячі Містечка Україна** – [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.sos-mistechko.org.ua 4. **Представництво** благодійної організації „Надія і житло для дітей” в Україні – [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.hopeandhomes.org.ua.

Соляник М. Г. Аналіз досвіду роботи недержавних організацій з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах

В статті приділено увагу причинам, через які сім'ї опиняються у складних життєвих обставинах. Розглянуто діяльність деяких недержавних організацій щодо підтримки та допомоги сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах. Розкрито основні напрямки діяльності та види соціальної допомоги, які надаються в недержавних організаціях. Зазначено на важливості налагодження співпраці та взаємодії всіх суб'єктів, які працюють з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Ключові слова: сім'я; сім'я у складних життєвих обставинах; причини появи складних життєвих обставин сім'ї; недержавні організації.

Соляник М. Г. Анализ опыта работы негосударственных организаций с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах

В статье уделено внимание причинам, по которым семьи оказываются в сложных жизненных обстоятельствах. Рассмотрено деятельность некоторых негосударственных организаций по поддержке и помощи семьям, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах. Раскрыто основные направления и виды социальной помощи, которые оказываются в негосударственных организациях. Отмечено важность налаживания сотрудничества и взаимодействия всех субъектов, которые работают с семьями в сложных жизненных обстоятельствах.

Ключевые слова: семья; семья в сложных жизненных обстоятельствах; причины появления сложных жизненных обстоятельств семьи; негосударственные организации.

Solyanik M. G. Analysis of NGO Work With Families in Difficult Circumstances

In article the attention to the reasons for which families appear in difficult vital circumstances is paid. It is considered activities of some non-state organizations for support and the help to families which appeared in difficult vital circumstances. Basic directions of activity and types of social help, which are given in non-state organizations, are exposed. It is marked on importance of adjusting of collaboration and co-operations of all subjects, which work with monogynopaediums which found oneself in difficult vital circumstances.

Key words: family; family in difficult vital circumstances: reasons of emergence of difficult vital circumstances of a family; non-state organizations.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Н. В. Жевакіна

УДК [364. 624 : 316. 624. 2] – 053. 6

В. І. Степаненко

**СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ,
ОБУМОВЛЕНОЇ АСОЦІАЛЬНИМ ВПЛИВОМ РЕЛІГІЙНИХ
КУЛЬТІВ**

Зростання кількості релігійних організацій та віруючих за весь час незалежності України здебільшого оцінюється позитивно. Це пов'язують з проявами духовного відродження нашої країни. Однак „вибух” релігійності породжує і низку проблем, які зачіпають суспільні, громадські і особистісні інтереси і подекуди не мають однозначних рішень [5, с. 116]. Також в Україні, як і в усьому світі, відмічаються прецеденти прояву релігійного екстремізму. Варто навести приклади „Білого Братства”, значної кількості актів вандалізму і вбивств тварин, кілька жертвопринесень людей з боку сатаністів, випадки потрапляння людей після тривалого перебування у лавах культу до психіатричних лікарень та ін. Також на території нашої держави діють такі неокульту, керівники і лідери котрих неодноразово притягувались до кримінальної відповідальності у різних країнах світу [8, с. 195]. Особливо сприятливим для психологічного керування, маніпулювання емоційно-вольовою сферою людини є підлітковий та юнацький вік [1, с. 324]. Невміння відрізнити одну конфесію від іншої, незнання суті її віровчення призводить до того, що в духовне життя підлітка може входити релігія, культова практика якої має асоціальну скерованість, що призводить до

дезадаптації особистості з небезпечними її проявами як для самого підлітка, так і суспільства в цілому [1, с. 323].

Проблема асоціального впливу релігійних культів, який призводить до дезадаптації особистості, розглядалася у працях зарубіжних та вітчизняних вчених К. Джиамбалво, У. Мартіна, С. Хассена, В. Познякова, О. Дворкіна, Т. Мухіної, Ж. Садовнікової, І. Галіцкой, І. Метлик, І. Олейника, В. Сосніна, В. Петрика, Є. Ліхтенштейна, С. Сьоміна, Л. Суятінової, В. Петухова, О. Мерзлякової, Л. Коваль, І. Звереві, С. Хлебик, Н. Сейко, С. Архіпової, Г. Майбороди та ін.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій свідчить, що проблема є актуальною і недостатньо вивченою як у теоретичному, так і практичному аспекті. Розуміння сутності та змісту дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів, забезпечують ефективність соціальної роботи з даною категорією клієнтів. Виходячи з цього, метою нашого дослідження стало розкриття сутності та змістовних складових дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів.

Л. Мардахасєв доводить, що сутність поняття „дезадаптація” визначається тим, що в нього вкладається [3, с. 87]. Спираючись на ці позиції спробуємо обґрунтувати сутність дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів.

Процес релігійного виховання віруючих передбачає, що їм цілеспрямовано і планомірно індоктринуються світогляд, світосприйняття, норми відносин і поведінки, які відповідають віровченню певної конфесії (віросповідання), в результаті чого у них формуються специфічні для тієї чи іншої конфесії ціннісно-нормативна система, особливості мислення і поведінки, стилю життя, а в цілому стратегії адаптації та поведінки у соціумі [4, с. 107]. Відповідно до цього можна виділити просоціальний, асоціальний і антисоціальний релігійні досвіди. Нас цікавлять асоціальні прояви даного процесу, які призводять до дезадаптації підлітків, оскільки асоціальний релігійний досвід і вплив може призводити тільки до асоціальних проявів поведінки, тоді як, антисоціальний – до антисоціальних, просоціальний – до просоціальних.

Асоціальність – одне із самих складних та прогностично несприятливих особистісних розладів, які проявляються не стільки різними симптомами, скільки порушенням поведінки. Перш за все це порушення діагностувалось як психопатична або соціопатична особистість. Соціопати погано соціалізовані, вони живуть заради задоволення своїх інстинктивних потреб, не звертаючи увагу на норми моралі, вимоги суспільства, тому вони схильні постійно порушувати правила та закони, не враховуючи можливе покарання. Але асоціальну особистість не слід порівнювати з особою, яка веде себе асоціально внаслідок внутрішніх невротичних конфліктів. Невротик переживає провину через свою поведінку, що абсолютно не притаманне асоціальній

особистості. У підлітковому віці асоціальність виражається в агресивності, безладній сексуальній поведінці та механічних поглядах на секс, тобто порушенні соціально-етичних норм, схильності до адиктивної поведінки [7, с. 37; 9, с. 292]. Дитина не схвалює цінності і норми суспільства, при цьому вона є достатньо ізольованою від суспільного життя, ігнорує суспільні вимоги, але не заважає їм здійснюватися стосовно когось іншого [10, с. 151].

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що дезадаптація, обумовлена асоціальним впливом релігійних культів, являє собою розлади поведінки, які ще не досягнули рівня психічних розладів, стоять на межі порушення правових норм і не співвідносяться з моральними нормами. Вона настає у результаті засвоєння асоціального релігійного досвіду, який набувається внаслідок асоціального впливу релігійного культу. Процес дезадаптації, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів, характеризується зниженням адаптаційних можливостей підлітка, котрі відображають його стійкість до цього впливу.

Визначивши сутність процесу дезадаптації, перейдемо до розгляду її змістовних характеристик, які передбачають виділення фаз, стадій і етапів формування цього процесу.

В психологічній і психіатричній літературі виділяються наступні фази втягування людини у секту та закріплення в ній: фаза індоктринації, фаза контролю свідомості та фаза консолідації виробленої поведінки і неможливості вийти з секти. В свою чергу, фаза індоктринації включає в себе фази вербовки і введення у вчення. Індоктринація призводить до появи у особистості нової ідентичності, нової людини, що мислить, відчуває в інших категоріях. Формується нова адиктивна особистість. Наступна фаза – контролю свідомості, тобто маніпулювання з використанням насильницького обернення у віру чи техніки модифікації поведінки без інформаційної згоди на це людини, до якої дану техніку використовують, включає в себе контроль поведінки, інформації, мислення та емоцій. Фаза консолідації виробленої поведінки і неможливості вийти з секти передбачає встановлення жорсткого контролю, колективних сповідей, ліквідування не санкціонованих сектантами соціальних контактів, вимогу відданості і вірності та підтримку цієї вірності за допомогою використання спеціальних тактик: переконання в необхідності підтримуватися суворого стилю життя, що відображає культові цінності; надмірне використання методик, що визивають транс; публічні заяви про вірність; погрози санкцій у випадку виходу з секти; обіцянки негайного спасіння, миру; обмежений доступ до зовнішніх джерел інформації чи його відсутність, відсутність позакультових зв'язків і емоційної підтримки, контроль сексуальної близькості та інтимних відносин, постійні сповіді за гріхи, які особистість навіть не вчиняла, надмірні фінансові зобов'язання [2].

І. Олейник, В. Соснін виділяють стадії підготовки новачка до сприйняття атмосфери культу:

1. Тотальна доброзичливість, атмосфера уваги, захищеності, турботи. Метод „пряника”.

2. Вимога сповіді новачка.

3. Стадія посвяти – присвоєння нового статусу, обов’язків. Ця стадія символізує процес зміни особистості

4. Стадія маніпуляції віруючим з поєднанням „пряника” і „батога”.

5. Навчання віруючого особливій мові, характерній для культу [6].

За свідченням представників французької Асоціації захисту сімей і осіб від згубного впливу сект (Association pour la Sauvegarde de la Famille et de la Jeunesse, Herblay, France) виділяються наступні етапи втягування нових adeptів до секти, які, на наш погляд, можна розглядати як етапи поступового формування і ускладнення дезадаптації:

I етап (полестити та спокусити):

- досягається через прості, навіть спрощені відповіді на складні питання буття (життя, смерть, хвороба) у теплій атмосфері групи;

- наголошується на всіх актуальних проблемах сучасної епохи (екологія, прибульці з космосу, медитація, „звільнення” тощо);

- використовуються лестощі („ти гарний, розумний. Ти потрібен нам для Великої Місії”);

- гарантуються щастя, свобода і знання.

II етап (нейтралізуються психозахисні якості особистості та її здатність до критичного сприйняття дійсності):

- досягається завдяки втомі (напружена праця, лекції, тривале проповідування по домівках або у громадських місцях з метою вербування нових членів, виснажливі медитації, молитви, засвоєння доктрини секти тощо);

- відбувається зміна режиму харчування (дієта, піст тощо);

- створюються такі умови життя, за яких adept не може „зупинитися” і замислитися над тим, що він робить і як живе;

- обмежується приватне життя особи (значно зменшується можливість побути на самоті, обов’язкове насильницьке сповідування перед групою, статеві регламентації тощо);

- змінюється лексичний запас (майбутній сектант повинен опанувати мову, котра „добре” сприймається на слух, справляє враження серйозної у науковому або релігійному сенсі, проте має смисл лише всередині групи);

- зазначена методика позбавляє адепта будь-якого спілкування із світом і фактично звужує його інтелектуальний потенціал (результат, протилежний обіцянкам на I етапі).

III етап (закріплюється членство адепта у групі, стимулюються соціальні розриви):

- наполегливі рекомендації (покинути навчання);

- від'їзд за кордон (як правило, під приводом продовження сектантської підготовки);

- розрив із сім'єю, друзями, суспільством; будь-яка інформація, що надходить із зовні, проголошується підозрілою та необ'єктивною; всі, хто критикує секту, змальовуються негативно, як небезпечні й такі, які виступають проти прогресу людства; інколи родина проголошується відповідальною за труднощі, що спіткали членів секти;

- суспільство визначається місцем загибелі, медицина вважається непотрібною, психіатрія – небезпечною, інші релігії як повністю переборені, політика – застарілою; лише група під керівництвом Свого Вчителя, який оголошує себе рятівником людства, може вести паству дорогою до щастя;

- коли у свідомості членів групи поширюється впевненість у власну винятковість і здатність до спасіння людства, їм пояснюють, що „суспільство чинить опір у нього є свої звички, свої інтереси, вам не повірять, вас переслідуватимуть; і це є доказом того, що ви – в Істині”; така аргументація збільшення опору суспільства щодо адепта призводить до глибшого поглинання останньою сектою.

IV етап (спроба повернутися до суспільства стає неможливою):

- відсутні фінанси, соціальна підтримка і практичний досвід;

- часта зміна місць перебування не дозволяє встановлювати стійкі звязки із зовнішнім (стосовно групи) світом, які б могли полегшити повернення;

- втрачаються старі друзі;

- родинні зв'язки або розірвано, або загострено до конфлікту;

- якщо подружжя та їх діти – члени однієї групи, то неможливо вийти з секти одному, необхідно, щоб цього зажадало якнайменш двоє дорослих членів родини;

- страх, жорстка дисципліна, суворі покарання, постійні доноси, побоювання зовнішнього світу, борги тощо;

- приймається рішення, що простіше залишитися, бути як інші;

- можливість досягти щастя, свободи, знання, багатства повною мірою узгоджується з необхідністю терпіти страждання; домінуючою стає мотивація, що дуже нерозумно відступити, коли мета вже близько, коли вже стільки вистраждано і викладено; якщо член секти пережив багато страждань, то він готовий до більших випробувань.

Ці етапи спрямовані насамперед на те, щоб швидко і міцно поєднати людину із сектою, спаплюжити її свідомість та розвинути комплекс гострої інфантилізації. За таких умов адепти культової групи стають залежними від свого „вчителя” і здатні перетворитися на небезпечних фанатиків [8, с. 200-202].

При розгляді питання виділення основних фаз, стадій та етапів втягування людини у секту може скластися враження того, що ми розкриваємо одне і теж поняття, оскільки ці процеси пов'язані між собою, тісно переплітаються і у багатьох наукових дослідженнях

розглядаються як синоніми. Насправді ж, це дещо різні поняття. Зазвичай, будь-який процес розподіляють на фази, які, в свою чергу, поділяються на стадії, а стадії – на етапи. Під фазою ми розуміємо період, сходинку будь-якого явища. Стадією виступає також період чи ступінь, але це вже стосується будь-чого, що відбувається у процесі чи явищі і має свої якісні особливості. Етап розглядається як окремий момент цього будь-якого явища чи процесу.

Отже, сутність процесу дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів, полягає у зниженні їх адаптаційних можливостей під час засвоєння підлітком асоціального релігійного досвіду у лавах асоціального релігійного культу і, відповідно, асоціальній поведінці, яка ще не досягнула рівня психічних розладів, стоїть на межі порушення правових норм і не співвідносяться з моральними нормами. Складовими змісту даного процесу є фази (індоктринація, контроль свідомості, консолідація виробленої поведінки і неможливості вийти з секти), стадії (тотальна доброзичливість, атмосфера уваги, захищеності, турботи; вимога сповіді новачка; посвята; маніпуляція віруючим; навчання віруючого особливій мові, характерній для культу) та етапи (лестоці та спокуса; нейтралізація психозахисних якостей особистості та її здатності до критичного сприйняття дійсності; закріплення членства адепта у групі, стимулювання соціальних розривів; неможливість спроби повернутися до суспільства).

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що дослідження проблеми дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів, потребує подальших розвідок у даному напрямі, зокрема діагностування рівня адаптаційних можливостей підлітків, що забезпечують стійкість до асоціального впливу релігійних культів, що і стане предметом подальших досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка / Соціальна робота : [навч. посібник] / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К., 1997. – 392 с.
- 2. Малкина-Пых И. Г.** Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2010. – 864 с. – (Новейший справочник психолога).
- 3. Мардахаев Л. В.** Социальная педагогика : [учебник] / Л. В. Мардахаев. – М., 2003. – 269 с.
- 4. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] / под ред. В. А. Сластенина. – 4-е изд., доп. – М. : Академия, 2003. – 200с.
- 5. Огородник Д.** Аналіз негативного впливу деструктивних релігійних організацій на суспільство / Д. Огородник // Право України. – 2007. – №5. – С. 116–118.
- 6. Олейник И. В.** Тоталитарная секта: как противостоять ее влиянию / И. В. Олейник, В. А. Соснин. – М. : Генезис, 2005. – 79 с.
- 7. Осьмак Л.** Профілактика асоціальних форм самоствердження підлітків / Л. Осьмак // Рідна школа, 1997. – №3–4 (808–809). – С. 37–40.
- 8. Петрик В. М.** Новітні та нетрадиційні релігії, містичні рухи у суспільно-

політичній сфері України : [монографія] / В. М. Петрик, Є. В. Ліхтенштейн, С. В. Сьомін ; [за заг. ред. проф. З. І. Тимошенко]. – К., 2002. – 331 с. **9. Попелюшко Р. П.** Асоціальна поведінка як проблема підліткового віку / Р. П. Попелюшко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. – Т. XIII, Ч.5. – С. 291–298. **10. Сейко Н. А.** Соціальна педагогіка : [курс лекцій] / Н. А. Сейко. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-тет, 2002. – 260 с.

Степаненко В. І. Сутність та зміст дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів

В статті розглядаються сутність і основні складові змісту процесу дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів, розуміння яких забезпечує ефективність соціальної роботи з даною категорією клієнтів. Дезадаптація підлітків, обумовлена асоціальним впливом релігійних культів, характеризується наявністю асоціальних проявів їх поведінки та зниженням адаптаційних можливостей, котрі відображають стійкість підлітків до цього впливу. В якості складових змісту даного процесу розглядаються її фази, стадії та етапи.

Ключові слова: асоціальний вплив, релігійний культ, підліток, дезадаптація.

Степаненко В. И. Сущность и содержание дезадаптации подростков, обусловленной асоциальным влиянием религиозных культов

В статье рассматриваются сущность и основные составляющие содержания процесса дезадаптации подростков, обусловленной асоциальным влиянием религиозных культов, понимание которых обеспечивает эффективность социальной работы с данной категорией клиентов. Дезадаптация подростков, обусловленная асоциальным влиянием религиозных культов, характеризуется наличием асоциальных проявлений их поведения и снижением адаптационных возможностей, которые отображают стойкость подростков к этому влиянию. В качестве составляющих содержания данного процесса рассматриваются ее фазы, стадии и этапы.

Ключевые слова: асоциальное влияние, религиозный культ, подросток, дезадаптация.

Stepanenko V. I. The Essence and Content of Teenagers Desadaptation, Caused by Asocial Influence of Religious Cults

The article deals with the essence and content of the main components of the process of teenagers desadaptation, caused by asocial influence of religious cults, their understanding provides the effectiveness of social work. The desadaptation of teenagers, caused by asocial influence of religious cults,

characterized by the presence of asocial manifestations of their behavior and decrease of adaptive capacities, which display sustainability of teenagers to this influence. As components of the contents of this process is considered its phases, stages and steps.

Key words: asocial influence, religious cult, teenager, disadaptation.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Є. Г. Дєдов

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

УДК 37.013.42

Н. В. Байдюк

ІНТЕГРАЦІЯ ГЕНДЕРНИХ ЗНАНЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ГАРМОНІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасне розуміння гендерних відносин як багаторівневої, організованої системи взаємодії представників певної статі, що формується у процесі гендерної соціалізації під впливом різноманітних соціальних інститутів, демонструє незаперечність зв'язку із сферою професійної діяльності фахівця соціальної сфери. Оптимальна форма гендерної взаємодії – гармонійні гендерні відносини, засновані на принципах справедливості, егалітаризму, партнерства, які характеризуються наявністю рівних можливостей для чоловіків та жінок, узгодженням інтересів, відсутністю проявів насильства та конфліктів.

Формування гармонійної гендерної взаємодії у середовищі молоді є провідним завданням гендерної освіти та гендерного виховання, що зумовлює необхідність професійної підготовки фахівців з гендерної проблематики, якими, відповідно до покладених професійних обов'язків – всебічно сприяти процесу соціалізації та розвитку особистості, виступають соціальні працівники та соціальні педагоги.

Теоретичні основи гармонізації гендерних взаємовідносин розроблені у працях Т. Берсенєвої, С. Ісанбаєвої, Н. Коростильової, Н. Сабліної та ін. Методологію застосування гендерного підходу у практичній діяльності соціальних працівників та соціальних педагогів активно розробляють С. Агуліна, О. Болотська, О. Лещенко, Н. Маркова, С. Матюшкова, О. Мудрик, О. Остапчук, О. Смірнова, В. Сорочинська, О. Студьонова, Л. Харченко, М. Фірсов, К. Фофанова, О. Ярская-Смірнова, Л. Яценко. Проблема запровадження гендерної складової у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є об'єктом наукового пошуку О. Білої, В. Васильєвої, Т. Голованової, С. Гришак, С. Макаренко, Л. Міщик, О. Остапчук.

Однак, інтеграція гендерних знань, як невід'ємна складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до побудови гармонійних гендерних взаємовідносин у молодіжному середовищі, не знайшла свого висвітлення у науковій літературі.

Мета нашої статті: проаналізувати шляхи інтеграції гендерних знань у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників

та соціальних педагогів з метою формування готовності до гармонізації гендерних взаємовідносин у молодіжному середовищі.

Інтеграція гендерного підходу у підготовку фахівців соціальної сфери забезпечує орієнтацію на рівні можливості у самореалізації та оволодінні позитивними соціальними ролями, забезпечує паритет у гендерних взаємовідносинах, пом'якшує гендерні стереотипи, попереджає труднощі та негативні соціальні явища. Професійна діяльність фахівця у напрямку гармонізації гендерних взаємовідносин спрямована на вивчення особливостей та проблемних аспектів у окремо взятому колективі та суспільстві; прогнозування власної діяльності та проектування просвітницьких заходів, спрямованих на нейтралізацію гендерних стереотипів та побудову партнерської моделі гендерних взаємин; організацію гендерно-узгодженого спілкування на принципах толерантності і партнерства; надання молоді допомоги у самовизначенні, саморозвитку та самореалізації незалежно від гендерних стереотипів [1, с. 9-10].

Гендерний підхід у соціальній роботі та соціальній педагогіці проявляється у спеціальній організації діяльності, що спрямована на надання допомоги особі у процесі соціалізації з урахуванням притаманних індивідуальних особливостей за ознакою статі та гендерної індивідуальності [2, с. 215-216].

Гендерна підготовка спеціалістів передбачає формування гендерної компетентності, що включає накопичення нових знань, готовність до різних видів допомоги представникам обох статей в продуктивному виконанні гендерних ролей. Підготувати майбутніх фахівців соціальної сфери до гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі означає змоделювати, методично забезпечити й реалізувати педагогічні умови, мета яких – формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців, здатних успішно вирішувати і попереджати проблеми та конфлікти, що виникають у сфері гендерних відносин молоді.

Пропонуємо більш детально розглянути одну з умов ефективної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до побудови гармонійних гендерних взаємин у молодіжному середовищі – інтеграцію гендерних знань, акцентованих на соціально-педагогічних аспектах сучасної системи гендерних відносин. Запровадження даної умови передбачає формування обізнаності із специфікою гендерних відносин у молодіжному середовищі і здійснюється шляхом доповнення гендерною тематикою базових курсів та передбачає окремий спеціалізований курс.

Далі наведено огляд навчального матеріалу, який може бути включено у нормативні навчальні дисципліни професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Історія України містить гендерний компонент, спрямований на розкриття місця і ролі жінки та чоловіка у історичному процесі, формування уявлення про національну історію, що творилася обома

статтями. Для кращого усвідомлення гендерної проблематики слід розглянути історію жіночого руху в Україні, здійснити порівняльний аналіз політичної участі жінок та чоловіків у історичному та сучасному контексті, проаналізувати етнічні особливості гендерних відносин на різних історичних етапах.

Історія української культури. Уваги заслуговують особливості української ментальності, де сильним є жіночий початок, повага до жінки у сімейних відносинах, значна роль у вихованні дітей та розв'язанні проблем духовного і соціально-економічного порядку.

Філософія надає можливість знайомитися з основними теоріями гендеру, системою гендерних взаємин у суспільстві. Зміст навчального матеріалу спрямовується на формування уявлення про такі моральні цінності як толерантність, партнерство, гармонія, егалітаризм.

Аналізуючи навчальні програми з соціологічних дисциплін, зазначимо, що даний курс містить значні можливості висвітлення гендерної проблематики: розкриття змісту гендерної стратифікації та гендерних відносин як різновиду соціальних відносин, аналіз соціального статусу жінок і чоловіків, гендерні проблеми у сімейних та професійних взаєминах. Важливе місце посідає методологія гендерного аналізу, що надає можливість спостерігати за соціальною реальністю, формує уміння застосовувати методику соціологічного дослідження з метою вивчення особливостей гендерної соціалізації.

Вивчаючи правові дисципліни, необхідно наголошувати, що досягнення гендерної рівності є невід'ємною складовою формування правовою держави і громадянського суспільства в Україні. Доцільним є висвітлення гендерного компоненту у міжнародному законодавстві, що становить правову платформу реалізації ідеї гендерної рівності. У контексті професійної діяльності фахівця соціальної сфери права жінок найчастіше пов'язані з правами дітей, захистом у ситуаціях домашнього насильства, незаконного звільнення тощо. Однак, слід звернути увагу на те, що на практиці часто ігноруються проблеми застосування прав батьків-чоловіків.

Загальна психологія розкриває гендерні відмінності когнітивних та емоційних процесів, формує уявлення про гендерну самосвідомість та гендерну ідентичність, звертає увагу на гендерні особливості спілкування, міжособистісних, міжгрупових та внутрішньогрупових стосунків. Гендерну психологію слід характеризувати як дослідження, спрямовані на пошук психологічної схожості чоловіків і жінок, розробку продуктивних стратегій подолання традиційних гендерних стереотипів та побудову гармонійних міжстатевих взаємовідносин, заснованих на цінностях партнерства та взаємозамінності ролей.

Соціальна статистика покликана розкрити систему показників гендерної статистики та ознайомити із статистичними даними щодо становища жінок і чоловіків в Україні: демографічні показники співвідношення статей, охорона здоров'я (захворюваність населення за класами хвороб, ВІЛ-інфіковані та хворі на СНІД), освіта (співвіднесення

жінок і чоловіків, які навчаються у навчальних закладах, гендерний розподіл студентів за галузями знань), зайнятість та безробіття (рівень безробіття жінок та чоловіків за віковими групами, співвіднесення заробітної плати жінок до заробітної плати чоловіків), правопорушення (статеві-віковий розподіл засуджених осіб, гендерний склад потерпілих від злочинів). Дані гендерної статистики є вкрай важливими для подальшого запровадження гендерної складової у цикл дисциплін професійного спрямування, оскільки визначають соціальні проблеми статей і становлять основу для формування соціальної політики та соціального захисту населення, а отже – визначають пріоритети соціальної роботи та напрями діяльності фахівців. Дані гендерної статистики дозволять підготувати студентів до гендерного аналізу соціальних проблем.

Навчальні дисципліни професійного спрямування покликані звернути увагу на тенденцію до різкого скорочення зайнятості жінок, надання соціальних гарантій захисту від безпідставного звільнення, додаткові заходи охорони материнства і дитинства, адресну допомогу сім'ям, квотування робочих місць для жінок, вдосконалення їх професійного і кваліфікаційного рівнів, статево диференціацію девіантної поведінки тощо.

Запропонований курс „Гендерні аспекти в науці і освіті” спрямований на формування готовності майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до гармонізації гендерних відносин у сучасному соціумі, вироблення установки на гендерну толерантність, партнерство та егалітаризм як основні умови гармонізації гендерних відносин. Завдання вивчення дисципліни – інтеграція гендерних знань у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, формування досвіду гармонійної гендерної взаємодії на засадах егалітаризму, толерантності та партнерства; розвиток гендерно-узгодженого спілкування; розвиток уміння застосовувати гендерний підхід при аналізі соціально-педагогічних аспектів гендерних взаємин та технології конструювання партнерської моделі гендерних відносин; залучення студентів до активної позааудиторної діяльності у центрі гендерної освіти, розробки та реалізації соціальних проектів тощо.

Тематика курсу дає можливість ознайомитися з основними теоріями гендеру, гендерною соціалізацією та становленням гендерної ідентичності особистості, особливостями соціального становища чоловіків та жінок у сучасному світі, політико-правовим аспектом гендерних відносин, особливостями гендерних відносин у сім'ї та професійній сфері, деструктивними явищами у сфері гендерних взаємин, гендерною педагогікою як новою технологією в освіті, гендерним підходом у соціальній педагогіці та соціальній роботі. У процесі вивчення курсу молоді фахівці досліджують гендерні відносини у молодіжному середовищі, вплив засобів масової інформації на гендерну свідомість, шляхи подолання патріархальних гендерних стереотипів, методи формування гендерної культури молоді.

Згідно з навчальним планом курс вивчається в обсязі 108 годин. Для стаціонарної форми навчання на аудиторні заняття відведено 48 годин. З них: лекції – 24 години, семінарські заняття – 24 години. Самостійна робота – 60 годин. Вивчення триває один семестр. Робоча програма розрахована на студентів 3-го курсу денної та заочної форми навчання спеціальностей „Соціальна педагогіка”, „Соціальна робота” освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”. Програма побудована за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих закладах освіти.

Необхідні знання та навички студенти опановують шляхом проведення інтерактивних занять, міні-лекцій, використання електронних презентацій, показу відео-матеріалів, участі у соціальних проєктах, а також самостійної роботи (дослідницькі міні-групи, вивчення наукової літератури). Активні навчальні лекції містять елементи дискусії, аналіз конкретних життєвих ситуацій, різноманітні ілюстративні матеріали: відеороліки, фрагменти кінофільмів, зображення основних тез на фліп-чаті, комп'ютерні презентації в PowerPoint.

Завдання здебільшого виконуються у малих групах, що сприяє більш глибокому зануренню студентів у навчальний матеріал та виробленню навичок колективної співпраці. Виконання колективних завдань (розробка уроків гендерної рівності, підготовка соціальних проєктів) сприяє процесу обміну інформацією, виявляє різні точки зору, актуалізує особистий досвід студентів, підтримує активність, дає можливість поєднати теорію та практику, сприяє взаєморозумінню, заохочує до творчості та самостійності. Робота у малих групах будується за принципами діалогічної взаємодії, співробітництва та кооперації, активно-рольової діяльності, тренінгової організації навчання. Передбачено проведення занять у формі наукових конференцій, де кожен студент виступає з доповіддю у формі тез, виступ супроводжується електронною презентацією. Зміст і рівень виконання роботи обговорюються в аудиторії всією групою. Підготовка електронних презентацій досліджуваних матеріалів сприяє виробленню навичок самостійної роботи, формує уміння виокремлювати головне та другорядне, класифікувати явища та фактори, розвиває здатність бачити причинно-наслідкові зв'язки.

Доцільним є використання:

- ілюстративного матеріалу (приклади сексизму у рекламі, стереотипні зображення жінок і чоловіків у друкованих засобах масової інформації, зразки карикатурних зображень гендерних відносин, зразки вітчизняної та зарубіжної соціальної реклами тощо);

- Internet-технологій (детальне вивчення офіційних сайтів організацій і установ, що здійснюють діяльність у сфері забезпечення гендерної рівності: Міжнародний жіночий правозахисний центр „Ла-Страда – Україна”, ПРООН „Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні”, Музей історії жіноцтва, жіночого і гендерного руху тощо);

- відео-лекторіїв (перегляд та обговорення відео матеріалів ПРООН „Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні”, соціальних відеороликів, що були створені учасниками Gender-camp (Україна, 2011 рік), художніх фільмів з гендерної проблематики);

- розробка міні-проектів по формуванню гендерної культури суспільства (вуличні акції, проведення Дня батька, робота Клубу жіночого лідерства та Школи рівних можливостей).

Інтеграція гендерних знань у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів сформує уявлення про гендерні відносини як соціальний конструкт, що піддається зміні у напрямку гармонізації, інформаційну базу соціально-педагогічних проблем, що стосуються гендерних відносин та пропозицій щодо їх розв’язання; ознайомить з державною стратегією гендерної політики, нормативно-правовим забезпеченням та основними світовими тенденціями у даній сфері; забезпечить чітке розуміння специфіки гендерних взаємин молоді та знання факторів, що сприяють їх гармонізації.

Перспективним є подальше вивчення застосування інтерактивних методів навчання, що включають в себе різноманітні ситуації, рольові ігри, вправи, експерименти та творчі проєктивні завдання. Саме це дозволить студентам перейти від пасивного засвоєння знань до активної участі у процесі пізнання та ефективного застосування отриманих знань у практичній діяльності з метою гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі.

Список використаної літератури

1. **Маркова Н. В.** Педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка / Н. В. Маркова. – Луганськ, 2010 – 22 с. 2. **Агулина С. В.** Теоретические основы гендерного подхода в социальной педагогике / С. В. Агулина // Вестник Ставропольского государственного университета: серия „Педагогические науки” – 2010 – №71 – С. 210–219. 3. **Гендерні стандарти сучасної освіти** : збірка рекомендацій у 2-х частинах / за ред. О. М. Кікінеджи, В. С. Власова, Л. Б. Магдюк, Т. В. Ладиченко. – Київ, ПРООН, 2011 – ч. I – 330 с. 4. **Міщик Л. І.** Формування гендерної рівності майбутніх соціальних педагогів в умовах соціального партнерства „Факультет – громадська організація” / В. В. Васильєва, Т. П. Голованова, Л. І. Міщик – Запоріжжя : Просвіта, 2006. – 220 с. 5. **Социальная политика и социальная работа** : гендерные аспекты: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой. – М. : „Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН), 2004. – 292 с.

Байдюк Н. В. Інтеграція гендерних знань як невід’ємна складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємовідносин у молодіжному середовищі

У статті розкрито шляхи інтеграції гендерних знань у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів з метою формування готовності до гармонізації гендерних відносин у молодіжному середовищі. Увагу приділено включенню гендерного компонента у нормативні навчальні дисципліни професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та особливостям запровадження спеціалізованого навчального курсу „Гендерні аспекти у науці та освіті”.

Ключові слова: гендерні відносини, гендерна освіта, гендерний підхід, професійна підготовка, соціальна робота.

Байдюк Н. В. Интеграция гендерных знаний как неотъемлемая составляющая профессиональной подготовки будущих социальных работников и социальных педагогов к гармонизации гендерных отношений в молодежной среде

Статья раскрывает пути интеграции гендерных знаний в процесс профессиональной подготовки будущих социальных работников и социальных педагогов с целью формирования готовности к гармонизации гендерных отношений в молодежной среде. Внимание уделено включению гендерного компонента в нормативные учебные дисциплины подготовки будущих специалистов социальной сферы и особенностям внедрения специализированного учебного курса „Гендерные аспекты в науке и образовании”.

Ключевые слова: гендерные отношения, гендерное образование, гендерный подход, профессиональная подготовка, социальная работа.

Bayduk N. V. The Gender Knowledge Integration as Inalienable Constituent of Future Social Workers and Social Teachers’ Professional Training to Harmonization of Gender Relations Within Youth Environment

The article highlights the ways of gender knowledge integration into the process of future social workers and social teachers’ professional training with the purpose of readiness to harmonization of gender relations formation within youth environment. The author suggests gender component inclusion to the educational subjects of future social workers training and describes the peculiarities of special course „Gender aspects in science and education” introduction.

Key words: gender relationship, gender education, gender approach, professional training, social work.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Н. В. Маркова

УДК 305:373.66(73)

Н. М. Горішна

**ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ**

Оволодіння основами гендерних знань та реалізація гендерного підходу в освіті є одними із ключових принципів Болонської декларації, відповідно до якої відбувається реформування і модернізація української системи вищої освіти. Впровадження гендерної освіти у вищій школі стає незворотним процесом, оскільки у суспільній свідомості й освітній політиці закладається розуміння міцного зв'язку із сучасними соціальними перетвореннями [1, с. 306]. Важливе значення у справі реалізації принципів гендерної рівності належить соціальній роботі, оскільки фундаментальними для цієї професії є принципи прав людини та соціальної справедливості. Професійні соціальні працівники є агентами змін життя окремих індивідів, сімей та громад, яких вони обслуговують, прагнучи при цьому виключити усі форми дискримінації, у тому числі на основі раси, статі та етнічної приналежності. Від того, чи розпізнають соціальні працівники нерівність на індивідуальному та інституціональному рівнях, у безпосередніх стосунках з клієнтами або на структурному рівні в організаційних, соціальних та політичних відносинах, залежать перспективи антидискримінаційного соціального обслуговування, соціальної справедливості та соціального розвитку.

В Україні вивчення гендерної проблематики було започатковане у 90-ті роки ХХ століття. Сьогодні у багатьох вузах Києва, Харкова, Львова, Одеси, Луганська, Тернополя, Житомира, Луцька та в інших містах України впроваджені у навчальний процес курси гендерного спрямування, що забезпечують ознайомлення із гендерною теорією та практикою; діють гендерні лабораторії, науково-дослідницькі центри по вивченню гендерних студій, досліджень фемінності та маскулітності [2]. Різним аспектам проблеми упровадження гендерного компоненту у систему професійної підготовки студентів педагогічних та гуманітарних спеціальностей присвячені праці В. Кравця, О. Кікінежді, О. Цокур, І. Мунтяна, І. Іванової, Н. Приходькіної, С. Гришак та інших. Проте, сьогодні у вітчизняній системі вищої освіти загалом, та підготовки фахівців соціальної роботи зокрема, існує низка проблем, пов'язаних із відсутністю чіткої державної програми розвитку гендерного компонента в освіті, освітніх програм з гендерних досліджень, методичного забезпечення, кваліфікованих кадрів тощо. Ефективно вирішити ці завдання неможливо без врахування досвіду, набутого іншими країнами. Особливо вагомим у цьому аспекті є досвід гендерної освіти соціальних працівників, нагромаджений у США.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу концептуальних підходів до гендерної освіти соціальних працівників. Завдання статті передбачають: аналіз змісту поняття „гендерна освіта”; форм та методів її реалізації у підготовці фахівців соціальної сфери у США; визначення перспективних елементів цього досвіду, що можуть бути використані у навчальному процесі вищих закладів освіти України.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив наявність певних відмінностей у розумінні феномену гендерної освіти. Так, С. Хрисанова зазначає, що в основному вітчизняні науковці під нею розуміють: процес засвоєння гендерних знань, гендерне навчання (освіченість); сукупність гендерних знань, отриманих у результаті гендерного навчання [1, с. 305]. Американські дослідники розглядають гендерну освіту як частину ідеології освіти, спрямовану на формування гендерної рівності та подолання негативних гендерних стереотипів. Гендерний характер освіти виражається не лише у змісті навчальних програм або курсів, але й в організації навчального закладу, гендерній стратифікації викладацького складу, стилі викладання. В усіх закладах вищої освіти США діють документи, що регулюють практично усі питання життєдіяльності університетського співтовариства, у тому числі й ті, що стосуються проблем насилля, сексуальних домагань, дискримінації на основі расового та етнічного походження, релігійного віросповідання чи політичних поглядів тощо. Зазначимо, що термін „гендерна освіта” в американській науковій літературі не є типовим і часто вживаним. Натомість гендерне спрямування освіти аналізується та розкривається через такі терміни як гендерний підхід („gender approach”), впровадження гендерної проблематики („gender mainstreaming”), гендерна перспектива („gender perspective”) тощо.

Однією з найбільш продуктивних галузей наукового пошуку американських дослідників, результати якого наполегливо вимагають свого впровадження у вітчизняну практику підготовки соціальних працівників, стали гендерні дослідження. Вони збагатили соціальну роботу у наступних сферах:

- соціальна робота і соціальні проблеми: насилля у гендерних стосунках, важкі життєві обставини (хвороба, безробіття, наркозалежність, безпритульність та ін.), соціальні зміни та їх вплив на розподіл праці, соціальна безпека, міграційні процеси та ін.

- сфери та цільові групи соціальної роботи: робота з дітьми і молоддю (аналіз соціального середовища, організація соціальної роботи з хлопцями і дівчатами, гендерні аспекти спільного навчання, робота з сім'ями (боротьба з домашнім насиллям над жінками і дітьми, робота з ініціаторами насилля), соціальне обслуговування, соціальна робота у сфері охорони здоров'я, міграційна робота, робота з людьми літнього віку;

- соціальна робота як професія (гендерний дисбаланс у практичній діяльності та менеджменті професії, фемінізм і соціальна робота);

- гендерна політика навчальних закладів, зміст, форми і методи гендерної підготовки фахівців тощо.

У США перша офіційна програма курсів із жіночої проблематики (із якої власне і розпочинались гендерні дослідження) була затверджена в університеті Сан-Дієго у 1970 році [1, с. 302]. Протягом короткого часу в США було відкрито близько 300 програм „жіночих студій”, куди вміщено 30 000 курсів у коледжах, університетах та інших освітніх закладах. Поступово гендерна освіта стала респектабельною частиною навчального процесу [3, с. 493]. На сьогоднішній день у США гендерна освіта є важливим компонентом навчальних планів підготовки фахівців соціальної роботи. Так, наприклад, аналіз програм підготовки соціальних працівників у Школі соціальної роботи університету Меріленду свідчить, що гендерна проблематика інтегрована у зміст базових курсів підготовки відповідних фахівців: „Поведінка людини у соціальному середовищі”, „Теорія і практика соціальної роботи”, „Соціальна політика”, „Етика соціальної роботи”, „Дослідження” і „Польова практика” [4]. Особлива увага під час вивчення цих курсів приділяється гендерним відмінностям, дослідженню гендерних проблем представників обох статей, ознайомленню майбутніх фахівців соціальної роботи із гендерними аспектами соціальної політики; формуванню етичної поведінки та гендерної рівності у сфері професійних взаємин.

Окрім навчальних дисциплін професійного спрямування, студенти мають можливість вивчати курси з гендерної проблематики, у тому числі розроблені спеціально для соціальних працівників. Так, наприклад, в університеті Меріленду читається 38 навчальних курсів з різних аспектів гендерних стосунків: „Сімейне насилля та його попередження”, „Гендер та рівність”, „Гендер та життєвий цикл”, „Гендер та соціально-економічний розвиток Америки”, „Соціальні зміни та гендерна рівність”, „Соціологія гендеру”, „Чоловіки та жінки у сучасному суспільстві”, „Фемінізм та бідність у США”, „Раса, клас та гендер: американський досвід” тощо [5]. Власне ці курси дозволяють засвоїти термінологію гендерних досліджень, оволодіти методами їх проведення, розширити міждисциплінарну підготовку майбутніх соціальних працівників. Як свідчить аналіз навчальних програм курсів із гендерної проблематики, їх метою є ознайомлення студентів із соціальними процесами побудови гендеру та інституалізації гендерної рівності у взаємозв’язку з культурою, соціальним походженням, віком, інвалідністю, сексуальною орієнтацією, а також формування розуміння важливості гендерних стосунків у сфері соціальної роботи. У результаті опанування цих курсів, вони повинні вміти розробляти та аналізувати стратегії вирішення вирішення гендерних проблем та демократизації гендерних стосунків,

осмислювати професійні дії та відносини (щодо клієнтів, у групах та на посаді менеджера) з позицій культури та гендеру, а також ініціювати та підтримувати формування відповідних вмінь у своїх клієнтів.

Таким чином, зміст гендерної освіти фахівців із соціальної роботи у США забезпечує формування культурної сензитивності та інформованості про права людини як важливих професійних атрибутів цієї професії, навчання студентів толерантності, способів реалізації та захисту прав людини, розвиток професійних навичок розпізнавання дискримінації, встановлення недискримінаційних відносин з людьми. Він характеризується міждисциплінарним характером, який забезпечується не лише засвоєнням знань з фаху, а також взаємопроникнення цих знань на єдиних методологічних засадах.

Результати аналізу навчально-методичної документації вищих навчальних закладів соціальної освіти США свідчать, що домінуючими формами організації гендерної освіти соціальних працівників є семінари, практичні заняття, самостійна робота, практикуми, тьюторіали, проектне навчання, робота в командах. Гендерна освіта має на меті не просто дати студентам певний обсяг знань, але і зруйнувати стереотипи їх поведінки та мислення. Це вимагає використання нових методів навчання, таких як рольові ігри, психологічні тренінги, аналіз ситуацій, дискусії, написання творчих робіт. Реалізація гендерного підходу можлива не лише через зміст підготовки та методи навчання, але й через відмову від авторитарного стилю викладання та статево-рольового підходу. Центральним принципом гендерного викладання є ідея „суб’єкт-об’єктної взаємності”, яка полягає у налагодженні взаємодії між викладачем та студентом, спілкування на основі толерантності і поваги, що призводить до гуманізації процесу освіти в цілому.

Аналіз американського досвіду гендерної освіти соціальних працівників, а також врахування особливостей національної системи вищої освіти дозволяють нам сформулювати наступні рекомендації:

1) Гендерні питання пронизують усі сфери соціальної роботи, тому вони повинні бути інтегровані в усі модулі програми підготовки бакалаврів. Це означає, що весь викладацький штат повинен мати відповідну підготовку до висвітлення гендерних питань;

2) Програма підготовки магістрів чи бакалаврів соціальної роботи також може містити окремий модуль, присвячений гендерній проблематиці, до якого можуть входити наступні елементи: базові положення та результати емпіричних досліджень основних теорій гендеру (теорії соціального конструювання гендеру, теорії біодетермінізму, соціорольової теорії); психологічні аспекти гендеру (гендерні відмінності у когнітивній сфері, гендерні ролі, гендерна ідентифікація, гендерні стереотипи); гендер у політиці (права людини, антидискримінаційне законодавство, поняття соціальної справедливості та оцінка соціальних рухів у країні та світі); гендерні відмінності у різних

сферах соціальної роботи (емпіричні дослідження цільових груп та професіоналів) тощо;

3) Більш глибоко гендерна проблематика може досліджуватися у магістратурі, зокрема у формі проекту чи магістерського дослідження.

Список використаної літератури

1. Гендерний розвиток у суспільстві : конспекти лекцій / відп. ред. К. М. Левківський ; наук.ред.-упоряд. С. П. Юдіна. – 2-е вид. – К. : ПЦ „Фоліант”, 2005. – 352 с. **2. Котова-Олійник С. В.** Інтеграція гендерного компоненту в систему післядипломної педагогічної освіти : регіональні аспекти – [Електронний ресурс] – Режим доступу : 12.10.2010:<http://www.zipro.net.ua/index.php?page_id=577> **3. Основи** теорії гендеру : [навчальний посібник] / відп. ред. М. М. Скорик. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 536 с. – С. 493. **4. The University** of Maryland. UMBC Department of Social Work. Curriculum – [Електронний ресурс] – Режим доступу : 9.10.2010:<<http://www.umbc.edu/socialwork/index.php?page=curriculum>> **5. The University** of Maryland. Syllabi on the Web for Women-and Gender-Related Courses – [Електронний ресурс] – Режим доступу : 21.10.2010:<http://www.umbc.edu/cwit/syl_socy.html>

Горішна Н. М. Гендерні аспекти підготовки соціальних працівників: аналіз зарубіжного досвіду

У статті обґрунтовано роль соціальних працівників у справі реалізації принципів гендерної рівності. Виявлено відмінності у трактуванні поняття „гендерна освіта” вітчизняними та американськими дослідниками. Проаналізовано досвід реалізації гендерного підходу у процесі підготовки соціальних працівників у США. Розкрито основні напрями гендерних досліджень у галузі соціальної роботи, а також зміст, форми та методи гендерної освіти, сформульовано рекомендації щодо можливостей використання американського досвіду в Україні.

Ключові слова: гендерна освіта, соціальна робота, підготовка соціальних працівників.

Горишная Н. М. Гендерные аспекты подготовки социальных работников: анализ зарубежного опыта

В статье обосновано роль социальных работников в деле реализации принципов гендерного равенства. Выявлены отличия в определениях понятия «гендерное образование» отечественными и американскими учеными. Проанализировано опыт реализации гендерного подхода в процесс подготовки социальных работников в США. Раскрыты основные направления гендерных исследований в социальной работе, а также содержание, формы и методы гендерного образования, сформулировано рекомендации относительно возможностей использования американского опыта в Украине.

Ключевые слова: гендерное образование, социальная работа, подготовка социальных работников.

Gorishna N. M. Gender Aspects in Social Workers' Training: Foreign Experience Analysis

The article deals with the role of social workers in the realization of the principles of gender equity. The differences in the definition of the term „gender education” by Ukrainian and American scholars are revealed. The American experience of gender approach realization in the process of social workers training is analyzed. The main themes of social work gender research as well as content, forms, and methods of gender education are elucidated, and recommendations as to the possibilities of American experience implementation in Ukraine are given.

Key words: gender education, social work, social workers' training.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Н. В. Маркова

УДК 364.4 – 053.9 – 055.2

Н. В. Маркова

**ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
З ЛІТНІМИ ЖІНКАМИ**

Демографічні зміни, що відбуваються в нашій країні, свідчать про стрімке зростання відносної частки і абсолютного числа літніх людей. Темпи приросту населення літнього віку значно випереджають темпи приросту всього населення. Сьогодні кожен 4-5 українець – пенсіонер за віком. Крім того, кількість людей у віці 75 років і старше збільшилась в останні роки в 2,6 рази, а число людей у віці 85 років і старше – більш ніж в 3 рази [1, с. 5].

У відповідності з міжнародною класифікацією, люди похилого віку не можуть розглядатися як однорідна вікова група. Необхідно враховувати соціальні, функціональні, етичні, а також статеві ознаки.

Метою нашої статті є аналіз гендерних особливостей соціальної роботи з літніми жінками.

Статус літніх жінок в суспільстві – це інтегральний показник, що відображає особливість соціально-психологічного, економічного устрою суспільства, рівня культури і суспільної свідомості. Це барометр, що чутливо реагує на характер і зміни соціальної атмосфери, що концентрує важливі проблеми суспільства [1, с. 36]. З 48 млн. населення України на частку жінок припадає 29 млн., що складає близько 53% від загальної

чисельності населення. Характерно, що кількість молодих зменшується, а літніх зростає.

Дана ситуація є типовою для України. За даними Комітету державної статистики України рівно дві третини всіх пенсіонерів становлять жінки, в тому числі по старості 68% [1, с. 6]. Можна стверджувати, що в умовах постаріння українського населення відбувається фемінізація статевого складу суспільства. У сучасній старості формується чітко виражене „жіноче” обличчя. Середня тривалість життя становить 72 роки в жінок і 58 років у чоловіків. Причому в містах жінки живуть довше на 13,3 роки, у сільській місцевості – на 13,8 [2, с. 8].

Соціально-демографічна група літніх жінок містить у собі не тільки людей різного віку, але іноді і різних поколінь. Серед них ті, на долю яких випала військова юність, зрілість в період відновлення зруйнованого війною народного господарства, перебудова, безробіття. Серед них є бездітні.

Традиційно жінки в період професійної діяльності отримують більш низький рівень зарплати в порівнянні з чоловіками. Концентрація жінок у традиційно жіночих секторах економіки у відносно низько оплачувану роботу веде в подальшому до диференціації розміру пенсій чоловіків і жінок.

Великі фінансові труднощі, що випадають людині на пенсії, часто прискорюють відхід від активного життя літніх жінок: неможливість підтримувати звичний спосіб життя, пов'язаний з прийомом гостей, відхилення запрошень через нестачу вільних коштів на покупку навіть скромного подарунка, відсутність пристойних речей, взуття та т. ін. змушує багатьох літніх жінок зменшувати або переривати колишні дружні контакти, обмежувати себе у відвідинах театрів, виставок, музеїв. Це призводить до розчарувань, сприйняття життя як похмурого і сірого, бідного на події і розваги. Така ситуація сприяє самотництву літніх жінок в стінах свого житла, обмеженню своїх контактів із зовнішнім світом, призводить до заниженої самооцінки, невпевненості в собі, різним комплексам. Особливо гостро дану ситуацію переживають ті жінки, які мали високий соціальний, професійний статус до виходу на пенсію, вели активний спосіб життя, цікавилися подіями, що відбуваються культурними подіями в суспільстві.

Таким чином, при виході на „заслужений відпочинок” літня жінка утворює переважаюче більшість серед самих економічно вразливих груп населення, зокрема, серед пенсіонерів. Її заслуги забуті, а гарантоване право на „гідну старість” в дійсності обумовлює жалюгідне існування.

Вивчаючи питання адаптації літніх жінок до нових соціально-економічних умов і їх соціального самопочуття, російськими дослідниками було проведено соціологічне дослідження, спрямоване на вивчення суб'єктивних факторів літніх непрацюючих жінок у формуванні їх соціального самопочуття [3, с. 25]. В ході дослідження

було з'ясовано, що 73% респондентів так і не вдалося адаптуватися до нових сформованим ринковим відносинам. У майбутнє вони дивляться з тривогою і непевністю, тим не менш сподіваючись, що в країні відбудуться зміни на краще.

Було відмічено, що більшість жінок, які змогли в будь-якій мірі адаптуватися до нових соціально-економічних умов, мають вищу освіту (23% проти 27%). Даний факт можна пояснити більш високим рівнем одержуваної раніше зарплати (тепер і пенсії), а також більш високим соціальним рівнем розвитку, який формує багатосторонній погляд на світ, філософсько-обдумане сприйняття виникаючих проблем, можливість продумування різних варіантів подолання труднощів.

В ході проведення дослідження планувалося вивчити ступінь ініціативності літніх жінок у вирішенні власних проблем. Для цього респондентам пропонувалося відповісти на запитання: „Від кого залежить Ваше благополуччя і успіх у справах?“. Переконавання, що держава зобов'язана відповідати за матеріальне становище громадян в більшій мірі, ніж він сам, висловив 71% респондентів. На власні сили розраховують лише 26%, решта не змогли відповісти. З тих жінок, які розраховують, перш за все, на себе переважна більшість, складають жінки з вищою освітою (24%). Число жінок, які хотіли б активно впливати на прийняття суспільно-політичних рішень шляхом участі в роботі громадських організацій, а також у заходах, спрямованих на підвищення статусу жінок літнього віку, в цілому склало 23%. В якості одного з найважливіших індикаторів соціального самопочуття слід вважати ступінь задоволеності своїм способом життя. Тих, кого він не влаштовує, налічується 88%, з них – 26% абсолютно не задоволені своїм способом життя, так як крім матеріальних та інших труднощів, вони відчувають почуття ізоляваності від суспільства і моральну пригніченість. Власну незатребуваність відчувають 53%. Більш затребуваними є ті, хто проживає разом з чоловіком, а також ті, у кого склалися хороші стосунки з дітьми і внуками. Роль спілкування в літньому віці неоціненна, тому що саме вона дозволяє людині знаходитися в курсі подій, відчувати свою причетність до того, що робиться всередині країни, за кордоном, відчувати свою потрібність. Досить часто зустрічаються зі своїми друзями 42% опитаних жінок, у свята – 47%. Жінки, які мають онуків, вільний час, присвячують їм. Клуби за інтересами відвідує 21% жінок, що брали участь в дослідженні. Всього 4% жінок відвідують театр. Такий низький відсоток можна пояснити обмеженими фінансовими можливостями літніх людей [3].

Отже, аналіз отриманих даних показав, що спостерігається низький рівень соціальної активності жінок, у багатьох відсутнє бажання активно виступати на захист своїх прав, самоорганізуватися з метою підвищення власного статусу. Багато хто хотів би займатися громадською роботою, але брак інформації обмежує їх вибір. Крім цього,

більше половини опитаних (61%) виявили бажання реалізувати трудовий потенціал.

Виходячи з вищевикладеного, впливає, що більшість літніх жінок потребує в самому широкому спектрі послуг і допомоги. Рядова російська сім'я – найбільший „постачальник соціальних послуг” для літніх людей – працює з „перевантаженням”, не маючи для цього достатніх фінансових ресурсів [5, с. 3]. Це обумовлює необхідність створення умов для сталого підвищення якості життя літніх жінок, з одного боку, і підвищення якості діяльності соціальних інститутів, призначених для їх задоволення, з іншого боку.

В даний час існують досить різноманітні установи для громадян похилого віку, куди можуть звернутися і літні жінки. Серед них виділяються спеціалізовані установи соціального обслуговування, стаціонарні установи (пансіонати, геронтологічні центри, геронтопсихологічні центри, соціально-оздоровчі центри), напівстаціонарні установи (соціальні притулки, центри денного перебування, соціально-реабілітаційні відділення тощо), комплексні установи соціального обслуговування та інші установи. Діяльність кожного з них є затребуваною тієї чи іншої категорією літніх жінок. Їх значення суттєво: окрім надання затребуваних послуг, вони пом'якшують матеріальні труднощі, випробовувані жінками похилого віку, надають натуральну допомогу жінкам, що опинилися у критичній ситуації, сприяють оптимізації різних сфер їх життя.

В Україні функціонує єдина комплексна система соціального обслуговування літніх: у всіх містах і районах утворені і функціонують територіальні центри соціального обслуговування населення, у структурі яких є служби, забезпечують надання різних видів послуг – соціально-побутових, юридичних, медичних, психологічних, торгових, готельних і т. ін. Відпрацьований механізм надання платних послуг, що дозволяє літній людині, частіше літній жінці, у відповідності з наявними можливостями вибрати найбільш оптимальний для себе варіант соціального обслуговування за соціально низькими цінами.

Найбільш поширеною організаційною формою в сфері соціальної роботи з літніми людьми є центр соціального обслуговування. Він здійснює організаційну, практичну та координаційну діяльність по своєчасному і кваліфікованому наданню різних видів соціальних послуг. Його головне завдання – підтримання активного способу життя старшого покоління, надання їм різнобічної соціально-побутової допомоги, забезпечення участі в посильній трудовій зайнятості. Робота будується за територіально-дільничного принципом.

З метою соціальної підтримки людей похилого віку та їх захисту від посягань на їх житло центр укладає договори довічного утримання з коштом в обмін на передачу житла громадян у власність адміністрації міста.

У своїй роботі з людьми похилого віку центр використовує таку форму роботи як клуби за інтересами, діяльність яких допомагає зберегти і виховати в літніх людях творче ставлення до життя і переконати, що і в похилому віці людина може багато зробити для себе, родини і суспільства.

Невід'ємною частиною діяльності центру є організація і проведення культмасових заходів.

Серед видів послуг, що надаються соціальними працівниками на дому для літніх в Україні, не отримали належного розвитку психологічні послуги (відновлення зв'язку з колишніми товаришами по службі, налагодження контактів з родичами, з громадськими організаціями та ін.) Даний вид послуг затребуваний літнім населенням лише незначною мірою, що пояснюється загальною нерозвиненістю психологічної допомоги в республіці. Актуальність психологічних послуг літнім особам, у тому числі літнім жінкам, досить висока, якщо врахувати необхідність адаптації їх до нового статусу „старої людини” і до мінливої ситуації ринкових відносин. Психологічна допомога надається тільки в окремих центрах соціального обслуговування громадян похилого віку та інвалідів.

Характерною рисою існуючої безлічі клубів для літніх людей, організованих на базі комплексних центрів соціального обслуговування населення або центрів соціального обслуговування громадян похилого віку та інвалідів є те, що основними споживачами пропонованих ними послуг є жінки. Вони становлять 80%, а деяких випадках і всі 100 % членів таких клубів [3, с. 21-25]. Більшість пропонованих занять проведення дозвілля розраховане на жіночу аудиторію: в'язання, вишивання, рукоділля, шиття, кулінарія, садівництво та городництво і т. ін. Ті ж заняття, які розраховані на чоловіків, як правило, попитом не користуються. Це може пояснюватися не тільки особливостями демографічної ситуації в старших вікових групах, але й особливостями чоловічої психології і поведінки (більш високий ступінь закритості, нижчий рівень емоційності і потреб у встановленні соціальних зв'язків), а також стереотипами поведінки.

З метою активізації особистісних ресурсів, самостійності, підвищення незалежності від соціальних служб надається виправданим створення груп самодопомоги для жінок похилого віку. Вони можуть створюватися і створюються на базі денного відділення центрів соціального обслуговування. Ці групи є добровільним об'єднанням людей, пов'язаних спільною проблемою (наприклад, це можуть бути вдови, рано втратили своїх шлюбних партнерів, самотні бездітні жінки похилого віку і т. ін.).

Мета їх створення – допомогти один одному своїми силами, полегшити переживання ситуації, в якій опинилися багато з них, підтримати один одного в повсякденному житті. Крім того, спілкування з собою подібними в певній мірі нейтралізує, пом'якшує власні

переживання. Відомо, що будь-яка проблема переживається як унікальна, властива тільки даній людині. Полегшення вже може принести знання про те, що інші люди теж стикаються з такою проблемою і успішно її вирішують. Це передбачає можливість порівняти себе, своє ставлення до ситуації з думками інших людей. Дані групи дозволяють встановлювати своєрідне „шефство” один над одним, своєчасно надаючи господарсько-побутову та іншу допомогу, психологічну підтримку.

Таким чином, літня жінка, що знаходиться у важкій життєвій ситуації, стає об'єктом соціальної роботи різних соціальних установ, що становлять систему соціального обслуговування. Інфраструктуру цієї системи визначає поєднання стаціонарних, напівстаціонарних та нестаціонарних форм соціального обслуговування. Найбільшою популярністю серед жінок літнього віку користуються нестаціонарні соціальні служби, призначені для жінок, які зберегли повну чи часткову здатність до самообслуговування. Вони є найбільш зручними і дозволяють жінкам якомога довше залишатися в звичній для них домашній середовищі. У той же час гострою проблемою залишається питання фінансування соціальних установ, що стримує розвиток мережі соціального обслуговування і темпи робіт по зміцненню їх матеріально-технічної бази.

Для дієвого вирішення багатьох проблем літніх жінок, зокрема, щодо реалізації трудового потенціалу літніх непрацюючих жінок, необхідна ефективна взаємодія, співпраця між державними структурами, різними відомствами та неурядовими організаціями, підготовка та реалізація спільних програм, створення умов для обміну досвідом роботи.

Скрутне матеріальне становище літніх жінок могло б змінитися, якби державні органи могли б допомогти їм зайняти власну трудову нішу, не ущемляючи інтересів більш молодих груп. У цьому випадку є доцільним організувати своєрідну біржу праці для літніх людей. Її суть полягає в тому, щоб, з одного боку, створити банк даних охочих працювати на частковою, договірній основі літніх людей, а з іншого боку, – банк даних людей, яким необхідні ті чи інші послуги за нижчою ціною, ніж на існуючому ринку праці. Це можуть бути послуги досвідчених репетиторів, консультації сімейних лікарів, доглядальниць, нянь, юристів, економістів з великим досвідом роботи і т.п.

Організація робочих місць, коли літні люди могли б зайняти власну трудову нішу, сприяло б відкриття низки специфічних поліклінік, де б працювали лікарі-пенсіонери з неповним робочим днем або організація консультацій таких фахівців на дому. З однолітками легше поділитися своїми проблемами, старечими неміччю, а лікар такого віку краще зрозуміє тривоги літньої жінки, ніж його молодий колега. Аналогічно можуть працювати юридичні та психологічні консультації. Організації таких робочих місць може сприяти державне замовлення на надання таких послуг літнім людям.

Може бути здійснене створення артільей гувернанток і нянь з відповідною підготовкою бажаючих; або відкриті кафе, їдалень для літніх людей з проведенням різних заходів, зустрічей з персоналом з таких же однолітків. Вчителі-пенсіонери могли б із задоволенням зайнятися репетиторством за необхідної організаційної допомоги. Крім того, можливе створення різних підприємств народних промислів. Такі підприємства завжди мають переважно жіночий персонал. Вони повинні бути не тільки звільнені від податків, але і отримувати, хоча б на перших порах, підтримку від державних органів. Створення трудової біржі для літніх людей буде сприяти не тільки поліпшенню їхнього матеріального становища, але й зменшенню навантаження на бюджет, активізації і використання трудових особистісних ресурсів, подолання депресії і самотності.

У США вважається, що виходять на пенсію люди певного віку не обов'язково повинні повністю припиняти працювати, оскільки в майбутньому суспільство, що катастрофічно старіє, може зіткнутися з нестачею робочої сили і тому нераціонально втрачати талановитих та продуктивних працівників. У той же час пенсійні програми постійно дорожчають через збільшення числа непрацюючих пенсіонерів. Досвід США з літніми слід перейняти і Україні.

У зв'язку з організацією механізму використання залишкової працездатності людей похилого віку актуальним буде розвиток профорієнтаційного психологічного консультування даної категорії, яке активно застосовується в Західній Європі. Воно припускає програми навчання пенсіонерів, їх перекваліфікації, допомоги у самовизначенні при виборі нової професії. Крім того, є затребуваним відкриття майстер-класів для літніх з питань започаткування власної справи.

Таким чином, опиняючись на порозі старості, літня жінка стикається з низкою значимих проблем. Серед них – низький рівень життя, незадовільний стан здоров'я, самотність. Перебуваючи у важкій життєвій ситуації, літня жінка стає об'єктом соціальної роботи. Існує досить різноманітна мережу соціальних установ для літніх, які стимулюють активність, сприяють збагаченню соціальних контактів, надають юридичну та психологічну допомогу, організують кваліфіковане соціальне і соціально-медичне обслуговування.

Ще один можливий напрямок соціальної роботи, який не отримав ще широкого поширення, але є вельми актуальним – це організація різноманітних робочих місць на умовах неповного робочого дня для літніх людей, коли літні люди могли б зайняти власну трудову нішу.

Доцільно звернутися до досвіду соціальної роботи з людьми похилого віку зарубіжних країн, який включає підготовку до виходу на пенсію через проведення різних семінарів з медичних та юридичних проблем, різним аспектам організації дозвілля та регулювання взаємовідносин у сім'ї, за розрахунками розмірів майбутньої пенсії і т.д. Грамотний аналіз та пошук можливих варіантів його застосування з

урахуванням регіональних особливостей сприяв би введенню інноваційних форм в соціальній роботі з жінками похилого віку.

Таким чином, перспективи подальших розвідок у цьому напрямку для більш ефективного вирішення проблем соціальної роботи можна вбачати в обґрунтуванні необхідності тісної співпраці громадських організацій з державними органами.

Отже, соціальна робота з літніми жінками покликана не допускати їм залишатися зі своїми труднощами, переживаннями наодинці, не дозволяти кидати їх напризволяще після припинення професійної зайнятості, а сприяти їм у подоланні кризових ситуацій, активізувати та інтенсифікувати їхні особистісні резерви.

Список використаної літератури

- 1. Альперович В.** Социальная геронтология : [учеб. пособ.] / В. Альперович. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997 — 576 с.
- 2. Высневская-Рошковская К.** Новая жизнь после шестидесяти / К. Высневская-Рошковская. – М. : Прогресс, 1989. – 259 с.
- 3. Краснова О. В.** Соціально-психологічні проблеми старіння / О. В. Краснова. // Журнал практичного психолога. – №3. – 1997. – С. 7–17.
- 4. Шапиро В. Д.** Человек на пенсии : социальные проблемы и образ жизни / В. Д. Шапиро. – М., 1980. – 208 с.
- 5. Щукина Н. П.** Самопомощь и взаимопомощь в системе социальной поддержки пожилых людей / Н. П. Щукина. – М. : СТИ, 1999. – 242 с.

Маркова Н. В. Гендерні особливості соціальної роботи з літніми жінками

У статті аналізуються особливості та специфіка соціальної роботи з літніми жінками як особливої групи клієнтів соціального працівника. Проаналізовано питання адаптації літніх жінок до нових соціально-економічних умов, вивчено суб'єктивні фактори літніх непрацюючих жінок у формуванні їх соціального самопочуття, розглянуто діяльність установ для громадян похилого віку, а саме спеціалізованих установ соціального обслуговування, стаціонарних установ, напівстаціонарних установ та ін.

Ключові слова: гендерні особливості, літні жінки, соціальна робота, заклади соціальної сфери.

Маркова Н. В. Гендерные особенности социальной работы с пожилыми женщинами

В статье анализируются особенности и специфика социальной работы с пожилыми женщинами как особой группы клиентов социального работника. Проанализированы вопросы адаптации пожилых женщин в новых социально-экономических условиях, изучены субъективные факторы пожилых неработающих женщин в формировании их социального самочувствия, рассмотрена деятельность

учреждений для престарелых, а именно специализированных учреждений социального обслуживания, стационарных учреждений, полустационарных учреждений и др.

Ключевые слова: гендерные особенности, пожилые женщины, социальная работа, учреждения социальной сферы.

Markova N. V. Gender Features of Social Work With Older Women

The paper were analyzed the characteristics and peculiarities of social work with older women as a specific group of clients of social workers. Were analyzed the issues of adaptation of older women in the new socio-economic conditions, the subjective factors, were studied elderly unemployed women in shaping their social well-being, were examined the activities of institutions for the elderly, and it is specialized social service agencies, inpatient, semi institutions etc.

Key words: gender, older women, social work, social institutions.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 316.346

В. Є. Сорочинська

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСТВА**

Гендерні дослідження всією сукупністю узагальнюючих теоретичних позицій перетворилися із локальної галузі соціального знання на важливий напрям соціогуманітарної та педагогічної науки. Це призвело до необхідності перегляду та розширення існуючих теорій в контексті соціально-гуманітарної тематики і виокремлення власних концептуальних досліджень проблем статі. Такі наміри фрагментарно представлені у працях К. Веселовської, А. Лобус, М. Лядової, А. Пінкевича, які підкреслювали необхідність статевої просвіти. Проблема егалітарних стосунків відображена в працях І. Кона, В. Барського, В. Колбановського, В. Колесова, В. Крутенського, І. Лукіна, І. Мар'єнка, О. Пінта, А. Хрипкової. Висвітлення статево-рольового розвитку як процесу інтеріоризації соціокультурних нормативів поведінки стосовно певної статі здійснено Н. Чухим, М. Боришевським, В. Васютинським, Т. Гур'євою, С. Кириленком, Л. Морозом, О. Шарганом та ін. Доволі швидко стало зрозуміло, що жіночність (фемінність) та чоловічність (маскулінність) змінюються залежно від

різних історичних контекстів та перетинаються із такими категоріями, як клас, покоління, віросповідання, регіональна та етнічна належність. Цьому сприяли, в першу чергу, міждисциплінарні та компаративні дослідження, витоками яких були теоретичні викладки культурологічної антропології.

Розбіжності в інтерпретації поняття „гендер”, яке можна констатувати на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних досліджень (А. Андрійко, 2003, Д. Баталер, 1991, Ш. Берн, 2001, П. Горностаї, 2004, Л. Малес, 2004, Т. Мельник, 2004, О. Петренко, 2003, Г. Рудь, 2003, Д. Скот, 1986, Р. Хоф, 1999 та ін.) акумульовані навколо біологічно та соціально зумовлених відмінностей в характеристиці статей. Залежно від напрямку дослідження, використовуваних теоретичних підходів та методології гендерного аналізу при цьому перевага надається або біологічній основі статі, або ж соціальній сутності характеристик чоловіка і жінки. Водночас, варто зауважити, що сучасна гендерна теорія вивчає соціальне життя обох статей, спільне та відмінне між ними, розглядаючи соціокультурні відмінності з позицій обох соціостатевих груп. Предметом сучасних гендерних досліджень є не лише жіноча суб'єктивність, а й порівняння жінки й чоловіка за усіма вимірами їхнього життя. Тому аналізуються гомосексуальні, гетеросексуальні та транссексуальні прояви. Науковий інтерес становлять відмінності між самими жінками, між чоловіками та умовами їхнього соціального життя через аналіз мікро- та макрофакторів, їх поєднання і протиставлення. Можна стверджувати, що гендерний аналіз є дослідженням того, як наукові конструкти відображені в наукових текстах та навчальних дисциплінах, як вони співвідносяться із соціальною реальністю гендерних відмінностей.

Суттєвим висновком такого наукового пошуку стала відмова від онтологічного есенціалізму (особливо притаманна радикальному фемінізму з властивим намаганням зробити категорію „жінка і її проблеми” універсальною) та введення за допомогою поняття „гендер” категорії „колективна ідентичність”. Можна констатувати ослаблення поляризації жіночої і чоловічої соціальних ролей, причиною чого є відхід від традиційної гендерної стратифікації, зміна соціальних уявлень чоловіків і жінок один про одного і про себе, що зумовлено трансформацією гендерних відносин влади; оновлення сімейно-шлюбних стосунків на основі зростання цінності духовної і психологічної близькості між членами сім'ї; на загальному фоні відчутних змін зберігається довічна чоловіча потреба відрізнятись від жінок [1, с. 3-5].

Р. Хоф пропонує „... вважати значення, яке надається різниці між статями, залежними не від антропологічних, біологічних чи психологічних параметрів, а від культурних класифікацій. Замість того, щоб базуватись на заданих відмінностях між „чоловічим” і „жіночим”, це поняття змушує замислитися над значенням різниці між ними, яка продукується у суспільстві. Отже, поняття „гендер” спрямоване проти

редукції категорії статі до її біологічної заданості та є способом осмислення соціальних функцій цієї категорії” [2, с. 23].

Таким чином, регулювання соціостатевих відносин передбачало, по-перше, аналіз відносин між чоловіком та жінкою, визначення їхніх характеристик через спільне і відмінне, розкриття ролі статей на основі дослідження фемінних та маскулінних начал. Тому в найширшому розумінні гендер – це змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої і жіночої поведінки, стилю життя і способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що, насамперед, визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку і чоловіка залежно від їхньої статі [3, с. 11].

Осмислення суперечливих змін у суспільстві і потреба в коригуванні позицій у питаннях гендерної соціалізації молоді потребують перегляду цілей, принципів та змісту гендерної стратегії на методологічній основі, що включає: аксіологію, культурно-історичну теорію розвитку особистості, постмодерністські ідеї про конструктивістську природу культури, про статеву належність і сексуальність людини; учення про андрогінію як умову ефективного розвитку й саморозвитку особистості; педагогічну антропологію як філософську базу статевої соціалізації; положення про вплив статевого диформізму на розвиток особистості в різні вікові періоди; положення про закономірності психосексуального розвитку й формування мотиваційної сфери особистості; соціокультурну теорію сексології та сексуальної культури.

Завдання розробки гендерної педагогіки полягають у тому, щоб, інтегруючи знання суміжних наук про людину, пояснити природу гендерних стереотипів, показати їхню історичну зумовленість; розкрити педагогічні аспекти процесу гендерної соціалізації та показати роль інститутів соціалізації; сприяти ліквідації дискримінації за статевою ознакою; проаналізувати проблему нормативної моделі і механізми статевої соціалізації в сучасній сім'ї, здійснити теоретичний пошук її розв'язання; виявити закономірності та методи педагогічного впливу на процес формування гендерної ідентичності таким чином, щоб, корегуючи вплив середовища, розширяти індивідуальні можливості самореалізації молоді. У зв'язку із цим значний науковий інтерес становить вивчення природи гендерних стереотипів та їх трансформування в процесі соціалізації особистості, а також вікові тенденції, особливо періоду ранньої юності та зрілості, що є на сьогодні малодослідженими.

Суспільні перспективи з урахуванням відмінностей життєвого досвіду чоловіків і жінок покликані нейтралізувати системні прояви нерівності та маскулінне домінування в культурі через втілення практики емансипаціоналізму як входження у середовище чоловічо-домінантної

системи, участь обох статей як рівних у прийнятті рішень та формуванні гендерних стратегій і тактик. У зв'язку із цим постає питання щодо гендерних ролей і стереотипів, як продукту суспільного впливу, в якому цілком відображені соціокультурні особливості, ментальні, релігійні традиції. Гендерна ідентичність залежить більшою мірою від соціальних чинників, тому для зрілої особистості гендер стає функціональною заміною біологічної статі, яка, соціалізуючись, утрачає свою природну безпосередність. Особливою формою соціальної ідентичності є рольова, яка зумовлена соціальними ролями, тобто історично зумовленими очікуваннями щодо форм поведінки, характерних для певних соціальних позицій. Американський соціолог Ч. Гордон, який розглядає рольову ідентичність як важливий складник „Я-концепції” особистості, виділяє п'ять її видів: 1) статеву ідентичність, яка ґрунтується на гендерній ідентичності людини; 2) етнічну ідентичність, тобто ідентифікацію людини як члена расової, релігійної, національної спільнот, або мовної групи, субкультури чи іншої соціальної структури; 3) ідентичність членства, яка базується на зв'язку людини з організаційним життям суспільства, завдяки всім формам групового членства (формального чи неформального); 4) політичну ідентичність; 5) професійну ідентичність, тобто систему рольових очікувань щодо роботи як у домашньому господарстві, так і поза ним.

В усьому переліку рольових очікувань найістотнішою є статева ідентичність, яка формується онтогенетично з моменту народження дитини і є складовою частиною загального процесу соціалізації, а закономірності та суперечності визначають більшість природних сфер статевої поведінки. Тому гендерно-рольову соціалізацію можна розглядати як процес засвоєння людиною гендерних ролей, суспільних очікувань щодо цих ролей, а також формування і закріплення відповідних психологічних проявів, що підтверджують набір форм поведінки згідно з гендерною роллю. Отже, статеві та гендерні ролі займають особливе місце у процесі соціалізації та тісно пов'язані із відповідною ідентичністю особистості. Якщо реальна поведінка людини відмінна від соціальних очікувань згідно із статтю, то суспільство чинить певний тиск, удаючись до санкцій. Таким чином, суспільні стереотипи стосовно жіночих і чоловічих гендерних ролей здатні впливати на гендерний розвиток, обмежуючи тим самим особистісну самореалізацію кожного з них. У ранньому віці вони діють як настанови, побажання; в період соціальної зрілості – пов'язані з психологічним пригніченням через продукування почуття провини, сорому, чим провокують зовнішні і внутрішні рольові конфлікти [4, с. 15].

Досліджуючи проблему психодіагностики професійно важливих особистісних якостей, Л. Собчик (2005) виявила набір характеристик, які найповніше відображають жіночий образ і наближені до образу „хорошої дружини” [5, с. 370]. Останнім часом, як зазначає Т. Гурлева, ідеали жіночності зазнали деякої трансформації.

Сучасна жіночність полягає не у слабкості і залежності, а в духовній силі, освіченості, енергійності, що гармонійно поєднується з ніжністю, лагідністю, співчутливістю [6, с.12]. Невідповідність гендерних ролей суспільним нормам, індивідуальним цінностям, можуть призводити до гендерно-рольових конфліктів як відображення суперечності між суспільними стереотипами, реальними потребами та можливостями людини. В молодіжному середовищі, як доводить дослідник гендерно-рольових конфліктів О'Нілл, найістотнішою характеристикою чоловічих гендерних ролей є „страх фемінності”, що виявляється в обмеженні емоційності. Навіть коректно отримані результати вказують на незначущі відмінності між жінками і чоловіками. Більше того, як доводить Г. Крайг, упродовж останніх десятиріч фіксовані відмінності стають менш виразними, що відбувається на фоні зменшення гендерної сегрегації процесів соціалізації. Підтвердженням сказаного є, наприклад, дослідження гендерних відмінностей у сприйманні щастя, що проведені М. Аргайл (2003). Таким чином, гендерні відмінності в даному контексті незначущі [3, с. 189]. Так розпочинається новий етап у дослідженні статево-рольової поведінки, модель якої назвали андрогінною. Нове поняття в 70-х роках минулого століття було введено американським психологом К. Юнгом, а С. Бем довела, що чоловічність і жіночність не протиставлені одне одному, а засвідчують можливість поєднання в собі найкращих проявів обох статей. В подальших дослідженнях з'ясовано зв'язок андрогінії із ситуативною гнучкістю, з високою самоповагою, з мотивацією досягнення, добрим виконанням батьківської ролі, суб'єктивним відчуттям благополуччя.

Сучасне молодіжне середовище виявляє тенденцію до формування гендерного паритету через зміну суті й механізмів відтворення соціально сконструйованих рис, ролей і стосунків. Проведене нами опитування студентської молоді різних регіонів України (всього 780 чоловік) щодо розподілу сімейних обов'язків засвідчило стійку тенденцію до руйнування традиційної стереотипності у цій сфері. Майже 19% юнаків заявили, що вони готові не лише допомагати майбутній дружині по господарству, а за певних об'єктивних обставин повністю взяти на себе таку відповідальність. При цьому лише 1,7% із них бачили подібні форми поведінки у сім'ї своїх батьків. Позитивне ставлення до кар'єрних намірів дружини виявили 29,3% опитаних юнаків; половина із них вважає природним поєднання кар'єри із материнством та вихованням дітей.

Невід'ємною складовою гендерної соціалізації студентської молоді є посилення педагогічної складової, оскільки первинна статева соціалізація здійснюється через механізм еволюційної ідентифікації з дорослими представниками своєї статі. Низький рівень педагогічної культури мікросередовища нерідко призводить до соціальної дезадаптації у виконанні статевої ролі. Метою сексуальної просвіти студентів як органічної процесу соціалізації є розширення знань з

етичних, психологічних, фізіологічних, гігієнічних, естетичних аспектів психосексуального розвитку. У студентському віці гендерна соціалізація набуває апогею, а врахування гендерних відмінностей суттєво позначається на формуванні життєвої перспективи. Соціальні зміни, пов'язані із набуттям досвіду самореалізації, професійного самовизначення, формування життєвої перспективи, дають можливість констатувати поглиблення адекватних статево-закономірних індивідуальних диференціацій. Статева ідентичність як онтогенетичне утворення формується в процесі взаємодії із соціумом, тому соціальний контекст проблеми полягає у нереалізованості творчого потенціалу особистості, оскільки гендерні стереотипи часто діють як соціальні норми. Нормативний та інформативний тиск примушує особистість підкорятись гендерним нормам через диференційне підсилення і диференційне наслідування як механізми гендерної соціалізації. Отже, можна зробити висновок, що суспільний розвиток зазнає гальмівного впливу з боку гендерних стереотипів через неусвідомлене надмірне акцентування на відмінностях між чоловіками та жінками. А тому питання динаміки змін гендерних розходжень, їх вплив на індивідуальний життєвий шлях молодої людини і можливості особистісної реалізації в нових соціально-економічних умовах становлять значний науковий та практичний інтерес, оскільки відображають соціалізуючі тенденції у молодіжному середовищі.

Список використаної літератури

- 1. Москаленко В. В.** Соціальна психологія : [підруч.] / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
- 2. Хоф Ренате.** Возникновение и развитие гендерных исследований : Пол. Гендер. Культура. Немецкие и русские исследования / Ренате Хоф ; [под ред. Элизабет Шоре и Каролин Хайдер]. – М., 1999. – С. 23–53.
- 3. Психология счастья / М. Аргайл.** – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
- 4. Свидиренко С. О.** Формування культури здоров'я дівчини – підлітка : [метод. посібник] / С. О. Свидиренко. – К. : ЗАТ ЕКСІМСКЕРКВІС, 2004. – 48 с.
- 5. Собчик Л. М.** Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. М. Собчик. – СПб. : Речь, 2005 – 624 с.
- 6. Гурлева Т. С.** Дівчинка – підліток в дорослому світі / [Т. С. Гурлева] ; упоряд. О. Главник. – К. : Редакція загально педагогічних газет, 2003. – 128 с.
- 7. Шнайдер Л. Б.** Психология семейных отношений : [курс лекций] / Л. Б. Шнайдер. – М. : 2000. – 512 с.

Сорочинська В. Є. Теоретичні основи дослідження гендерної соціалізації студентства

У статті узагальнено теоретичні дослідження гендерних проблем в контексті соціально-гуманітарної тематики. Показано вплив гендерних ролей і стереотипів на формування гендерної ідентичності, що можуть призводити до гендерно-рольових конфліктів. Підтверджено, що

андрогінна гендерна роль найбільше відповідає потребам і очікуванням сучасного суспільства, слідування якій схвально сприймається у молодіжному середовищі. Наведено результати опитувань студентської молоді, які підтверджують тенденцію руйнування сімейно – побутових традицій.

Ключові слова: гендерні ролі, гендерна ідентичність, андрогенна особистість, гендерна соціалізація.

Сорочинская В. Е. Теоретические основы исследования гендерной социализации студенчества

В статье обобщены теоретические исследования гендерных проблем в контексте социально – гуманитарной тематики. Определено влияние гендерных ролей и стереотипов на формирование гендерной идентичности, что может быть причиной возникновения гендерно – ролевых конфликтов. Подтверждено положение о том, что андрогинная гендерная роль наиболее соответствует ожиданиям современного общества, следование которым положительно воспринимается молодежной средой. Представлены результаты опроса студенческой молодежи, которые подтверждают тенденцию руйнации семейно – бытовых традиций.

Ключевые слова: гендерные роли, гендерная идентичность, андрогинная личность, гендерная социализация.

Sorochinska V. E. Theoretical Basis of Students' Gender Socialization Study

The paper summarizes the theoretical study of gender issues in the context of social – humanitarian themes. The influence of gender roles and stereotypes on the formation of gender identity, which could be the cause of gender – role conflict. The assumption Confirmed that the androgynous gender role more in line with expectations of modern society, the observance of which is positively perceived youth has been confermed. The results of the survey of students, which confirm the tendency of destroying family traditions.

Keywords: gender roles, gender identity, androgynous identity, gender socialization.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

УДК 378.147 : 37.011.3 (091) (73 / 477)

А. Ю. Белоус

ПРО КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІСТОРИЧНИХ ЧИННИКІВ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ (НА ПРИКЛАДІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ)

Розвиток системи освіти в сучасному світі визначається неймовірним збільшенням впливу наукових досягнень на життя людства. Можна зазначити щодо тотальної інтеграції знань, процеси якої відбуваються, образно-умовно кажучи, як „вертикально” (взаємопроникнення різних за рівнем умовної наукової стратифікації сфер знання й діяльності, наприклад, використання космічних технологій в медицині тощо), так і „горизонтально” (поширення знань і технологій у просторовому сенсі, тобто в різні куточки земної кулі через системи освіти провідних країн). І в першому, і в другому випадках особливого значення набувають ті засоби залучення іноземних студентів до освітніх систем, які мають пропедевтичний характер. В Україні сукупність таких заходів має назву допрофесійної підготовки, яку ми пропонуємо розуміти як процес формування та вдосконалення установок на майбутню діяльність, на здобуття та засвоєння необхідних знань та навичок для її здійснення, який систематизовано й змістовно організовано згідно культурно-психологічних особливостей громадян іноземних держав і є цілеспрямованим на інтерактивну комунікацію. Та вага і значення, яких набула допрофесійна підготовка у вишах нашої країни дозволяють, як на наш погляд, говорити ще про один вид інтеграції, що його можна назвати культурно-політичним, оскільки залученість українських вищих навчальних закладів до глобальних освітніх процесів в якості інтелектуальних донорів є однією з об’єктивних основ формування реального престижу країни на міжнародному рівні.

Актуальність теми цієї статті обумовлена тим, що з’ясування культурно-історичних чинників допрофесійної підготовки іноземних студентів у нашій країні має висвітлити особливості всієї цієї системи не тільки в ретроспективному аспекті, а й виявити сучасні її проблеми, які можуть бути вирішеними в перспективному плані. Значною мірою постановка питання в зазначеному ракурсі є пов’язаною з іншим рівнем складності культурної взаємодії цивілізацій Сходу і Заходу в сфері медицини, який не є таким однозначним та односпрямованим, як, наприклад, у технологічних сферах діяльності людства [10, с. 324]. Звідси можна говорити про *мету* роботи: дослідити взаємовплив

медичних теорій і практик указаних цивілізацій як проблему культурну і педагогічну для можливого вдосконалення процесу допрофесійної підготовки іноземних студентів у медичних навчальних закладах України.

Проблеми допрофесійної підготовки іноземних студентів в Україні розглядалися в працях вітчизняних дослідників Н. Булгакової, О. Гуренко, Я. Кміт, О. Кравцова, Д. Порох, О. Резван, Л. Рибаченко, О. Скворцової, Є. Степанова В. Тарасенко, О. Тетянченко, Ю. Федотової, Л. Хаткової, в яких йдеться про історико-педагогічні засади розвитку допрофесійної підготовки, адаптацію іноземних студентів, дидактичні основи підготовки іноземних студентів, формування професійної й персональної компетенції іноземних студентів тощо. Як одного з аспектів загальних процесів євроінтеграції, особливо в межах Болонської угоди, цього питання торкалися О. Адаменко, Є. Зеленов, Є. Фатєєва, І. Христенко та інші науковці. Значна увага приділяється цій проблемі в Російській Федерації, де в педагогічній науці залишився термін радянських часів – „довузівська підготовка”. В Україні відомими є праці Л. Асеїкіної, І. Борзової, Т. Бурухіної, Т. Волгіної, А. Каліновського, А. Ременцова, Г. Сазонової, Т. Сумської, Е. Чеканової, в яких розглядалося досить широке коло питань: від філософських і соціологічних до суто педагогічних і методичних. Особливе значення з природних причин має питання мовної підготовки (Ж. Горіна, Х. Бахтіярова, Т. Дементьєва, В. Коломієць, В. Ніколаєнко та ін.), причому і сьогодні в Україні переважає навчання студентів-іноземців російською мовою, що також склалося історично. Але виявлення культурної взаємодії історичних чинників у галузі підготовки майбутніх лікарів ще не було предметом дослідження в указаному контексті, що обумовлює *новизну* теми цієї роботи. Взагалі, питання такої взаємодії якщо і розглядалися, то насамперед як проблеми переважно мовної комунікації [Див., напр.: 7, 6]

Спочатку про поняття „допрофесійна підготовка”. Надане на початку статті її розуміння та відповідне визначення виходить за межі існуючого та переважаючого сьогодні такого тлумачення: „загальношкільна підготовка політехнічного і профорієнтаційного характеру учнів загальноосвітніх шкіл, компонент наступної професійної освіти” [4, с. 102]. Сам термін „допрофесійна підготовка”, як зазначається в „Українському педагогічному словнику” С. Гончаренка, дістав поширення у зв’язку з рекомендаціями ЮНЕСКО і міжнародної конференції праці з професійно-технічної освіти і підготовки, що відбулася ще в 1965 році, і на ній було вирішено рекомендувати вважати, що рівень трудового навчання в загальноосвітніх школах визначається як допрофесійний. У названому виданні також зазначається, що допрофесійна підготовка „має інтегративний характер і здійснюється у процесі всіх основних видів пізнавальної і творчої діяльності учнів” [4, с. 102].

Як на нашу думку, за час після вказаної конференції відбулося досить багато змін у педагогічних процесах підготовки до майбутньої

професійної діяльності, наприклад, ще в колишньому Радянському Союзі, зокрема й в Україні, на базі провідних вищих навчальних закладів було створено цілу систему допрофесійної (тоді – „довузівської”) підготовки, яка явно вийшла за межі рекомендованого ще в середині минулого століття її розуміння. Оскільки ж, і в указаному науково-довідному джерелі, зазначається, що сама наука педагогіка є наукою про навчання і виховання, і що „основним джерелом пізнання закономірностей навчання і виховання є вивчення та узагальнення педагогічного досвіду” [4, с. 250], то, як удається, запропонована нами точка зору є науково коректною.

Тоді слід уточнити значення ще деяких понять. Поняття „проблема” у фундаментальному науковому виданні з логіки (включаючи логіку наукового пізнання) визначається як „еоретичне або практичне завдання, яке необхідно вивчити і вирішити” (виходячи, зокрема, з етимології слова *problema* (грецькою) – задача, завдання) [5, с. 479]. Як на нашу думку, завдання допрофесійної підготовки має велике практичне значення і як реальна проблема педагогічної науки має доволі багато й теоретичних аспектів. І перше, і друге „необхідно вивчити і вирішити”. Для такого вивчення і вирішення слід вивчати не тільки поточний досвід, який часто є вираженням безпосередньої реакції на хоча й важливі, але переважно буденні питання, а й сталі закономірності і форми, які склалися впродовж тривалого з історичної точки зору часу, і які набули значення чинників відповідних процесів. Саме поняття чинника, якщо спиратися на його смислове визначення, включає в себе певну потугу, спрямованість та потенційну рушійну формоутворюючу силу, згідно „Великого тлумачного словника сучасної української мови”, це „умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з його основних рис; фактор” [3, с. 1378].

Зазначена спрямованість формується під впливом чинників, які визначаються в своїх основах насамперед способом існування тих чи інших людей або культурою, яка є, за визначенням провідних вітчизняних дослідників культури, не „надбудова” над базисом, буттям, а є способом „людського буття у світі, який є водночас і матеріальним, і духовним” [13, с. 6]. У зв’язку із цим буде доречним згадати про досить впливову течію в європейській педагогіці першої третини ХХ століття, яка отримала назву „педагогіка культури” і згідно якої освітню діяльність пов’язували насамперед зі світом обов’язків людини та її покликань.

Іншим поняттям, яке є вельми важливим для розуміння процесів культурної взаємодії різних народів, є поняття цивілізації. За всієї різноманітності його тлумачення та обсягу поняття (від загальнолюдської до окремої етнічної) воно включає всі досягнення людини, причому і як такі, що мають позитивне значення для людини, тобто те, що відноситься до культури, однак і такі, що мають значення неоднозначне, включаючи негативне, на кшталт високотехногенних

засобів масового знищення людей, наприклад, біологічну зброю. Таке зіставлення понять культури і цивілізації дозволяє провести межу між ними, використовуючи насамперед підхід з гуманістичної точки зору, який природно притаманний як педагогіці, так і справжній медицині.

Головною ж ідеєю цього тексту є наступна. В історії, культурології, а також і в педагогіці є визнаним той вплив, який створила на світ європейська цивілізація починаючи з кінця XV століття. Її експансія мала надто різний, часто протилежний характер, а саме: від тиску на інші частини світу, пограбування і навіть знищення цілих народів до впровадження найважливіших досягнень людського генію від вітрильних суден і телеграфу до Інтернету і мобільних телефонів. Як зазначав видатний вітчизняний історик культури Ю. Павленко, європейська, насамперед Західнохристиянська цивілізація принципово відрізнялася від усіх попередніх, які залишалися традиційними і дуже важко сприймали інноваційний дух раціоналізовано-буржуазного типу нових культур, що розвивалися в межах цієї цивілізації. Але найбільшою її якісною відмінністю було навіть не те, що ця цивілізація розбудовувалася на принципово нових засадах, де, до речі, стрімко почали розвиватися й набувати масовості освітні установи (насамперед медичні та юридичні), а те, що вона вперше в історії зв'язала всі цивілізації, що існували на зазначений час, „в єдину всесвітню макроцивілізаційну систему” [9, с. 128]. Експансіонізм цієї цивілізації проявлявся не тільки у відомих фактах руйнівного характеру, а й у гуманістичній діяльності, насамперед християнських місіонерів, які крім храмів та монастирів засновували також школи й лікарні. Ці місіонери були, крім того, що проповідниками нового милосердного вчення, ще й цілителями та вчителями. Так до потужного та вельми агресивного технологічного тиску Заходу, що постійно модернізувався, на фактично весь інший світ, додавалася й гуманістична складова, зокрема у вигляді діяльності в освітянській сфері. Така європейська (потім американо-європейська) модернізація стала основою процесів глобалізації [2, с. 54]. Технічна досконалість західної цивілізації вимагала відповідного суспільного відгуку вже в сфері освіти, потужний розвиток якої посилювався неймовірною науковою складовою, а це ще більш удосконалювало всі сфери життя людей [8, с. 105]. Якщо ж до цього додати фактор політичної свободи та підприємницької діяльності, то можна пояснити привабливість освітніх систем країн Заходу для всього іншого світу.

Таким може бути гранично короткий виклад появи різного вигляду освітніх послуг для іноземців, які поступово набували системного характеру. Стало звичайним спочатку для еліти, а потім більш широкого кола багатьох країн Сходу отримувати освіту в західних університетах, коли ж у XX столітті (особливо після відомих досягнень у ракетно-космічній галузі, включаючи її медичну складову) до лідерів освіти та науки долучився і Радянський Союз, то іноземні студенти

з'явилися і в його провідних вищих навчальних закладах. Звідси й необхідність „довузівської підготовки”.

Тепер стосовно суто медичної галузі освіти. Її особливість полягає в надзвичайних досягненнях у лікувальній справі на Сході, відомих ще з часів геніального Авіценни. Його головна праця „Канон лікарської науки”, яку було перекладено латиною, з XII по XVII століття була настільною книжкою всіх лікарів Європи. У ній у концентрованому вигляді було узагальнено досягнення центральноазійської, індійської, ірано-арабської і грецької медицини станом на першу половину XI століття [12, с. 5]. Не вдаючись у подробиці взаємодії східного та західного ареалу культур у галузі медицини та, відповідно, медичної освіти, звернемо увагу на поширення на Заході в XX столітті так званої „нетрадиційної медицини”, хоча такий термін не тільки не відповідає історичній дійсності, а є фактично протилежним її і історичному, і логічному сенсові, бо саме східні методи лікування і є найбільш традиційними з історичної точки зору. Але справа не в термінології, а в суті постановки питання, у даному випадку йдеться про потужний вплив східних культур на західні саме в цій галузі знання та діяльності.

Відповідними можуть бути й *висновки*.

Система підготовки до осягнення основ професійної діяльності, що в сучасній вітчизняній педагогічній науці отримала визначення допрофесійної підготовки, має глибинні культурно-історичні підмурки, які мають певні особливості в залежності від належності до культурно-цивілізаційних ареалів, які в сучасній гуманітарній науці визначаються як Схід та Захід.

Технологічні переваги західного ареалу культур набули всесвітнього значення і в освітній сфері, що й стало основою феномену допрофесійної підготовки як форми гуманітарної допомоги країнам, що не мали і не мають можливості створити національні системи освіти у відповідних (у даному випадку – медичній) галузях знань та діяльності.

Принциповою слід вважати особливість змістовної відмінності трансляції знань у медичній сфері культурної діяльності людства від однонаправленості згідно вектору Захід – Схід до складної та неоднозначної взаємодії, яка включає й вектор Схід – Захід, що має і формальне, і змістовне значення для організації допрофесійної підготовки в медичних вишах України.

Окремим питанням залишається проблема термінологічного втілення змісту медичної освіти у поняттях „традиційної” та „нетрадиційної” медицини, але це є вже предметом іншого дослідження.

Усі зазначені висновки мають педагогічне (включаючи конкретне методичне) значення як завдання, які слід вирішувати в системі допрофесійної підготовки іноземних студентів у медичних вишах України, втілюючи їх у вигляді навчальних дисциплін та їхніх змістовних програм.

Список використаної літератури

- 1. Біднов В.** Школа і освіта на Україні / В. Біднов // Українська культура. Лекції за редакцією Дмитра Антоновича. – К. : Либідь, 1993. – С. 40–71. **2. Валлерстайн И.** Миросистемный анализ. Введение / И. Валлерстайн ; [пер. Тюкиной]. – М. : Издательский дом „Территория будущего”, 2006. – 248 с. **3. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с. **4. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **5. Кондаков Н.** Логический словарь-справочник ; (второе, исправл. и доп. изд.) / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с. **6. Кузьменкова Ю. Б.** Английская и русская вежливость в контексте культурных традиций / Ю. Б. Кузьменкова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – №2. – С. 7–17. **7. Ларина Т. В.** Категория „вежливость” как отражение социально-культурных отношений (на примере английской и русской коммуникативных культур) / Т. В. Ларина. // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – №4. – С. 137–147. **8. Латышина Д. И.** История педагогики (История образования и педагогической мысли) : [учеб. пособие.] / Д. И. Латышина. – М. : Гардарики, 2002. – 603 с. **9. Павленко Ю. В.** Історія світової цивілізації : Соціокультурний розвиток людства : [навч. посібник] / Ю. В. Павленко ; відп. ред. та автор вст. слова С. Кримський. – К. : Либідь, 1996. – 360 с. **10. Сорокина Т. С.** История медицины : [учеб. пособие] ; в 2-х т. Т. 2. / Т. С. Сорокина. – М. : Академия, 2009. – 560 с. **11. Терещенко Ю. І.** Україна і європейський світ. Нарис історії від утворення Старокиївської держави до кінця XVI ст. : [навч. посібник] / Ю. І. Терещенко. – К. : Перун, 1996. – 496 с. **12. Федосеев П. Н.** Предисловие / П. Н. Федосеев // Ибн Сина. Избранные философские произведения. – М. : Наука, 1980. – С. 3–6. **13. Шинкарук В.** Передмова / В. Шинкарук, Є. Бистрицький // Феномен української культури : методологічні засади осмислення. – К. : Фенікс, 1996. – С. 3–7.

Белоус А. Ю. Про культурні особливості чинників допрофесійної підготовки іноземних студентів в Україні (на прикладі медичної освіти)

Зважаючи на велике значення та поширення в Україні допрофесійної підготовки іноземних студентів, зокрема в медичних вишах, зроблено спробу висвітлення культурно-історичного аспекту становлення такої системи взагалі. Обумовленість суто педагогічного процесу великою кількістю вказаних підмурків значною мірою зумовлює не тільки форми, а й зміст допрофесійної підготовки, що має велике практичне значення для її становлення в нових умовах постійного реформування вітчизняної вищої освіти. Зазначені питання

розглядаються в контексті світових освітніх процесів, насамперед останнього століття.

Ключові слова: допрофесійна підготовка, іноземні студенти, система освіти, культура, цивілізація, медицина.

Белоус А. Ю. Про культурные особенности факторов допрофессиональной подготовки иностранных студентов в Украине (на примере медицинского образования)

Принимая во внимание большое значение и распространенность в Украине допрофессиональной (довузовской) подготовки иностранных студентов, в том числе в медицинских высших учебных заведениях, предпринята попытка освещения культурно-исторического аспекта становления такой системы в целом. Обусловленность собственно педагогического процесса большим количеством указанных оснований в значительной мере обуславливает не только формы, но и содержание допрофессиональной (довузовской) подготовки, что имеет большое практическое значение для ее становления в новых условиях постоянного реформирования отечественного высшего образования. Обозначенные вопросы рассматриваются в контексте мировых образовательных процессов, прежде всего последнего столетия.

Ключевые слова: допрофессиональная (довузовская) подготовка, иностранные студенты, система образования, культура, цивилизация, медицина.

Belous A. Y. About the Cultural Characteristics of Factors Pre-professional Training of Foreign Students in Ukraine (by the Example of Medical Education)

Taking into account a great significance and prevalence of pre-professional training of foreign students in Ukraine, in particular in Medical higher educational institutions, it is made an attempt of disclosure of cultural and historical aspects of formation of this system as a whole. Conditionality of proper pedagogical process by the large quantity of these foundations stipulates not only forms but also the content of pre-professional training to a considerable degree. This factor has a great practical significance for its formation in new conditions of permanent reforming of higher education of our country. These questions are considered in the context of the world educational processes, first of all the last century.

Key words: pre-professional training, foreign students, system of education, culture, civilization, medicine.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Т. С. Гаміна

УДК 37.013.42

Т. Г. Веретенко, М. М. Шеремета

**ПРОБЛЕМА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАННЯ У ВИЩОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ / ПРАЦІВНИКІВ**

Професійна підготовка фахівців соціальної сфери у вищій школі України спрямована на формування компетентного спеціаліста, здатного забезпечити успіх у майбутній практичній діяльності. Однією з найважливіших особливостей вищої освіти є зростання значення компетентності майбутнього фахівця. Сьогодні важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним, здатним ефективно вирішувати різноманітні завдання у професійній діяльності; вміти орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особливості інших людей, обирати способи спілкування з різними категоріями населення, клієнтів тощо.

Формування компетентності входить у загальний контекст формування особистості. Тому важливим аспектом розуміння компетентності є її оцінно-світоглядна спрямованість, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності. Тут враховується здатність людини давати/приймати адекватні та відповідні рішення в проблемних ситуаціях, планувати та успішно досягати поставлених цілей.

Як зазначає І. Зверева, фактично компетенції соціального педагога / працівника реалізуються з орієнтацією на клієнта, його проблеми, потреби, інтереси, особливості віку [1, с. 57]. Дана орієнтація забезпечується інноваційними змінами у змісті та технологіях професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Крім того дослідники (А. Капська, В. Поліщук, Г. Першко, О. Безпалько, О. Денисюк, С. Омельченко) наголошують, що соціальні педагоги / працівники повинні мати такі особистісні риси, які забезпечують успіх у професійній діяльності, а саме: готовність до емоційного співчуття психічним станам іншої людини, комунікабельність, наявність комунікативної культури; здатність людини давати кваліфіковану допомогу, приймати адекватні та відповідні рішення в проблемних ситуаціях тощо.

Більшість науковців з проблем професійної підготовки соціальних педагогів / працівників акцентують свою увагу на формування ключових компетентностей: професійну, комунікативну, особистісно-розвивальну, управлінсько-організаторську, соціально-психологічну, прогностичну, проте поза увагою науковців залишається здоров'язберігальна компетентність.

Ми вважаємо, що при підготовці майбутніх соціальних педагогів / працівників, необхідно робити акцент і на формуванні здоров'язберігальної компетентності.

Різні аспекти здоров'язберігання та здоров'язберігальної компетентності розкриваються у працях багатьох вчених та практиків, які працюють у системі вищої освіти. Так, у працях В. Крюкова, О. Сахно, Л. Сущенко розглядаються філософські та соціальні аспекти здоров'язберігання, як основної умови збереження здоров'я людини; у медико-біологічній сфері, цю проблему розглядали М. Амосов, Г. Апанасенко, Н. Борисенко, А. Мартиненко; психолого-педагогічний аспект розкрито у працях О. Бондаренка, О. Дубогай, М. Гончаренка, В. Горашука, М. Гриньової, О. Жабокрицької, С. Кириленка, С. Кондратюка, В. Оржеховської, С. Свириденка.

Метою статті є розкриття сутності понять „здоров'язберігання”, „здоров'язберігальна компетентність”; взаємозв'язку між здоров'язберіганням студентів і навчальним процесом у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Професійно обумовлений стан здоров'я працівників соціальної сфери викликають особливу тривогу, адже від здоров'я соціальних педагогів / працівників у більшій мірі залежить стан здоров'я підростаючого покоління та майбутнє країни. В професійній діяльності соціальних педагогів / працівників часто спостерігаються стресові ситуації через специфіку професійної діяльності: високий рівень відповідальності за розвиток підлітків, що належать до групи ризику, активну міжособистісну взаємодію, підвищену емоційну напруженість тощо. Наслідками довготривалого професійного стресу соціальних педагогів / працівників є розвиток негативної самооцінки й негативного ставлення до роботи, що призводить до нервового перенапруження.

В ієрархії чинників творчого потенціалу, кар'єрного росту, активної життєдіяльності соціального педагога / працівника важливе місце належить його здоров'язберігання, яке позначається як на результатах навчання студентів так і на всій професійній діяльності в майбутньому.

Під здоров'язберіганням в освітньому просторі ми розуміємо процес збереження і зміцнення здоров'я, спрямований на перетворення інтелектуальної, емоційної сфер особистості студента як майбутнього фахівця, підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших на основі усвідомлення особистої відповідальності за успішну професійну діяльність в майбутньому.

Соціальний педагог / працівник у якого низький рівень здоров'язберігальної компетентності не може забезпечити своїм клієнтам необхідну допомогу, а саме: індивідуальний підхід, сформувані в них культуру здоров'я, усвідомлення важливості власного здоров'язберігання, оскільки для цього необхідний особистий приклад.

Більшість науковців під здоров'язберігальною компетентністю розуміють необхідну умову професійної підготовки сучасного соціального педагога / працівника, який працює в умовах модернізації суспільства, різноманітних екологічних проблем, поширення явищ нездорового способу життя, що задовольнить інтереси суспільства в здоров'язберігальній діяльності соціального педагога / працівника, у його неперервному професійному самовдосконаленні в питаннях збереження здоров'я. Так, Т. Веретенко та О. Денисюк визначають здоров'язберігальну компетентність як здатність успішно функціонувати у системі міжособистісних відносин сфери „людина – людина”, що визначається особливостями нервової системи. А саме: емоційною стійкістю, високою працездатністю, відсутністю тривожності, здатністю витримувати великі навантаження у соціально-педагогічних специфічних процесах, переносити психологічні стреси та протистояти розвитку емоційних перенавантажень у роботі з дітьми та клієнтами. Важливою характеристикою соціального педагога є відкритість у спілкуванні, здібність сприймати іншу людину, низький ступінь навіювання, позитивне відношення до самого себе, висока позитивна самооцінка, очікування позитивного ставлення з боку клієнта [2, с. 105].

Здоров'язберігальна компетентність передбачає високий рівень сформованості знань, умінь і навичок, їх трансформацію в компетентності щодо збереження і зміцнення здоров'я, раціональної організації життєдіяльності; дає змогу поліпшити стійкість до стресових чинників, виробити навички формального й неформального спілкування, що сприятиме професійному становленню соціального педагога / працівника.

Існує взаємозв'язок між здоров'ям студентів і навчальним процесом, який може сприяти як збереженню здоров'я, так і виникненню різноманітних відхилень у ньому. У студентів, особливо в перший рік навчання, спостерігаються найбільш виражені функціональні зрушення в організмі, які супроводжуються нервово-психічною напругою через нові умови навчання, проживання, темп життя, організацію праці та відпочинку. Проте стан здоров'я студента визначається не тільки його адаптаційними резервами, але й відповідальним ставленням студентів до власного здоров'я. Здорова, морально та духовно розвинута людина відчуває себе щасливою, отримує задоволення від навчання, а в майбутньому і від професійної діяльності. Взаємозв'язок і взаємодія психічних та фізичних сил організму визначають цілісність особистості студента, а їх гармонія підвищує резерви здоров'я, створює умови для творчого самовираження особистості у різних сферах життєдіяльності [3, с. 63]. Тому необхідно акцентувати увагу студентів на суспільній значимості професії соціального педагога / працівника; розвиток в нього особистісного інтересу, формування професійно-мотивованої настанови на майбутню діяльність та важливість власного здоров'язберігання;

труднощі цієї професії, необхідність великих зусиль для засвоєння, розвитку потрібних якостей і подолання негативних рис [4, с. 129].

Отже, роботу з формування здоров'язберігальної компетентності необхідно розпочинати у вищих навчальних закладах, які повинні взяти на себе роль ініціатора і організатора формування здоров'язберігальної компетентності студентів, враховувати інтереси та їхні особистісні особливості; розкривати особистий і суспільний сенс зміцнення власного здоров'я, підготовку до досягнення високих результатів в майбутній професійній діяльності [5].

На наш погляд, пріоритетними мають бути технології, в яких студент опановує власний здоров'язберігальний потенціал, вчиться активно його застосовувати. Використання здоров'язберігальних технологій дасть змогу науково обґрунтувати проблему здоров'язберігання у ВНЗ при підготовці майбутніх соціальних педагогів / працівників з урахуванням низки її аспектів, що потребує здійснення інтегрального оцінювання ступеня розробленості цієї проблеми в науковій літературі.

Перспективи подальших досліджень полягають в уточненні сутності понять: технологія, здоров'язберігальні технології та обґрунтуванні доцільності використання здоров'язберігальних технологій у ВНЗ під час професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Список використаної літератури

- 1. Енциклопедія** для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
- 2. Веретенко Т. Г.** Вступ до спеціальності : соціальна педагогіка. Модуль 2 : [навч. посіб.] / Т. Г. Веретенко, О. М. Денисюк. – К. : Київськ. Ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – 124 с.
- 3. Веретенко Т. Г.** Відповідальне ставлення студентів до здоров'я – запорука успішності у навчанні / Т. Г. Веретенко // Соціально-педагогічні аспекти сприяння здоров'ю учнівської та студентської молоді : Матер. III Всеукр. соц-педагог. конфер., (м. Луцьк, жовтень 2008 року). – Луцьк, 2008. – С. 62–67.
- 4. Ляшенко А. И.** Профессиональное становление социального работника : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Антонина Ивановна Ляшенко. – Москва, 1994. – 144 с.
- 5. Здоров'я та поведінкові орієнтації української молоді : соціологічний вимір (за результатами національного соціологічного опитування підлітків та молоді 10–22 років) / [О. Балакірева, Ю. Галустян, Р. Левін та ін.]. – К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. – 256 с. – (Серія „Формування здорового способу життя молоді” : у 14 кн., кн. 14).**

Веретенко Т. Г, Шеремета М. М. Проблема здоров'язберігання у вищому навчальному закладі при підготовці майбутніх соціальних педагогів / працівників

В статті уточнено сутність понять: компетентність, здоров'язберігання, здоров'язберігальна компетентність. Автори розглядають взаємозв'язок між здоров'ям студентів і навчальним процесом; розкривають питання здоров'язберігання як однієї з умов успішної професійної підготовки майбутніх фахівців; акцентують свою увагу на проблемі формування здоров'язберігальної компетентності як однієї з ключових компетентностей під час професійної підготовки соціальних педагогів / працівників.

Ключові слова: соціальний педагог, професійне вигорання, компетентність, здоров'язберігання, здоров'язберігальна компетентність.

Веретенко Т. Г., Шеремета М. Н. Проблема здоров'єсберегання в ВУЗе при підготовці майбутніх соціальних педагогів / працівників

В статті уточнено сутність понять: компетентність, здоров'єсберегання, здоров'єсберегальна компетентність. Автори розглядають взаємозв'язок між здоров'ям студентів і навчальним процесом; розкривають питання здоров'єсберегання як одного з умов успішної професійної підготовки майбутніх фахівців; акцентують свою увагу на проблемі формування здоров'єсберегальної компетентності, як однієї з ключових компетентностей під час професійної підготовки соціальних педагогів / працівників.

Ключевые слова: социальный педагог, профессиональное выгорание, компетентность, здоров'єсберегання, здоров'єсберегающая компетентность.

Veretenko T. G., Sheremeta M. N. Problem Healthsaving in Higher Education in Preparing Future Social Pedagogue / Worker

In the article the essence of concepts: competence, healthsaving, competence healthsaving. The authors examine the relationship between the health of students and the educational process; revealing question healthsaving as one of the conditions for successful training of future specialists; focuses on the problem of forming competence healthsaving as one of the key competencies during training social pedagogue / employees

Keywords: social pedagogue, professional burnout, competence, healthsaving, competence healthsaving.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 378-057.875:37.091

Л. С. Неїжпапа

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У
СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ УНІВЕРСИТЕТУ**

Сучасна система вищої освіти зазнає радикальних змін і отримує соціальне замовлення на спеціалістів нового профілю, серед яких – професія соціального педагога, яка претендує на загальне визнання та здобуття професійного статусу. Поступово формується новий тип спеціаліста, націлений на високий професіоналізм та ділову активність. Професійна підготовка соціального педагога на сьогодні є однією з актуальних проблем, яка досліджується на тлі підвищеної уваги науковців до питань формування фахівця нової генерації в системі неперервної освіти – освіти протягом усього життя. Важливе місце в цій системі посідає процес професійного самовизначення майбутніх фахівців, зокрема майбутніх соціальних педагогів.

Дослідники проблем виховання студентської молоді зазначають, що вузівська система освіти повинна бути націлена на розвиток тих якостей та характеристик особистості, які допомагають її самовизначенню. Відповідно, навчати студента як майбутнього фахівця самовизначатись, формувати потребу в самовизначенні є одним із завдань професійної підготовки.

У працях з проблеми нашого дослідження зазначається, що зміст професійного самовизначення на етапі професійного навчання детермінується орієнтуванням у вимогах майбутньої професії, формуванням відношення суб'єкта до себе як до представника певної професії (Ю. Поварьонков), уточненням особистісних сенсів майбутньої професійної діяльності, формуванням суб'єктивної моделі професіонала (А. Маркова).

Проаналізувавши ряд трактувань поняття професійного самовизначення майбутніх фахівців, ми розуміємо професійне самовизначення майбутніх соціальних педагогів як цілеспрямований процес вступу особистості в сферу майбутньої професійної діяльності через її включення в навчальну, виробничо-практичну і позанавчальну діяльність на основі самоаналізу, самопізнання та співставлення своїх можливостей з вимогами професії, результатом якого є усвідомлення себе як майбутнього професіонала.

Розвиток професійного самовизначення особистості проходить на основі її включення в певний вид діяльності. Для студентів основним видом діяльності є навчально-пізнавальна. Виходячи із цього, ми припускаємо, що якісні особливості професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів повинні бути пов'язані з особливостями

навчально-виховного процесу, що здійснює домінуючий вплив на розвиток особистості в цілому й на формування її професійного самовизначення як майбутнього фахівця зокрема.

Для перевірки вище зазначеного припущення та для педагогічного забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів в системі навчально-виховної роботи університету слід враховувати стан сформованості показників професійного самовизначення у майбутніх соціальних педагогів, на виявлення якого й був спрямований спеціально організований констатувальний експеримент. У своєму дослідженні ми пропонуємо такі критерії професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів: інформаційний, ціннісно-мотиваційний, емоційний, морально-вольовий, плануючий. Даних критеріїв ми визначили показники. Для полегшення сприйняття ми подали визначену нами сукупність критеріїв та показників професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у таблиці 1.

Таблиця 1.

Критерії та показники професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів

№	Критерії	Показники
1.	Інформаційний	Знання про 1. майбутню професійну діяльність; 2. вимоги до особистості соціального педагога; 3. професійне самовизначення.
2.	Ціннісно-мотиваційний	1. Наявність мотивації вибору даної професії 2. Інтерес до професійно орієнтованих дисциплін 3. Узгодження особистісних і професійних цінностей
3.	Плануючий	1. Наявність професійних намірів і планів 2. Визначення професійної мети, етапів її досягнення 3. Бачення резервних та альтернативних варіантів професійного зростання
4.	Емоційний	1. Задоволеність від здійсненого професійного вибору 2. Емоційне ставлення до обраної спеціальності 3. Ступінь задоволеності професійною підготовкою
5.	Морально-вольовий	1. Здатність до професійного зростання 2. Активність особистості в реалізації власної позиції 3. Прагнення до саморозвитку та самоосвіти

Визначення критеріїв і показників професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів дозволило нам запропонувати рівневу оцінку результатів. Для проведення експериментальної роботи, нами

запропоновано таке звучання рівнів сформованості показників професійного самовизначення: пасивний, ситуативний, активний. Виділення таких рівнів пов'язано з тим, що нас в першу чергу цікавило не кінцевий результат, а процес розвитку професійного самовизначення першокурсників, ми намагалися у звучанні рівнів відобразити особистісні і професійні зміни, які відбуваються у студента.

Аналізуючи проблему професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів на етапі констатувального експерименту ми здійснили педагогічну оцінку рівня сформованості показників професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів. Педагогічна оцінка полягала в застосуванні комплексу діагностичних методів і технік з метою виявлення рівнів сформованості показників професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів. До різних форм педагогічного оцінювання було залучено 200 студентів I курсу. Авторська програма педагогічного оцінювання передбачала застосування як відомих методик (в адаптованому варіанті) так і розробку нами тестових методик. Педагогічне оцінювання здійснювалось поетапно, відповідно до визначених критеріїв і показників. Використаний діагностичний матеріал, було адаптовано до характеристик рівнів сформованості показників професійного самовизначення у майбутніх соціальних педагогів (пасивного, ситуативного, оптимального).

В ході констатувального експерименту нами було здійснено аналіз результатів педагогічного оцінювання рівня сформованості показників професійного самовизначення у майбутніх соціальних педагогів за п'ятьма критеріями. Дані, отримані в результаті застосування комплексу діагностичних методик подано нами у вигляді діаграми на рис. 1.

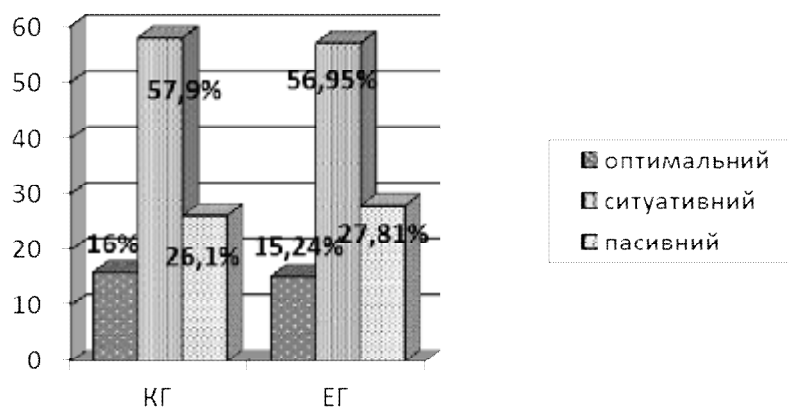


Рис. 1. Рівень сформованості показників професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів

Аналіз даних, поданих у таблиці 1 дозволив засвідчити ситуативний рівень професійного самовизначення у значної частини

опитаних респондентів (КГ – 57,9% і ЕГ – 56,95%). На пасивному рівні показники варіюють в межах 26,1% – 27,81%. Оптимальний рівень продемонстрували КГ – 16%, ЕГ – 15,24%.

Таким чином, після проведення констатувального експерименту ми з'ясували, що існує потреба внесення коректив у навчально-виховний процес з метою підвищення рівня професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів в системі навчально-виховної роботи університету за п'ятьма критеріями: інформаційним, ціннісно-мотиваційним, плануючим, емоційним, морально-вольовим.

Здійснений нами аналіз професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів дозволив спроектувати подальшу експериментальну роботу та визначити умови забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів в системі навчально-виховної роботи університету.

Метою педагогічного забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів є створення сприятливих психолого-педагогічних умов для ефективного засвоєння професійних норм і цінностей у процесі професійного самовизначення, побудови проекту професійного життєвого шляху. Це передбачає сприяння актуалізації процесів і механізмів професійного самовизначення студентів і збагачення їхніх знань, умінь і навичок у виборі життєвого і професійного шляху.

Виходячи із мети та проаналізованих нами досліджень, ми можемо визначити комплекс навчальних і соціально-виховних завдань, які дозволяють забезпечити досягнення мети професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів: створення сприятливих умов задля забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів, визначення шляхів самореалізації особистості в умовах ринкових відносин; допомога особистості студента у вирішенні актуальних питань професійного самовизначення і соціалізації; прогнозування професійної успішності майбутньої трудової діяльності; сприяння безперервному росту професійно-важливих характеристик особистості як найважливішої умови її задоволеністю працею і власним соціальним статусом, реалізації індивідуального потенціалу, самоствердження і самовдосконалення в умовах професійного навчання.

Враховуючи специфіку професійного самовизначення студентів, ми сформулювали перелік організаційних умов, що сприяють забезпеченню професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у системі навчально-виховної роботи університету. Ми вважаємо за доцільне забезпечити такі умови:

- оновлення та модернізація змісту фахових курсів;
- оптимізація вибору баз безвідривної практики та оновлення її форм;

- використання форм і методів активного моделювання професійної діяльності соціального педагога;

- спрямування діяльності кураторів I курсу на оптимізацію процесу професійного самовизначення студентів;

- використання інформаційних освітніх технологій у роботі зі студентами на початковому етапі навчання,

- залучення першокурсників до волонтерської діяльності.

Реалізація кожної з цих умов вимагає тривалої, узгодженої роботи викладача та студента як основних учасників навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Організація навчання, тобто зовнішні умови, опосередковано впливають на професійне самовизначення студентів, яке є глибоко індивідуальним і не може бути негайним наслідком ізольованого використання навіть дуже ефективних засобів, наприклад дидактичних ігор чи інших активних методів навчання. Адже умови – це те, на тлі чого відбувається навчальна діяльність, і те, що перебуває нібито поза її межами. Справді, предмети і явища, що створюють умови, фактично є зовнішніми обставинами. Проте для студентів вони не є нейтральними. Умови інтегруються в структуру навчальної діяльності через ту сукупність емоцій і психічних станів, які вони породжують.

У системі освіти вищих навчальних закладів домінуючим є навчальний процес, який здійснюється в аудиторний та позааудиторний час. Відповідно й професійне самовизначення майбутніх соціальних педагогів реалізується в аудиторних і позааудиторній формах навчальної діяльності. Педагогічне забезпечення професійного самовизначення першокурсників спеціальності „Соціальна педагогіка” включає такі форми роботи:

1. Індивідуальні консультації студентів з питань професійного самовизначення та результатів діагностики.

2. Аудиторна робота: оновлення тем лекційних, практичних та самостійних форм робіт навчальних курсів „Вступ до спеціальності”, „Людина в сучасному соціумі”, відео лекторії, інтегровані заняття із застосуванням профорієнтаційних ігор, конференції.

3. Безвідривна профорієнтаційна практика (розширення баз практики та чітке визначення завдань для практики).

4. Тематичні кураторські години для забезпечення професійного самовизначення першокурсників.

5. Інтернет-стенд „Поради першокурснику”.

6. Творчі зустрічі з викладачами-випускниками даного навчального закладу, з найбільш успішними представниками їхньої майбутньої професії, з представниками громадських організацій, з студентами старших курсів.

7. Майстер-класи з досвідченими спеціалістами соціальної сфери.

8. Свято „День працівника соціальної сфери”.
9. Інтелектуальні ігри по історії й специфіці професії.
10. Конкурс-презентація „Знайомтесь, першокурсники!”.
11. Волонтерська діяльність.

Використання названих форм у навчально-виховному процесі університетів сприяє розширенню знань майбутніх соціальних педагогів з питань професійного самовизначення майбутніх фахівців; підвищенню мотивації до здійснення професійного вибору, розвитку особистісних якостей та умінь, які забезпечують успішність процесу професійного самовизначення; формуванню вмінь самореалізації, самооцінки та самовдосконалення при плануванні професійного розвитку. Визначенні умови та форми роботи по забезпеченню професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів в наших подальших дослідженнях стають підґрунтям для створення алгоритму навчально-виховної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Неїжпапа Л. С. Деякі аспекти забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у системі навчально-виховної роботи університету

У даній статті визначено поняття „професійне самовизначення майбутніх соціальних педагогів”, сформульовано критерії, показники та рівні професійного самовизначення. Проаналізовано рівень сформованості показників професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів. Узагальнено мету, завдання, умови та форми педагогічного забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: професійне самовизначення майбутніх соціальних педагогів, критерії та показники професійного самовизначення, педагогічне забезпечення професійного самовизначення.

Неижапа Л. С. Некоторые аспекты обеспечения профессионального самоопределения будущих социальных педагогов в системе учебно-воспитательной работы университета

В данной статье определено понятие „профессиональное самоопределение будущих социальных педагогов”, сформулированы критерии, показатели и уровни профессионального самоопределения. Проанализирован уровень показателей профессионального самоопределения будущих социальных педагогов. Обобщенно цель, задание, условия и формы педагогического обеспечения профессионального самоопределения будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение будущих социальных педагогов, критерии и показатели профессионального самоопределения, педагогическое обеспечение профессионального самоопределения.

Neihpara L. Providing of Professional Self-determination of Future Social teachers in System Educational-educate Works of University

A concept „professional self-determination of future social teachers” is certain in this article, criteria, indexes and levels of professional self-determination, are set forth. The level of formed of indexes of professional self-determination of future social teachers is analysed. Generalized aim, task, terms and forms of the pedagogical providing of professional self-determination of future social teachers.

Keywords: professional self-determination of future social teachers, criteria and indexes of professional self-determination, pedagogical providing of professional self-determination.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.
Прийнято до друку 29.03.2013 р.
Рецензент – к. п. н., доц. Т. С. Гаміна

УДК 378.37

Т. П. Спіріна

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Процеси глобалізації, інформатизації, демократизації, гуманізації, становлення ринкових відносин є чинниками глибокого оновлення змісту та структури діяльності всіх соціальних інституцій, у тому числі й навчальних закладів. Проблема виховання відповідальної, талановитої особистості, яка спроможна реалізувати власні життєві цінності, набуває важливого значення в системі професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Це підвищує вимоги до навчально-виховного процесу у вищій школі, яка готує спеціаліста як фахівця нової генерації, що відповідає європейському стандарту професійної підготовки.

Проблема професійної підготовки соціальних працівників знайшла своє відображення в наукових положеннях теорії: соціальної педагогіки (І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, І. Липський, А. Мудрик, А. Рижанова); соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в різних соціумах (О. Безпалько, Г. Лактіонова, В. Оржеховська, Ю. Поліщук, С. Савченко). Питанням професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери присвячено праці вітчизняних учених Р. Вайноли, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.

Система підготовки фахівців соціальної сфери будується на принципах неперервної професійної освіти: гуманізації, гуманітаризації,

демократизації, безперервності, інтеграції, індивідуалізації та передбачає професійний розвиток дорослих людей, зокрема соціальних працівників.

Незважаючи на значну кількість наукових праць щодо різних аспектів професійної підготовки соціальних працівників, дослідження андрагогічних засад підготовки фахівців соціальної сфери потребує подальшого ґрунтовного вивчення.

Це і спонукало нас до розгляду питання професійної підготовки соціальних працівників на засадах андрагогіки.

Професіоналізм фахівця соціальної сфери формується й розвивається в системі професійної освіти та позначає високий рівень готовності соціального працівника будувати взаємостосунки на основі діалогу на рівних, впливати на спілкування, стосунки між людьми, на ситуацію в мікросоціумі [3]. Оскільки, мова йде про освіту дорослих людей, потрібно наголосити, що андрагогічні засади можна диференціювати на ті, що віддзеркалюють закономірності навчання дорослих людей взагалі, а також ті, що пов'язані з системою неперервної педагогічної освіти.

За визначенням Н. Ничкало, андрагогіка охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих [4]. Андрагогіка розкриває закономірності, педагогічні та психологічні фактори ефективної освіти, навчання та виховання дорослих, розробляє методичні системи навчально-виховної роботи з окремими дорослими та групами [1].

Людина є дорослою в тій мірі, в якій вона усвідомлює власну відповідальність за своє життя. Важливо відзначити, що за визначенням М. Ноулза, доросла людина, по-перше, поводить себе як доросла, тобто виконує дорослі ролі - соціологічне визначення, і, по-друге, її самосвідомість є самосвідомістю дорослої людини - психологічне визначення [5].

Отже, до специфічних функцій соціального працівника можна віднести розвинуте почуття відповідальності, потребу в піклуванні про інших і потребу в передачі своїх знань і свого життєвого досвіду іншим; здатність до активної участі в професійній діяльності, забезпечення цілеспрямованого впливу всіх соціальних інститутів на поведінку та діяльність клієнта, участь у програмуванні та прогнозуванні процесу соціального розвитку конкретної особистості, мікросоціуму, організовує соціально-педагогічну діяльність дорослих та дітей, сприяє питанням працевлаштування, професійної орієнтації та адаптації.

Досліджуючи закономірності підготовки дорослих у системі освіти як суб'єктів діяльності, С. Вершловський констатує, що освітня сфера підпорядкована провідним цілям особистості: професійним, сімейним, соціально-педагогічним. Тому освіта залежить від інтересів та здібностей суб'єкта, його потреб, які визначаються життєвою ситуацією. Доросла людина орієнтується на практичний результат навчання, який

дозволяє застосувати нові знання та вміння, набути нову професію, підвищити свій соціальний або професійний статус [5].

Освіта збагачує не лише ставлення дорослого до оточуючого світу, а й до самого себе. Ці дві функції освіти стосовно дорослого можна виокремити лише умовно. Здатність до збагачення предметної діяльності можлива лише за умови збагачення власного „Я”. З іншого боку, розвинена самосвідомість є передумовою активної взаємодії особистості з оточуючим середовищем.

Розвиток особистості дорослого в процесі навчання, підкреслює С. Вершловський, відбувається якщо знання та вміння: є особистісно значущими; враховують нові досягнення науки в певній сфері професійної діяльності; можуть бути застосовані в предметно-практичній діяльності; мають інтегрований характер, адже соціальний працівник на практиці вирішує не одну, а комплекс проблем: психологічні, соціальні, медичні, правові, екологічні.

Андрагогіка ґрунтується на знаннях про дорослу людину з урахуванням її вікових особливостей, освітніх і життєвих потреб, досвіду, здібностей і можливостей. Соціальні працівники підкреслюють активність, самостійність дорослої людини в навчанні, її прагнення до максимального врахування власного життєвого, соціального, професійного досвіду, який використовується як важливе джерело навчання.

Андрагогіка дозволяє фахівцям соціальної сфери виокремити ті методи освіти дорослих, які найбільшою мірою сприяють практичній підготовці, у результаті якої вони опановують навичками виявляти рівні сформованості колективу й особистості, ставити і вирішувати завдання їх подальшого розвитку з урахуванням готовності до майбутньої діяльності; моделювати складні професійні ситуації, відбирати і застосовувати засоби для досягнення поставлених цілей, вимірювати отриманий результат, співвідносити його з поставленими цілями. Це створює передумови для діалогу соціального працівника з дорослим клієнтом, ставить його в позицію дослідника, який виробляє власні рішення.

Для вдосконалення професійної освіти соціальних працівників важливими є андрагогічні принципи, які покладені в основу теорії навчання дорослих: індивідуалізація навчання, контекстність навчання, пріоритет самостійного навчання, актуалізація результатів навчання, опора на досвід того, хто навчається, спільна діяльність, елективність навчання, розвиток освітніх потреб, усвідомленість навчання, системність навчання [2].

Якщо соціальний працівник усвідомлює себе як професіонала, активного суб'єкта соціальної роботи, то він прагне реалізувати себе в професійній сфері, що, у свою чергу, зумовлює формування освітніх потреб. Набуті нові знання, вміння та навички зумовлюють якісно новий рівень здійснення професійної діяльності.

Професійна діяльність соціальних працівників специфічна, її закономірності визначаються андрагогікою - теорією навчання дорослих. Саморозвиток і самореалізація відбуваються в загальному контексті розвитку професіоналізму, на що й спрямовується спільна діяльність суб'єктів професійної освіти. Фахівці не лише забезпечують умови для професійного розвитку інших, а й самі набувають професіоналізму в процесі взаємодії з тими, кого навчають.

Оскільки доросла людина, як правило, займається конкретною справою, її потреба в навчанні буде повною мірою пов'язана з основною професійною діяльністю, а також із виконанням інших соціальних ролей, тому вона буде переслідувати досить конкретні, практичні й реальні цілі - до процесу навчання вона буде ставитися свідомо й відповідально. Тобто, доросла людина навчається вмотивовано. Такі вихідні положення андрагогіки мають враховуватись у системі неперервної освіти.

Список використаної літератури

1. **Болтівець С.** Андрагогіка як вчення про удосконалення дорослої людини / С. Болтівець // Післядипломна освіта в Україні. - 2001. - №1. - С. 47-49.
2. **Змеев С.** Андрагогіка : теоретические основы обучения взрослых / С. Змеев. - М. : ПЕРСЕ, 2003. - 207 с.
3. **Кузьмина Н.** Предмет акмеологии / Н. Кузьмина. - СПб., 2000. - 186 с.
4. **Ничкало Н.** Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Ничкало // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : наук.-метод. журн. - 2001. - Вип. 1. - С. 9-22.
5. **Образование взрослых: опыт и проблемы** / [под ред. С. Вершловского]. – СПб : Знание, 2002. - 165 с.

Спіріна Т. П. Професійна підготовка соціальних працівників у системі неперервної освіти

У статті розглядається проблема підготовки фахівців соціальної сфери у системі неперервної освіти, що передбачає професійний розвиток дорослих людей, зокрема соціальних працівників. Становлення системи неперервної освіти є стратегічним завданням реформування всіх освітніх систем, що послідовно визначають свої національно-специфічні особливості, в той же час орієнтуючись на базові освітні принципи.

Ключові слова: андрагогіка, освіта, соціальний працівник.

Спирина Т. П. Профессиональная подготовка социальных работников в системе непрерывного образования

В статье рассматривается проблема подготовки специалистов социальной сферы в системе непрерывного образования, что предполагает профессиональное развитие взрослых людей, в том числе социальных работников. Становление системы непрерывного образования является стратегической задачей реформирования всех образовательных систем, которые последовательно определяют свои

национально-специфические особенности, в то же время ориентируясь на базовые образовательные принципы.

Ключевые слова: андрагогика, образование, социальный работник.

Spirina T. P. Training of Social Workers is in System of Continuing Education

The article deals with the problem of training the social sphere in the system of lifelong learning, providing professional development of adults, including social workers. Formation of continuous education is a strategic objective of the reform of educational systems, consistently define their national peculiarities, at the same time focusing on basic educational principles.

Key words: andrahohika, education, social worker.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

УДК 37.041:364-43-021.341

Н. В. Ткаченко

**САМООСВІТА ЯК ОБОВ'ЯЗКОВА СКЛАДОВА
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ**

На сучасному етапі розвитку суспільства, який відбувається в умовах швидкого науково-технічного та суспільного прогресу, отримання відповідних знань та вмінь в процесі професійної освіти та подальшої професійної діяльності не є запорукою підтримання високого рівня професійної компетентності, яка, на думку більшості дослідників, не є статичною характеристикою спеціалістів. Тому необхідним елементом відповідності спеціалістів вимогам ринку праці, якісного виконання ними своїх професійних обов'язків, а також професійного та особистісного зростання, є розвиток їхньої потреби та вміння із саморозвитку та самоосвіти в процесі навчання у вищих навчальних закладах. При цьому слід зауважити, що особливого змісту поняття „саморозвиток” та „самоосвіта” набувають саме тоді, коли йдеться про групу професій „людина-людина”, до яких і належить професія соціального працівника. Це зумовлено різноманіттям модифікацій соціальних ситуацій, з якими стикаються зазначені спеціалісти, та необхідністю об'єктивно-критичного ставлення до своєї діяльності в них, а також пов'язаними з ними етичними дилемами [1; 2; 3].

Різні аспекти проблеми самоосвіти розглядалися у працях Н. Протасової, О. Айзенберга, Г. Громцевої, І. Наумченко, В. Котляра,

В. Новичкової. Удосконалення професійної діяльності шляхом самоосвіти вивчали С. Вершловський, М. Поташник, В. Сластьонін.

Також велика кількість вітчизняних науковців досліджували процес самоосвіти педагогів. Так тісний взаємозв'язок їхньої самоосвіти, професійного розвитку та професійної спрямованості відображений у роботах С. Єлканова, Г. Закірова, Л. Колесник, М. Канєвської, Л. Мітіної, П. Підкасистого, Б. Райського; стимулювання і керівництво самоосвітою педагогічних працівників досліджувалися в працях Ж. Вітліна, В. Кобури, В. Котляр, Н. Кузьміної, К. Нефедової, Е. Туркіної та інших.

Питання самоосвіти соціальних працівників в сучасній науковій літературі відображено недостатньо. Вона аналізується як один із компонентів професійної компетентності соціальних працівників в дослідженнях таких науковців, як Т. Семигіна, А. Капська, О. Карпенко, М. Лукашевич, М. Фірсов, Т. Лифанова, А. Кадушін та інших. А також в контексті особистісно-професійного розвитку соціальних працівників, який висвітлюється в дослідженнях А. Бойко, Н. Бондаренко, І. Григи, Н. Кабаченко, А. Капської, О. Карпенко, І. Миговича, Т. Семигіної, Є. Холостової.

Отже, враховуючи вище зазначене, недослідженим залишається процес самоосвіти соціальних працівників, його компоненти, а також контроль за його здійсненням. Саме тому метою даної публікації є розгляд етапів формування вміння самоосвіти майбутніх соціальних працівників під час навчання у вищих навчальних закладах та методів їх впровадження в навчальний процес.

Самоосвіта – це процес, який забезпечує безперервність підвищення освітнього рівня та розширення інформаційного поля працівників, покращення якості та підняття рівня їхньої компетентності та професіоналізму, що пов'язаний з розвитком особистості, який триває впродовж всього життя. Враховуючи зазначене вище, можна констатувати тісний зв'язок поняття „самоосвіта” із поняттям „саморозвиток”; самоосвіту при цьому слід розуміти як один з методів його здійснення. Професійний саморозвиток, відповідно, – це процес засвоєння дійсності, саморозвиток особистості у контексті та під впливом професійної діяльності [2; 3].

Формування викладачами потреби та уміння самоосвіти майбутніх соціальних працівників повинно здійснюватись відповідно до розроблених науковцями моделей та стратегій самоосвіти, які дозволяють структурувати та скерувати цей процес. Вперше процес стратегії самоосвіти був покроково описаний М. Ноулзом у 1975 році, а згодом вдосконалений та доповнений рядом вчених. На думку послідовника М. Ноулза Р. Хейса, ефективно організований процес самоосвіти соціальних працівників, повинен включати наступні сім етапів, зображені на рис. 1 [4; 5].

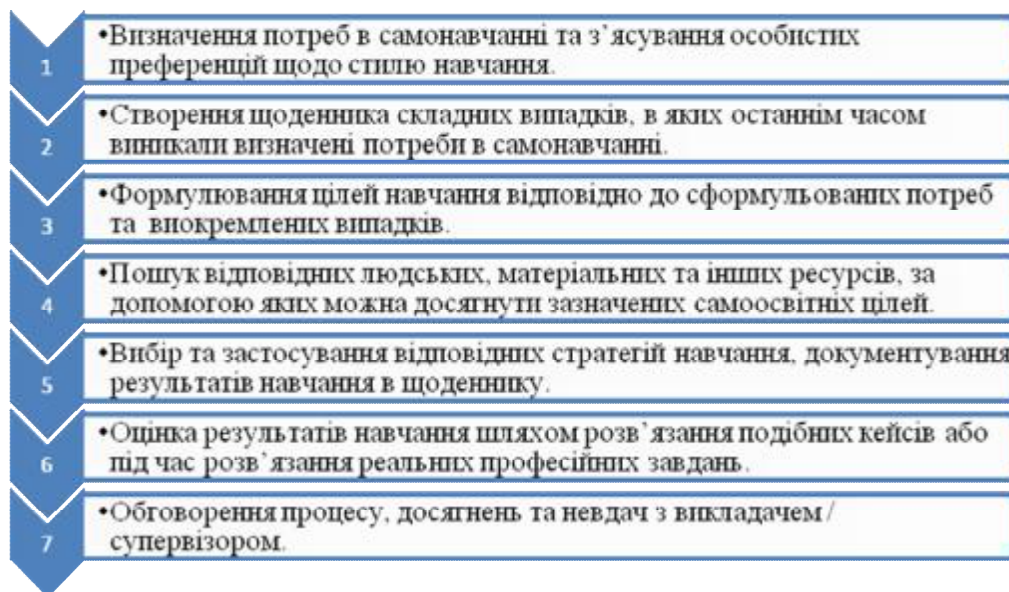


Рис. 1. Процес самоосвіти соціальних працівників

Підґрунтя ефективної самоосвіти на всіх її етапах – потреба студентів до її здійснення, в основі якої лежить потреба нових вражень, яка переходить у пізнавальну потребу. Вона, в свою чергу, за умови предметної наповненості, трансформується в пізнавальний мотив, а потім – в мотив певної діяльності. Успіх переходу пізнавального мотиву в ефективну навчальну та професійну діяльність залежить від сформованості вміння студентів ставити самостійні цілі (проміжні результати на шляху до досягнення мети) в навчальній роботі, тому цей компонент повинен також залишатись в полі зору викладача. На початкових етапах розвитку зазначеного вміння, залежно від індивідуальних інтересів, особливостей та навчальних цілей педагогові доцільно ставити перед студентами готові цілі, які будуть переосмислені ними з точки зору індивідуального досвіду життя [6; 7; 8; 9; 10].

Для вироблення потреби неперервної самоосвіти у майбутніх соціальних працівників використовується розробка ними індивідуальних програм самоосвіти. Вони можуть бути як комплексними і довготривалими (наприклад, програма самоосвіти протягом навчання у вищому навчальному закладі), так і вузькоспеціалізованими та короткотривалими (в межах одного з навчальних курсів, або однієї з тем в його рамках). При цьому варто підкреслити, що зміст програми самоосвіти студентів має враховувати данні попереднього діагностування, яке, з одного боку, допомагає студентам створити цілісну картину власних освітніх потреб та обрати відповідні форми, методи і прийоми самоосвіти з урахуванням результатів діагностування, а з іншого, виступає мотиваційним підкріпленням для розробки складових програми самоосвіти. Також для успішного здійснення самоосвіти майбутніми соціальними працівниками на перших її етапах

після діагностування необхідно допомогти студентам із вибором теми або напрямку для поглиблення знань та покращення навичок [2; 11].

Звертаючи увагу на здійснення контролю щодо самоосвіти майбутніх соціальних працівників з боку викладача потрібно враховувати, що одними із найефективніших методів, які водночас сприяють розвитку здатності і потреби до самоосвіти є: метод групового інтерв'ювання, кейс-метод та ведення щоденників саморозвитку особистості студента.

Ведення щоденників самоосвіти майбутніх соціальних працівників є одним із найдієвіших методів розвитку вміння самоосвіти та культури ведення професійних записів. Найчастіше ведення такого щоденника включають в перелік обов'язкових елементів індивідуальної програми самоосвіти студентів, про яку йшлося вище. Щоденник, зазвичай, містить конкретні самоосвітні цілі, які виникають в результаті зіткнення майбутніх соціальних працівників із проблемними навчальними та практичними ситуаціями, опис шляху їх досягнення, а також методів, способів та ресурсів, які були для цього використані, конкретні часові рамки виконання зазначених цілей, оцінювання досягнення результату, а також рефлексію студентів з приводу описаного досвіду самоосвіти щодо конкретної цілі та проблеми [8].

Отже, працюючи над формуванням вміння самоосвіти у майбутніх соціальних працівників викладачі мають враховувати необхідність безперервності, цілісності самоосвіти, узгодженості її змісту і методів з навчальними цілями, провідними компетентностями соціальних працівників, їх майбутньою практичною діяльністю, індивідуальними та груповими особливостями та інтересами студентів. Робота викладача повинна бути спрямована на формування потреби та мотивації до самоосвіти, вміння визначати напрямки, тематику та мету самоосвіти, цілей, які б сприяли її досягненню, вміння складати індивідуальну програму самоосвіти та покроково її виконувати, відображаючи хід її впровадження в щоденнику індивідуальної самоосвіти. Це дозволить соціальним працівникам залишатись поінформованими про інноваційні методи та форми та принципи роботи, підвищувати свою професійну компетентність, а також знаходити рішення суперечливих питань та етичних дилем, які виникатимуть під час майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури:

- 1. Калашник Н. С.** Місце самоосвіти державних службовців в системі державно-управлінських відносин / Н. С. Калашник. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <<http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2011-2/doc/3/02.pdf>>
- 2. Калашник Н. С.** Самоосвіта державних службовців як об'єкт державного управління / Н. С. Калашник. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2010-1/doc/3/04.pdf>
- 3. Островська Н. О.**

Професійна майстерність спеціаліста соціальної роботи / Н. О. Островська. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2012_1/4.pdf>

4. Неделея культури для пожилых „Диалог поколений” // Диалог поколений. – Орел : Издательство НП „Редакция газеты „Орловская правда”, 2001. – С. 57–109. **5. Hays R.** Adult self-directed learning : setting your own agenda / R. Hays // InnovAiT. – 2009. – Vol. 2 (No. 7). – P. 434–438. **6. Божович Л. И.** Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 1978. – 351 с. **7. Вишневська Н. В.** Психолого-педагогічні умови формування потреби в самоосвіті вчителя іноземних мов у системі післядипломної освіти / Н. В. Вишневська // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Вип. 11. – С. 86–96. **8. Назаренко В. С.** Самоосвіта вчителя у процесі розвитку його інформаційно-комунікаційних компетентностей / В. С. Назаренко // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 4 (36). – С. 67–77. **9. Психологія :** [підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 560 с. **10. Чичук В.** Особливості самоосвіти вчителя початкових класів у Польщі / В. Чичук // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2012. – № 8 (Ч. II). – С. 255–262. **11. Шепенюк І.** Самоосвіта вчителя як умова його особистісного та професійного зростання / І. Шепенюк. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <<http://www.google.com.ua/url?s7lbvm=bv.1357700187,d.Yms>>.

Ткаченко Н. В. Самоосвіта як обов’язкова складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників

У статті розглядається проблема самоосвіти соціальних працівників як одного із компонентів їхньої професійної компетентності. Акцентується увага на особливостях (процесі, умовах та методах) формування потреби та вміння самоосвіти у майбутніх соціальних працівників під час навчання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: соціальний працівник, професійна компетентність, самоосвіта, потреба в самоосвіті, вміння самоосвіти, процес самоосвіти соціальних працівників.

Ткаченко Н. В. Самообразование как обязательная составляющая профессиональной подготовки будущих социальных работников

В статье рассматривается проблема самообразования социальных работников как одного из компонентов их профессиональной компетентности. Акцентируется внимание на особенностях (процессе, условиях и методах) формирования потребности и умения самообразования у будущих социальных работников во время учебы в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: социальный работник, профессиональная компетентность, самообразование, потребность в самообразовании, умение самообразования, процесс самообразования социальных работников.

Tkachenko N. V. Self-education as a Mandatory Component of Professional Training of Future Social Workers

The problem of self-education of social workers, as one of the components of their professional competence, is described in the article. The key analysis is concentrated on the peculiarities (which are: process, conditions and methods) of shaping of the skills and need for self-education of future social workers while gaining education in universities.

Key words: social worker, professional competence, self-education, need for self-education, skills of self-education, the process of self-education of social workers.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Т. С. Гаміна

УДК 378. 147 : 811. 111 (477)

О. І. Шовкопляс

**ПОБУДОВА ПРОГРАМИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ
СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК МЕТОДИЧНА
ПРОБЛЕМА (ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ В КОНТЕКСТІ
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ)**

Євроінтеграційні процеси, що характеризують сучасний стан перебудови економічної, політичної та соціокультурної сфер життєдіяльності українського суспільства, на сьогодні мають певні результати, аналіз яких надасть змогу виявити й оцінити не лише реальний стан України в європейському співтоваристві, а й загалом спрогнозувати її можливості в подальшому якісному існуванні на міжнародній арені.

Починати цей аналіз необхідно з тих перетворень, що відбуваються у системі освіти й є відомими як „Болонський процес”, і це важливо зазначити, оскільки саме освітня галузь є рефлексорним показником будь-яких сутнісних змін у суспільстві. Тут ми можемо побачити, з одного боку, практично повну відмову від усталених традиційних форм і методів роботи, а, з іншого – трансляцію західноєвропейських освітніх стандартів у програмні документи українських вищих навчальних закладів. Результатом цих перетворень

стало здебільшого зовнішнє, тобто переважно їхнє структурне реформування й, як показує елементарне споглядання, в основному перекручення внутрішніх, тобто змістовних стандартів вищої освіти. При цьому слід підкреслити досить демократичний і прогресивний характер Болонської декларації, загальною метою якої є створення Європейського простору вищої освіти, у межах якого гарантується поліпшення мобільності громадян і можливість їх працевлаштування, а також розвиток континенту в цілому [4]. Звідси виникає запитання: „А чому ж цей процес поки що не знайшов відповідного, більш-менш адекватного втілення в практиці роботи українських вишів?”. На наш погляд, це пояснюється, по-перше, недостатнім урахуванням підготовленості останніх до модернізаційних змін такого масштабу, по-друге, специфічним економічним, політичним та культурно-історичним станом країни, який можна охарактеризувати не лише як кризовий, а як несформований, незрілий, не маючий певних культурно-правових основ, на яких будуються ті чи інші реформи євроінтеграційної спрямованості. Тому зрозумілими стають труднощі, непорозуміння й загалом невідповідність українських надбань західним вимогам. Відповідь на сформульоване, та інші, пов'язані із ним запитання, і обумовлюють *актуальність* визначеної нами теми цієї розвідки.

Незважаючи на досить тривалі суперечки стосовно необхідності й корисності Болонських реформ в українських вишах, до цих пір не знайдено однозначної відповіді щодо їх значення для України. Деякі вчені щиро працюють над втіленням європейських стандартів у вищі навчальні заклади України (С. Вакуленко, І. Жовта, В. Журавський, О. Котлярова, В. Кремень, П. Кряжев, Л. Лобик, П. Матвієнко, С. Ніколаєнко, Д. Пінчук та ін.), інші – налаштовані більш критично і прагнуть сформувати поступову і селективну політику їх впровадження (В. Андрущенко, В. Гадяцький, О. Литвинов, О. Петренко, В. Плавич, В. Птун, В. Рибка та ін.). Але існують деякі проблеми, які не дозволяють, незважаючи на всі теоретичні обґрунтування, студентам українських вишів бути повноправними учасниками Болонських реформ. Однією з головних таких проблем є рівень володіння іноземними мовами. Звісно, що згідно Болонській конвенції молодь після закінчення школи повинна володіти хоча б двома іноземними мовами, а не починати вивчати їх у вищому навчальному закладі. В університеті вони обирають лише мову для спеціалізації навчання, а також для подальшої науково-дослідної роботи. В основі такої освіти лежить уявлення про те, що молода людина, яка народилася, наприклад, в Італії, повинна хоча б рік вчитися у Франції або Німеччині. Без цього подальший процес навчання не має сенсу [1, 7], тобто смислові значення визначаються загальнокультурним значенням. Практично в будь-якій країні світу це не визиває ускладнень, що ж до України, то тут ми поки що не можемо розраховувати на реалізацію цих положень Болонської конвенції. Але ж вже сьогодні ми маємо і можемо змінити мовну політику, тобто зробити іноземні мови

звичайним засобом отримання нової інформації, а також спілкування у побутовій, професійній і науковій сферах.

З урахуванням вищевикладеного *мету* цієї роботи можна сформулювати так: вона є спробою скласти базовий курс іноземної мови в немовному вищому навчальному закладі (факультеті) з урахуванням соціокультурних чинників, що склалися в Україні на сучасному етапі розвитку країни.

Чинники ці є переважно такими, що однією з основних труднощів складання програми з іноземної мови в українських вишах є занадто різний, переважно досить низький, рівень підготовки випускників шкіл до іншомовного спілкування в тій чи іншій формі, тому говорити про стажування або навчання за кордоном для переважної більшості українських студентів поки ще немає сенсу. Це обумовлено й тим, що програма середніх шкіл (за виключенням спеціалізованих) є інформаційно перевантаженою з точки зору і педагогічної, і виховної, і професійно-спрямованої доцільності, оскільки потребує всього чого завгодно, тільки не життєво необхідних знань, умінь та навичок, включаючи вільного володіння іноземними мовами. До того ж мотивація оволодіння знаннями в таких школах з часом знижується взагалі (включаючи й вивчення іноземних мов), і якщо учень не обирає факультет іноземної філології, поступово зводиться до нуля [3, 5], що також відображає культурний рівень держави (особливо це стосується провінції, що значною мірою пов'язано й з загальним зубожінням населення).

Процес навчання іноземній мові являє собою складну органічну систему, що складається зі взаємопов'язаних елементів та рівнів. Як і всі органічні системи, вона є здатною до саморозвитку за своїми внутрішніми законами, звичайно ж, під впливом зовнішніх чинників. Тобто, можна відзначити, що ця система має телеологічний характер і розвивається в напрямку відповідної мети, що ззовні є обумовленою певним мотивом, а іманентно – всією логікою свого становлення. Звідси можна констатувати: відсутність мотивації є важливим фактором, що деформує процес навчання й руйнує його мету.

Така мета навчання, створення мовної компетентності, – це багаторівневий процес формування, по-перше, теоретичних знань про мову на рівні свідомості, по-друге, іншомовних вмінь, по-третє, рефлексивних навичок, що міцно закріплюються у підсвідомості. У цій вертикальній структурі саме автоматизація навичок на глибинному рівні, що керують механізмами мовної передбачуваності, створюють так зване відчуття мови, яке дозволяє здійснювати комунікативний акт. Все це вимагає багаточасової цілеспрямованої ментальної діяльності, що органічно включає всі елементи згаданої вище системи і починати цю діяльність слід уже в школі, щоб після вступу до університету студент мог користуватися іноземною мовою, а не починати її вивчати.

Спираючись на особистий багаторічний досвід викладання іноземної (англійської) мови майбутнім спеціалістам на факультетах з посиленням вивченням математичних дисциплін, пропонуємо базовий курс іноземної мови, що дозволить нам вийти на нову структуру й зміст мовної професійної підготовки студентів. Відзначимо, що їхнє (математичних дисциплін) вивчення не просто формує досить дисципліноване й формалізоване мислення, а й може сприяти більш ефективному вивченню інших навчальних предметів, включаючи іноземну мову.

Але звернемо увагу й на такі реальні труднощі, що існують сьогодні в Україні. Так, відзначимо, що існують неоднакові можливості отримання якісної освіти (і це перш за все стосується іноземної мови) для юнаків і дівчат, які проживають у великих містах та в сільській місцевості, у різних регіонах, потім – у людей з різним рівнем прибутку. Тому не рідко погане володіння мовою пояснюється не тільки і не стільки нездібностями конкретної дитини, а насамперед низьким рівнем викладання її в загальноосвітній школі. Тому ми повинні це враховувати та, звичайно ж, не можемо карати за це студентів. Критерієм і відношення до нього, і оцінки його знань значною мірою стають прагнення до засвоєння навчального матеріалу та працездатність. Якщо студент хоче вчитися і може вчитися, він здатен засвоїти будь-яку вишівську програму.

На такій підставі першим кроком навчання іноземній мові пропонуємо провести тестування або співбесіду іноземною мовою зі студентами першого курсу, за результатами якої слід виокремити три групи студентів: 1) тих, які слабо володіють мовою; 2) тих, які мають (умовно) середній базовий рівень підготовки; 3) тих, які (досить) вільно володіють мовою. При цьому відзначимо, що всі вони – потім – по закінченню базового навчального курсу повинні мати приблизно однакові результати для того, щоб перейти до поглибленого вивчення мови на старших курсах і використовувати її в своїй науково-дослідній роботі та/або професійній діяльності, що за вимогами сучасних вишівських програм повинно стати нормою та показником якості самої вищої освіти, тобто, іншими словами, відповідати європейським стандартам.

Звичайно, навчальні програми для цих груп повинні відрізнятися і кількістю занять, і їхньою наповненістю, і часто методичною спрямованістю, тобто, якщо студентам першої групи починати треба з самого початку (інтенсивне повторення матеріалу середньої школи тощо), кількість занять для них у базовому курсі повинна бути значно більшою, ніж для студентів другої групи, у якій, у свою чергу, занять має бути більше, ніж у третій групі.

Як вирішити цю проблему в умовах, де все регламентовано і стандартизовано, а навчальним планом таку диференціацію не передбачено? На наш погляд, існує декілька умов, а також способів

вирішення цієї проблеми. По-перше, важливою умовою успішної організації процесу навчання студентів є максимальна активізація індивідуальної (консультативної) і самостійної роботи. У цьому зв'язку дуже важливою є роль викладача, його вміння зацікавити, змусити повірити в себе кожного студента, вміння викладати матеріал у доступній формі, індивідуально підійти до пояснення труднощів, а також вміння запропонувати самостійну роботу, об'єктивно її оцінити і прокоментувати. Надзвичайно важливим чинним у сучасних умовах тут може стати можливість дистанційних форм навчання, які досить часто стають адекватними заміниками особистісного спілкування. По-друге, сьогодні існує можливість організації при кафедрах іноземних мов додаткових курсів, можливо навіть платних, для всіх бажаючих вивчати іноземні мови або вдосконалити її знання. Якщо ж зробити курси безкоштовними, то бажано включити відповідну кількість годин у навантаження викладачів, щоб зробити цей процес обов'язковим, що певною мірою підвищує його ефективність. Вважаємо, що це природно витікає з умов та вимог євроінтеграції українського освітнього простору, а тому обов'язково слід підійти до цього питання дуже уважно й прикласти максимум зусиль для того, щоб кожен студент міг навчитися спілкуватися й користуватися хоча б однією іноземною мовою у межах єдиного європейського простору вищої освіти.

Базовий курс, який ми пропонуємо, залежить від того, до якої групи відносяться студенти. Так, студенти першої групи проходять базовий курс з індивідуалізацією навчання і здачею іспиту в четвертому семестрі. Базовий курс для студентів другої групи передбачає здачу іспиту в третьому семестрі та перехід до поглибленого вивчення іноземної мови в четвертому і п'ятому семестрах. Для студентів третьої групи базовий курс закінчується здачею іспиту в другому семестрі, і з третього семестру вже формуються групи з поглибленим вивченням іноземної мови.

Студентам старших курсів для поглибленого вивчення іноземної мови після базового курсу можна запропонувати авторські еквівалентні курси професійної спрямованості, що складаються ведучими викладачами кафедри і затверджуються відповідними структурами університету.

На базовому курсі ми пропонуємо наступні етапи вивчення іноземної мови:

I – вступний: основи мови (елементи граматики, прості повсякденні ситуації);

II – початковий: поширення мови (повторення й поширення основ для повсякденного спілкування);

III – середній: мова взаєморозуміння (спілкування в найбільш типових ситуаціях професійного і повсякденного життя).

Безумовно, у процесі навчання іноземним мовам за цією спеціальністю (математичною) потрібен тісний зв'язок кафедри

іноземних мов з спеціальними кафедрами, оскільки відбувається структурування мовних оборотів, виразів тощо студентів на основі цієї конкретної спеціальності та алгоритмів мислення, що відбивають її специфіку [4]. Цей зв'язок яскраво виявляється та конкретизується, наприклад, у проведенні різних додаткових цілеспрямованих заходів, наприклад, студентських наукових конференцій, захисті курсових і дипломних робіт іноземними мовами тощо. В якості навчальних матеріалів у процесі такої роботи слід використовувати оригінальну фахову літературу: монографії, статті, книжки, а також країнознавчу літературу. Це сприяло би формуванню у студентів так званого „експертного мислення”, як компоненту мислення професійного, що включає не тільки знання іноземної мови, а й менталітету і культури країни, мова якої вивчається, та, відповідно, досягнення в професійній (у даному випадку математично спрямованій) сфері, що об'єктивно створює реальні умови входження в європейський освітній простір.

Уявляється, що за такої організації навчального процесу кожен студент (причому це стосується представників будь-якої спеціальності) може обрати свою особистісну освітню траєкторію і досягти необхідного рівня знань з іноземної мови в умовах немовного вищого навчального закладу, що значно сприяло би реалізації положень Болонської конвенції в українських вишах.

Список використаної літератури

1. Плавич В. П. Становлення нової освітньої парадигми XXI ст. / В. П. Плавич. – О. : Астропринт, 2005. – 120 с. **2. Рогова Г. В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1998. – 287 с. **3. Шовкопляс О. І.** Про деякі методичні питання формування комунікативної компетентності у студентів-математиків на заняттях з іноземної мови // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – Додаток 2, том 1. – К. : «Гнозис». – 2012. – С. 669-675. **4. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/bologna.pdf>.

Шовкопляс О. І. Побудова програми з іноземної мови для студентів немовних спеціальностей як методична проблема (організаційні аспекти в контексті євроінтеграційних процесів)

У статті розглядаються сучасні проблеми вивчення іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі на прикладі математичних спеціальностей. Аналізуються положення Болонської конвенції з цього питання. Пропонується базовий курс іноземної мови, який бере до уваги соціокультурні фактори, що склалися в Україні

сьогодні. Підкреслюється необхідність диференційованої організації навчального процесу і виявлено засоби її реалізації.

Ключові слова: іноземна мова, програма, базовий курс, євроінтеграція, диференціація.

Шовкопляс О. И. Построение программы по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей как методическая проблема (организационные аспекты в контексте евроинтеграционных процессов)

В статье рассматриваются современные проблемы изучения иностранного языка в неязыковом вузе на примере математических специальностей. Анализируются положения Болонской конвенции относительно этого вопроса. Предлагается базовый курс иностранного языка, учитывающий социокультурные факторы, сложившиеся в Украине сегодня. Подчеркивается необходимость дифференцированной организации учебного процесса и выявлены способы ее реализации.

Ключевые слова: иностранный язык, программа, базовый курс, евроинтеграция, дифференциация.

Shelkoplyas O. I. Building a Foreign Language for Students of Non-language Majors as a Methodological Problem (Organizational Aspects in the Context of European inTegration Processes)

In the article it is considered the present problems of study of foreign language in the higher educational institution in which the foreign language is not the language of specialty. It is done on the example of mathematical specialty. It is analyzed the regulations of the Bologna convention concerning to this question. It is offered the basic course of foreign language which takes into account the social and cultural factors arisen in Ukraine nowadays. It is underlined the necessity of differentiation organization of study process and it is shown the means of its realization.

Key words: foreign language, program, basic course, European integration, differentiation.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013 р.

Прийнято до друку 29.03.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Л. Ц. Ваховський

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Акіншева Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

2. Байдюк Наталія Василівна – викладач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

3. Белоус Артем Юрійович – старший викладач кафедри іноземних мов Луганського медичного університету.

4. Веретенко Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

5. Гаміна Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

6. Горішна Надія Мирославівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету.

7. Дєдов Євген Генадійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

8. Ємцева Елла Григоріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

9. Жевакіна Наталія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

10. Журавель Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

11. Івченко Тетяна Володимирівна – асистент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

12. Ігнатенко Катерина Володимирівна – асистент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

13. Калюжна Вікторія Юріївна – доцент кафедри іноземних мов Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка

14. Кахіані Юлія Володимирівна – асистент кафедри дошкільної освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

15. Кириченко Віктор Васильович – аспірант Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

16. Клішевич Наталія Анатоліївна – заступник директора з науково-методичної та навчальної роботи Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук.

17. Лютий Вадим Петрович – кандидат педагогічних наук, Академія праці і соціальних відносин.

18. Лях Тетяна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

19. Маркова Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

20. Неїжпапа Людмила Станіславівна – аспірант кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

21. Островська Наталія Олександрівна – асистент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

22. Павлюк Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олімпійського та професійного спорту ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

23. Песоцька Ольга Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

24. Пєша Ірина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент Державного інституту сімейної та молодіжної політики.

25. Пігіда Віра Миколаївна – асистент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

26. Пономарьова Галина Миколаївна – викладач кафедри англійської філології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

27. Рень Лариса Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

28. Сергєєва Катерина Володимирівна – аспірантка Київського університету імені Бориса Грінченка.

29. Слозанська Ганна Іванівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

30. Снітко Марина Аркадіївна – асистент, аспірант кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

31. Соляник Марина Геннадіївна – аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

32. Сорочинська Віра Євгенівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

33. Спіріна Тетяна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

34. Степаненко Вікторія Іванівна – асистент кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

35. Тимошенко Наталія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

36. Тітаренко Ірина Сергіївна – викладач кафедри іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

37. Ткаченко Наталя Володимирівна – магістр соціальної роботи, аспірантка кафедри зв’язків із громадськістю, психології та педагогіки Національного університету „Києво-Могилянська академія”.

38. Чертова Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

39. Шеїна Лариса Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут”.

40. Шеремета Марина Миколаївна – аспірант кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти; викладач кафедри анатомії і фізіології людини Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

41. Шовкопляс Ольга Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

42. Юніна Ольга Євгенівна – старший викладач кафедри англійської філології, аспірантка кафедри загальної педагогіки та історії педагогіки ДЗ „ЛНУ ім. Тараса Шевченка”.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 11 (270) червень 2013

Частина II

Відповідальний за випуск:

к. п. н., доц. Н. В. Маркова

Здано до склад. 28.02.2013 р. Підп. до друку 29.03.2013 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. др. арк. 32,78. Наклад 200 прим. Зам. № 84.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

вул. Оборонна, 2. м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20

е-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.