

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 22 (257) ЛИСТОПАД**

**2012**

# ВІСНИК

## ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

---

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

*За матеріалами  
VI Міжнародної науково-практичної конференції  
„Інноваційні процеси в освітньому просторі:  
доступність, ефективність, якість”,  
присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО*

**№ 22 (257) листопад 2012**

**Частина VIII**

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 № 3 від 26 жовтня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

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

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

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

**Заступники головного редактора –**

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

**Випускаючі редактори –**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Редакційні вимоги**

**до технічного оформлення статей**

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

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

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

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

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

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

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 8 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

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

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

## ЗМІСТ

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1. **Дунаєв А. В., Ладига А. И., Попов Э. Н.** Современные проблемы усовершенствования медико-правовой терминологии..... 6
2. **Золотова Г. Д.** Сутність і зміст нехімічних адикцій дітей..... 12
3. **Ковальчук І. А.** Сутність і зміст соціального виховання..... 24
4. **Краснова Н. П.** Етичні підходи у сфері ділових відносин..... 29
5. **Харченко Л. П.** Сприйняття і взаєморозуміння в контексті етики ділового спілкування..... 40

### ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ

6. **Архипова С. П.** Системи формування готовності соціальних педагогів і соціальних працівників до освіти соціально незахищених категорій дорослих..... 49
7. **Безбородих С. М.** Компетентнісний підхід у підготовці конкурентоспроможного фахівця..... 57
8. **Дроздов Д. В.** Соціально-просвітницький тренінг як умова формування професійних якостей майбутніх тренерів..... 64
9. **Загной Т. В.** Соціально-психологічні особливості навчально-професійної мотивації студентів..... 71
10. **Коваленко С. О.** Соціальне самовизначення учнів ПТУ в контексті формування ціннісного ставлення до праці..... 77
11. **Лях Т. Л.** Мотивація до волонтерської діяльності..... 84
12. **Майборода А. О.** Акмеологічна компетентність майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту..... 91
13. **Отрощенко Н. Л.** Значення соціально-професійної орієнтації в сучасному суспільстві..... 99
14. **Сперанська-Скарга М. А.** Критерії оцінювання рівня сформованості рефлексивного компоненту професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей..... 106
15. **Тимошенко Н. Є.** Умови професійного самовдосконалення спеціалістів соціальної сфери у ресурсних центрах..... 114
16. **Хорошевська І. В.** Педагогічні умови формування професіоналізму вчителів загальноосвітньої школи в управлінні конфліктами..... 125

## ІСТОРИЯ, ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

17. **Бондаренко В. В.** Структура моделі особистості дітей, позбавлених батьківського піклування..... 133
18. **Кальченко Л. В.** Суспільна практика подолання соціального сирітства на теренах України у V-XVII ст..... 142
19. **Костючек М. Ф.** Діагностика стану психологічного здоров'я дітей, постраждалих від торгівлі людьми..... 153
20. **Литвинова Н. А.** Обґрунтування системи профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику..... 159
21. **Мальцева О. І.** Соціальне виховання підлітків засобами мистецтва..... 169
22. **Мотунова Н. В.** Профілактична діяльність кримінальної міліції у справах дітей..... 175
23. **Павлюк Н. В.** Рівень підготовки до сімейного життя розумово відсталих старшокласників як предмет соціально-педагогічного дослідження..... 185
24. **Спіріна Т. П.** Формування мотивації до здорового способу життя у підлітків як соціально-педагогічна проблема..... 193
25. **Терновець О. М.** Деякі аспекти профілактики соціального сирітства..... 201
26. **Юрків Я. І.** Соціально-педагогічна діяльність з підлітками у мікрорайоні загальноосвітнього навчального закладу..... 210

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА В ГРОМАДІ

27. **Белецька І. В.** Особливості молодіжного дозвілля на сучасному етапі..... 220
28. **Доннік М. С.** Соціалізація мешканців соціального гуртожитку в умовах соціально-виховного середовища..... 229
29. **Косенчук О. Г.** Соціально-педагогічні умови формування лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності на рівні міста..... 238
30. **Островська Н. О.** Заклади освітньої сфери як суб'єкт територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді..... 246
31. **Пастух Н. В.** Зміст соціально-педагогічної діяльності різнопрофільних соціальних інституцій з неповнолітніми, звільненими від відбування покарання з випробуванням..... 255

## **ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ**

- |     |   |     |
|-----|---|-----|
| 32. | <b>Луганцева О. Г.</b> До питання про лідерство соціального педагога у роботі із сім'єю.....                                  | 264 |
| 33. | <b>Нагула О. Л.</b> Психологічна сутність поняття батьківська компетентність молодого подружжя.....                           | 272 |
| 34. | <b>Сьомкіна І. С.</b> Індивідуалізація роботи як умова ефективної діяльності ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями.....           | 277 |
| 35. | <b>Тунтуєва С. В.</b> Індивідуальні методи соціально-педагогічної роботи з жінками, постраждалими від насильства в сім'ї..... | 285 |

## **ПІДГОТОВКА ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПЕРСОНАЛУ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ**

- |     |   |     |
|-----|---|-----|
| 36. | <b>Караман О. Л.</b> Службова підготовка пенітенціарного персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими..... | 392 |
| 37. | <b>Третяк О. С.</b> Актуальні проблеми модернізації педагогічних технологій при підготовці майбутніх пенітенціаріїв.....              | 299 |
|     | <b>Відомості про авторів</b> .....  | 309 |

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

УДК 612.1:615.099:340.6

**А. В. Дунаев, А. И. Ладыга, Э. Н. Попов**

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕДИКО-ПРАВОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

Актуальность проблемы обусловлена ведущей ролью языковых средств в интерпретации медицинских и законодательных актов, что влияет как на прозрачность и согласованность самого медицинского законодательства, так и на все правовое поле страны. Кроме того, тема актуальна в связи с тем, что Украина взяла на себя обязательство привести свое законодательство в соответствие с нормами и стандартами ведущих международных организаций – Советом Европы, Европейского Союза и др.

К сожалению, язык законодательных актов не всегда способствует правильной реализации долгосрочной законодательной политики Украины. Это касается как содержания, так и внешнего оформления нормативно правовых документов и медицинской документации. Субъекты, которые их готовят, допуская ошибки, тем самым искажают их содержание, а как следствие усложняется реализация правовых норм. Нормативно-правовые акты и медицинское законодательство должны иметь наивысший уровень соответствия требованиям не только украинского правописания, государственных стандартов, но и юридической терминологии.

Процессы, которые происходят в обществе в последние десятилетия, изменили социум, изменили вид современной медицины и науки. Сегодня медицина, отвечая на запросы общества, характеризуется увеличением числа прикладных заданий, которые требуют специальных исследований. В лингвистике – это исследования в сфере медицинского права, автоматической обработки информации, когнитивных и языковых процессов, нейролингвистики, моделирования искусственного интеллекта и тому подобное. Положение лингвистики в современном научном мире определяется двумя взаимозависимыми тенденциями: во-первых, лингвистика расширяет пределы своего влияния на социум, ее нельзя считать дисциплиной с четко установленными рамками, во-вторых, произошел общенаучный поворот в сторону языка – это значит, что лингвистика, по словам А. Александрова, «стала для современных медиков тем чем была, например, биология для интеллектуалов в девятнадцатом веке. Лингвистика – наука наук. Через язык, в языке пытаются найти ответы на свои вопросы философы, социологи, врачи, психологи» [9]. Мы прибавим, что медицинское право также ищет ответы на многие собственные вопросы в языке.

Право тесно связано с языком, оно будет объективироваться в языке и через язык воспринимается. Однако в современных условиях возникает и

новый, нетрадиционный, неожиданный для медицинского права и лингвистики, аспект их связи – речь идет о проблемных вопросах, которые находятся на грани права и языка, прежде всего – о медицинской лингвистической экспертизе текстов, задействованных в юридической практике. Работа лингвистов в предельной с юриспруденцией зоне содействовала развитию новой отрасли междисциплинарных исследований – правовой (юридической) лингвистики, в практической медицинской сфере стимулировала становление лингвистической экспертизы текстов, используемых в юридической практике, а также сами юридические тексты (законопроектов).

Подчеркнем, что правовое пространство определяется словом, формами естественного языка, которые используются законодателем для внедрения общеобязательных правил поведения в данном обществе. Для того, чтобы текст закона был понятным и в то же время правильно, без искажений отображал действительность, необходимы достаточно высокие лингвистические стандарты в сфере языка медицинского законодательства функционального стиля языка, специально задействованного для последующего применения медико-правовых норм.

Как известно, эффективный, действующий закон является следствием тяжелой работы многих специалистов – юристов, врачей, экономистов, социологов, лингвистов и др. При этом правотворческая деятельность имеет целью генерацию новых нормативных актов, а также «ликвидацию или усовершенствование предыдущих актов путем внесения изменений и дополнений. Искусство законодателя заключается и в том, чтобы точно и адекватно отразить существующие общественные отношения на язык медицинского права, используя разные средства, приемы и методы, в том числе и лингвистические технологии. Следом за Т. Губаевой, словесные правотворческие технологии нами понимаются как «совокупность рационально обоснованных лингвистических правил и требований, в соответствии с которыми осуществляется отбор и организация исходного языкового материала (слов, грамматических форм и конструкций) с целью точного выражения законодательной воли в тексте нормативного правового акта» [1].

На современном этапе законотворчества в Украине законопроекты создаются ежедневно, но каждый из них, не начав действовать, идет на «доработку». Конечно, существуют абсолютно объективные социальные причины необходимости периодически дорабатывать закон. Однако очень часто законам необходимо лингвистическое усовершенствование.

Вопросы соотношения языка и права, требований к языку в медицинском законодательстве исследовали Д. Керимов, Е. Фесенко, А. Олийнык, С. Кравченко, Б. Спасов, С. Тростюк, Л. Чулинда. Вопросами специфики лингвистического толкования законов решали в своих публикациях такие ученые, как Е. Васковский, А. Пиголкин, А. Черданцев, П. Недбайло, М. Шаргородский, О. Шляпочников, М. Коржанский, В. Навроцкий. Среди российских исследователей стоит, в первую очередь,



вспомнить классика российской юридической лингвистики Н. Голева. Также значительный вклад внесли Б. Спасов, Л. Шестопапов, Н. Пелипенко, А. Хворостов, Ю. Алферова, Б. Бляхман, А. Вавилова и др.

Научные работники полностью обоснованно считают, что язык медицинского права имеет свою специфику, в то же время она крайне редко регламентируется законодательством. Трудно, например, сослаться хотя бы на одну норму законодательства Украины, которая закрепляет лексику и логику толкования правовых текстов и определяет правила понимания и использования правовых терминов [7, с. 166]. А по мнению Б. Спасова, самым существенным в характеристике языка закона является, прежде всего, то, что ему присущи все особенности официального делового стиля языкового изложения. Этот стиль выделяется сжатостью, точностью и ясностью [6, с.84]. Следовательно, требованием к языку закона является сжатость. Закон должен иметь четкое нормативное содержание. Нельзя в текст привлекать общие рассуждения, описания, объяснения, исторические справки, пожелания, поскольку основная цель правотворчества заключается в разработке медицинских нормативных предписаний, которыми определяется поведение людей и состояние здоровья больного [6, с.85].

Другим требованием, которое ставится перед языком закона, – является его точность. Точность юридической мысли нуждается в таком языковом выражении, которое наиболее полно, правильно и недвусмысленно отображает сущность правового предписания. Наибольшей точности словесной формулировки правового предписания помогают достичь юридические термины.

Последним требованием, которое ставится перед языком, – является его ясность. Для оценки ясности законодательных положений нет определенных критериев [6, с. 88]. По мнению ученых Л. Шестопапова, Н. Пелипенко, языку медицинских документов свойственна последовательность и логичность изложения, мотивированность, однозначность содержания [3, с. 25]. Язык и текст медицинских документов должен характеризоваться такими важнейшими признаками, как правильность, содержательность, последовательность, богатство, точность, выразительность, уместность и целесообразность [3, с. 33 – 34].

А. Хворостов выделяет следующие свойства языка медицинского законодательства и юридического языка вообще:

*Адекватность.* В первую очередь, несомненно, юридический язык должен реально отображать имеющуюся государственно-правовую действительность. Каждый юридический медицинский термин, каждая юридическая медицинская категория должна быть как внешним отображением содержания государственно-правовых явлений или социальной практики, так и точно, достоверно передавать содержание каждой категории. Поэтому медицинский язык должен иметь юридическое содержание и юридическое значение.

*Детерминированность.* Каждая медицинская категория экстраполируется на другие медицинские категории. Однако предложенная детерминированность имеет не односторонний и линейный характер. Значение медицинской терминологической категории не может восприниматься без правопонимания других медицинских категорий. Логическая взаимосвязь в медицинском языковом обороте – точно такая же норма, как наличие логики в самом праве, потому что, отображая право внешне, медицинский язык воспроизводит и отображает свойства самого права.

*Лапидарность.* Стиль медицинского языка сух и краток. Лишние языковые символы не только не отображают сущность и содержание медицинской речи, но и снижают восприятие медицинской терминологии. Медицинский язык отображает лишь фактическую основу определенных обстоятельств и правовые (в более узком значении – законодательные) обоснования данных фактов. Поэтому сжатость медицинского языка – это его функциональная необходимость.

*Формальность* медицинского языка предопределена формальностью права: каждый термин, каждая категория в медицинском толковании могут быть только однозначными и не должны допускать двойного значения.

*Функциональность* медицинского языка в социальной среде предопределяет его функциональное назначение. Функция медицинского языка заключается не только в том, чтобы точно и правильно определить содержание государственно-правовых документов, а, еще и сделать средством общения, в первую очередь, в профессиональной медицинской деятельности [10].

Рассмотрим более подробно проблемы, связанные с терминологическим содержанием речи. На современном этапе наблюдаются следующие проблемы, связанные с применением нормативной правовой терминологии:

- главной проблемой является отсутствие однозначности (единства) в использовании медицинских терминов;
- нередко в медицинских актах можно наблюдать несогласованное применение терминов;
- распространенным является определение одного правового явления разными терминами. Например, З. Тростюк отмечает употребление терминов (терминологических оборотов) для определения одного понятия, это негативно влияет на четкость и однозначность изложения медицинской документации [8, с. 132];
- в нормативных правовых актах, медицинской документации часто встречается смешанность понятий, неточность терминов [5, с. 96 – 99];
- одной из терминологических проблем медицинских правовых документов является наличие лингвистических и стилистических неправильных терминов.

Для устранения отмеченных недостатков медицинской правовой базы необходима ее унификация. Однако сначала считаем необходимым

отметить, что в научной литературе для определения понятий связанных с приведением терминологии к определенной упорядоченной совокупности, употребляются такие термины: унификация, усовершенствование, стандартизация и гармонизация.

Лингвист Л. Фомина предлагает следующее разграничение категорий усовершенствования, унификации, гармонизации и стандартизации нормативной правовой терминологии в медицинском праве [10]. Термин «усовершенствование» стоит считать родовым относительно трех других отмеченных терминов. При этом под усовершенствованием терминологии понимается приведение терминологии к признанному специалистами стандарту [2]. А методами работы по усовершенствованию терминологии целесообразно считать унификацию, гармонизацию и стандартизацию.

При этом гармонизация медицинской терминологии предполагает обеспечение единой сути терминов национального и международного уровня [4]. Из приведенного выше определения понятно, что гармонизация нормативной правовой терминологии предусматривает обеспечение ее согласованности с медицинской терминологией международного уровня.

Целью стандартизации медицинской терминологии является создание определенного документа, который бы фиксировал термины, требования к терминам и их определение. При этом форма и юридическая сила такого документа должны быть определены в нормативных правовых актах.

Таким образом, язык в контексте его использования в медицинской практике должен отвечать определенным требованиям, которые определяются функциями языка в системе права. Поскольку язык в медицине является основным коммуникативным средством, то он должен способствовать четкому и недвусмысленному толкованию медицинских, законодательных и других документов, быть уместным и четким средством проектирования требований и норм медицинского права в социальной среде. Требованиями к языку медицинских и законодательных актов является сжатость, точность, ясность, однозначность содержания, правильность, содержательность, последовательность, выразительность, уместность и целесообразность.

Безусловно, этот вопрос нуждается в более детальном изучении. Необходимо закрепить основные правила лингвистического толкования законодательства, определить и разработать перечень основных терминов медицинского права для однозначного их понимания и толкования в рамках международного медицинского права.

### **Список использованной литературы**

**1. Губаева Т.** Язык и право. Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности / Т. В. Губаева. – М. : Норма, 2007. – 160 с. **2. Даниленко В., Скворцов Л.** Лингвистические проблемы упорядочения научно-технической терминологии /

В. П. Даниленко, Л. И. Скворцов // Вопросы языкознания. – 1981. – № 1. – С. 7 – 17. **3. Дослідження** нормативно-правових актів: метод, рекомендації / Л. М. Шестопалова, Н. В. Пелипенко; за заг. ред. О. М. Джужі. – К. : НАВС України, 2005. – 164 с. **4. Карпинская Е.** Унификация, стандартизация, кодификация терминов. Понятие о гармонизации терминов и терминосистем / [под ред. Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева] // Культура русской речи: учебник для вузов. – М., 2003. – § 27 – Гл. IV. **5. Право і лінгвістика:** нотатки з міжнародної науково-практичної конференції [Текст] / В. Венедиктов, Ю. Прадід // Право України. – 2003. – № 12. – С. 131 – 133. **6. Спасов Б.** Закон и его толкование: монография / Б. Спасов. – М. : Юрид. лит, 1986. – 247 с. **7. Титов В.,** Марченко О., Острога С. Юридична герменевтика з погляду сучасної формальної логіки // Вісник Академії правових наук України. – 1999. – № 1. – С. 164 – 179. **8. Гростюк З.** Понятійний апарат Особливої частини Кримінального кодексу України: Монографія. – К. : Атіка, 2003. – С. 11, 13 – 14. **9. Черданцев А. Ф.** Теория государства и права: учебник для вузов / А. Ф. Черданцев. – М. : Юрайт, 2001. – 432 с. **10. Юрислингвистика-8:** Русский язык и современное российское право. Межвузовский сборник научных статей / Под ред: Голев Н. Д. – Кемерово, Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2007. – 531 с.

**Дунаєв О.В., Ладига О.І., Попов Е.М. Сучасні проблеми вдосконалення медико-правової термінології**

В останні роки збільшилася кількість помилок в медико-правовій базі. Уніфікація стандартів оформлення документації може бути використана з метою вдосконалення роботи галузей медичного права.

*Ключові слова:* медико-правова лінгвістика, закон.

**Дунаев А.В., Ладига А.И., Попов Э.Н. Современные проблемы усовершенствования медико-правовой терминологии**

В последние годы увеличилось количество ошибок в медико-правовой базе. Унификация стандартов оформления документации может быть использована с целью усовершенствования работы отраслей медицинского права.

*Ключевые слова:* медико-правовая лингвистика, закон.

**Dunaev O.V., Ladyga O.I., Popov E.M. Modern problems of perfection of medical legal terminology**

In recent years, increased the number of errors in medical-legal basis. Harmonization of standards of design documentation can be used to improve the work of the medical branches of law.

*Key words:* medical-legal linguistics, law.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 316.624-053.2/5

**Г. Д. Золотова**

### **СУТНІСТЬ І ЗМІСТ НЕХІМІЧНИХ АДИКЦІЙ ДІТЕЙ**

Проблеми освіти і виховання є сьогодні надзвичайно актуальними, вони загострюються внаслідок поширення адиктивної поведінки дітей. Сьогодні спостерігається збільшення випадків і видів залежної поведінки, які руйнують дитячі життя. Усе більше дітей, підлітків та молоді палить тютюн, алкоголізм неповнолітніх є сьогодні однією з найсерйозніших проблем, відсутня активна протидія поширенню вживання наркотиків. Епідемія вживання психоактивних речовин поширюється шляхом реклами і пропаганди, на які тютюнові та алкогольні компанії мають можливість витратити мільйони доларів, привертаючи найкращих фахівців рекламної галузі і психологічної науки. Оскільки Україна стала країною транзиту наркотичних речовин – частина їх за соціологічними даними осідає на її території, наркоділери ведуть агресивну діяльність щодо залучення дітей до наркотиків, пропонуючи їх навіть на території навчальних закладів. Успішна виховна діяльність у закладах освіти стає неможливою за умов подальшого залучення дітей до адиктивної поведінки.

Починають вивчення проблеми адиктивної поведінки та її профілактики В. Бітенський, В. Херсонський, Б. Братусь, П. Сидоров, І. П'ятницька, С. Шевердін, Д. Колесов, В. Оржеховська, О. Удалова, О. Пилипенко, Н. Максимова, С. Толстоухова та інші.

Сьогодні останні науково-теоретичні розробки даної проблематики спрямовані на уніфікацію понятійно-категоріального апарату та розширення форм і методів профілактики адиктивної поведінки. Дані проблеми розкриваються у працях О. Безпалько, А. Капської, П. Гусака, І. Звереві, Н. Заверіко, О. Карпенко, М. Окаринського, Т. Мартинюк, О. Мурашкевича та інших. Разом із тим, проблема нехімічних видів адикцій ще недостатньо розглянута у педагогічній літературі. Актуальність даної проблеми дозволила сформулювати тему статті: «Сутність і зміст нехімічних адикцій дітей».

Мета статті – розкрити сутність і зміст нехімічних адикцій дітей.

Для позначення будь-яких фактів поведінки щодо речовин, що викликають залежність, у сучасній науці вживається термін «адиктивна поведінка» (від англ. *addiction* – пристрасть, шкідлива звичка, схильність до чого-небудь), але цей термін є дещо ширшим: ним позначається поведінка, спрямована на вживання (використання) будь-якого агента, спроможного викликати залежність. Таким агентом може бути практично що завгодно. У теперішній час усе більше уваги дослідники приділяють таким видам адикцій, за яких предметом залежності стає поведінковий патерн, а не тільки вживання ПАР. Їх прийнято називати нехімічними

видами адиктивної поведінки. До них відносять залежність від комп'ютеру, Інтернету, азартних ігор, мобільного телефону, релігійних культів і сект, від роботи, спорту, сексу, від сім'ї, іншої людини, від їжі, духовного пошуку, від теле-, відео перегляду, читання, прослуховування ритмічної музики, фанатизм у всіх його проявах, а також багато інших [5, с. 115 – 116; 6; 9; 11, с. 234; 12].

Нехімічні адикції «... есть пагубные пристрастия, эксплуатирующие естественные механизмы психики иным путем – путем акцентуации реакций подкрепления (а оно носит именно гедонистический характер)» [8, с. 559].

Сьогодні все частіше адиктивна поведінка дітей розглядається у контексті особистісної моделі, вона дає можливість типізації тих чи інших особливостей адикта. У цій моделі розглядаються не масова особистість представника тієї чи іншої соціальної групи, а її особливості, пов'язані з соціальною позицією, соціальною роллю тощо [7]. У повсякденному житті ми сприймаємо дії іншої людини не як сукупність окремих учинків, а як цілісний образ, який включає в себе слова, рухи, інтонацію, манеру поведінки тощо.

Перейдемо до наступного виду нехімічної залежності. Різновид адиктивної поведінки, що характеризується захопленням будь-якою діяльністю, яка досягає крайнього ступеня прояву з формуванням культу і створенням ідолів, називається фанатизмом. Розрізняють релігійний, спортивний, музичний фанатизм. Загальною характеристикою всіх цих різновидів є вироблення стереотипів підкорення власних інтересів суб'єкту залежності, нездатність до критичного мислення у його відношенні, нехтування сімейними, виробничими, навчальними обов'язками. Особливу небезпеку представляє релігійний фанатизм, тому що встановлюється жорстокий контроль над волею та свідомістю особистості, формується психологічна залежність від лідера та організації [12, с. 120 – 121].

У формуванні залежності від деструктивних релігійних сект особливе місце посідає особистість саме лідера-проповідника. Як правило, це харизматична людина, яка володіє знаннями психології, вміннями «уходити» від важких запитань. Здатність сектантів іти на самопожертву демонструє, наскільки вони «...сильно зависят от своих харизматических лидеров» [13, с. 143].

До секти дитина потрапляє не випадково. Це може бути наслідком повернення до секти батьків, а може бути (у старшому підлітковому віці та періоді раннього юнацтва) наслідком неспроможності самостійно вирішити внутрішньоособистісні та міжособистісні конфлікти. Релігійні секти є привабливими для тих, хто не бачить життєвих перспектив, не має підтримки зі сторони найближчого оточення. Е. Еріксон указав причини інтересу підлітків до релігійних сект: секти пропонують визначену перспективу на майбутнє; вони передбачають стандартизацію

поведінки; колективні дії позбавляють від почуття вини; формується ілюзія гармонійного внутрішнього світу [15].

Серед жертв релігійних сект є багато осіб, які не просто мають життєві труднощі, а й пережили трагедію. Тому залежність, яка виникає у таких випадках, є надзвичайно стійкою.

І важливою передпосилкою є те, що підліток прагне бути прийнятим у референтній групі, а оскільки комунікативні навички у стадії формування, – типовими є і проблеми із колективним визнанням.

Саме це у повній мірі пропонують релігійні секти. Вони ліквідують вакуум ідеологічних орієнтирів, заповнюють порожнину духовними та філософськими постулатами, які претендують на абсолютну істину. Вони демонструють абсолютну і безпричинну увагу і любов членів організації, що неможливо в реальному житті.

У загальному визначенні термін секта означає групу осіб, яка замкнулася на своїх інтересах. У профілактичній роботі, яка передбачає негативний вплив на особистість, під даним поняттям розуміються деструктивні тоталітарні організації. Тоталітарність полягає у жорстокому контролюванні свідомості і поведінки особистості, деструктивність проявляється у деформації особистості.

Деструктивні тоталітарні організації характеризуються авторитарним керівництвом, жорстокою ієрархічною структурою, наявністю великої кількості ритуалів, різноманітних вимог, своєрідної лексики, суворої регламентації діяльності.

Деструктивні культури дуже ефективно використовують досягнення психологічної науки, особливо сьогодні, коли ці досягнення недостатньо втілюються у педагогічну практику для підвищення масової психологічної культури. Також широким є використання і окремих елементів та ідей світових релігій, що сприяє виникненню довіри до секти. Удаються навіть до традиційних психологічних прийомів, які використовуються у мережевому бізнесі: посмішка, подарунок, ввічливість, підвищена увага. До того ж є релігійні секти, які приходять додому, і пропонують готові рецепти вирішення життєвих проблем [10].

Інструкції по приверненню до релігійних сект мають системний характер заздалегідь приготовлених питань. Спеціально змодельовані бесіди демонструють надзвичайну складність для будь-якої людини чинити опір системі. «Принудительная убеждающая программа представляет собой технологию изменения поведения, применяемую для достижения «обучения» ...набору поведений или идеологии в определенных условиях» [13].

Набір тактик, які використовуються для формування залежної поведінки, є наступним: тактика збільшення навіюваності (спеціальні повтори, обмеження у сні та харчуванні), контролю над часом та соціальним оточенням індивіда, перегляду попереднього досвіду; порушення впевненості у собі; використання нефізичних типів покарань

(утрата привілей, ізоляція); використання психологічних загроз фізичних і психічних захворювань, економічні витрати тощо.

Виділяють три етапи привернення людини до секти. Перший – етап залучення, на якому демонструються максимальна увага і доброзичливість. На другому етапі – етапі перекодування – відбувається тотальний контроль інформації (за допомогою спеціальних прийомів уся інформація, що йде не від секти, вважається заздалегідь помилковою). На третьому етапі – етапі утримання – відбуваються маніпуляції страхом, людині навіюється, що без секти вона загине. Для досягнення ефекту залежності використовують різноманітні методи: вивчення мантр, ритмічних пісень і танців, навіювання у стані голоду і недостатнього сну, і найбільш дієві засоби – гіпноз і наркотичні речовини. Часто вдаються до залякування, а у разі вкладення у секту коштів – загрожують неможливістю їх повернути [13, с. 140 – 142].

Заборонити діяльність релігійних сект майже неможливо, за конституцією всі громадяни мають право на свободу самовизначення і віросповідання. Відкрито культу ніколи не пропагують насильство і спонукання до залежності, до того ж вони можуть бути зареєстровані як суспільні організації.

Наступний вид адиктивної поведінки – залежність від роботи, або трудоголізм. Термін «роботоголізм» був запропонований на початку 70-х років ХХ століття. Це явище одразу віднесли до різновиду адиктивної поведінки, оскільки загальною із іншими видами є його сутність: прагнення до відходу від реальності завдяки зміні психічного стану, у даному випадку завдяки роботі [3; 4].

Відмінністю трудоголізму від захоплення роботою, тобто межею між нормою та відхиленням, є те, що адикт отримує задоволення тільки від процесу роботи, а не від результату, у цьому не має економічної необхідності, він не прагне до збагачення [12].

Думки про роботу не залишають людину і поза трудовою діяльністю, внаслідок чого відпочинок стає неповноцінним. Формування даного виду адиктивної поведінки відбувається внаслідок особливостей характеру. У неповнолітніх даний вид адиктивної поведінки може проявитися у надмірних навантаженнях, які наносять шкоду здоров'ю або ускладнюють навчальну діяльність. Трудоголізм приводить до особистісних змін, які проявляються у зростанні емоційної спустошеності, порушенні здатності до емпатії, наростання потреби відходу від проблемних життєвих ситуацій [9].

Хоча трудоголізм називають соціально схвалюваною адикцією, трудоголік – це особистість із серйозними психологічними проблемами. Так, є декілька видів відходу від реальності в роботу. Це можуть бути проблеми в особистому житті, які адикт не може або не хоче вирішувати. Також це може бути страх самотності, наслідок психологічної травми, страх перед спілкуванням. У всіх випадках відхід у роботу є непродуктивним психологічним захистом [14].



Іншою причиною є той факт, що часто адикт надмірно наляканий перспективою отримати покарання від начальства, безпідставно боїться втратити роботу, бути звинуваченим у некомпетентності, байдюванні, або є непристосованим до повсякденного життя, всіх його сторін [12, с. 118 – 119].

Називають і такі причини виникнення трудоголізму, як компульсивне прагнення до постійного успіху і схвалення, страх потерпіти невдачу, потреба бути найкращим [3].

Хоча до трудоголізму і відносяться більш терпимо, підкреслимо, що це є відхиленням від норми, такий непродуктивний захист не реалізує потенційні можливості особистості, і, найголовніше, при неможливості доступу до даної залежності, роботогольна адикція замінюється на іншу, найчастіше хімічну (вживання алкоголю, наркотиків тощо) [9].

Роботоголік впливає на всіх членів сім'ї, які або беруть з нього приклад, або звертаються до ще більш деструктивних адикцій, діти роботоголіков часто вживають ПАР, при цьому порушуються соціальні зв'язки, заподіюється шкода родині, життя стає нецікавим [3; 12].

До нехімічних адикцій відносять також і харчові адикції. Харчовими адикціями називають такий від адиктивної поведінки, коли в якості засобу відходу від реальності використовується їжа [4]. Розрізняють невротичну анорексію (від грецьк. «відсутність бажання їсти») і невротичну булімію (від грецьк. вовчий голод) [5; 6].

Причини порушення харчової поведінки у дітей можуть бути дуже різноманітні. Це і намагання звернути на себе увагу, досягти якоїсь мети, або реакція на розлуку з рідними та близькими, інші важкі переживання. У підлітків відмова від їжі майже завжди пов'язана з намаганням схуднути. Спочатку дитина відчуває голод, але згодом знижується збудливість харчового центру мозку, апетит зменшується і поступово зовсім зникає.

Відмічають певні особливості сімей, у яких діти страждають на анорексію. Так, матерям таких дітей часто притаманні владність та деспотичність, вони пригнічують волю дітей і позбавляють їх ініціативи. Також існує думка, що підліток може вдатися до анорексії з метою звернути на себе увагу батьків, які постійно сваряться [12, с. 285].

Хоча даний вид відхилень і вважається не таким небезпечним, як інші, він також містить традиційні для нехімічних адикцій критерії, прояви та наслідки. Для нас важливим є зв'язок даного розладу із проблемами підліткового віку. Так, вважається, що вікові проблеми формування самоідентичності і автономії переводяться у площину харчування [5, с. 125]. Також це може бути проявом намагання «стати кращими». І найчастіше – це дисморфоманічний прояв боротьби із «зайвою» вагою або намаганням зменшити певні частини тіла (стегна, живіт, щоки тощо) [12, с. 104].

Анорексія пов'язана із намаганням слідувати сучасній моді, дотримуватися певного іміджу. Інший варіант – коли дівчина-підліток,

яка перемогла почуття голоду і досягла бажаних результатів, але не може зупинитися, заважає почуття самозадоволеності, відчуття перемоги, яке не можливо досягнути природними способами [9].

Виділяють чотири стадії анорексії: 1) ініціальна, на якій формуються і проявляються певні намагання і наміри; 2) активної корекції, на цій стадії підліток переходить до активних дій (дієти, виснажливих тренувань, прийому препаратів для схуднення, використання клізм, штучних викликів рвоти), результати яких стають помітними; 3) стадія кахексії, на ній з'являються ознаки виснаження, яке проявляється у порушенні фізичних функцій, відставанні у статевому дозріванні, поступово зникає апетит; 4) стадія редукції синдрому, коли спостерігаються ознаки дистрофії [5, с. 124 – 125; 12, с. 104]. На всіх цих стадіях психологічні проблеми поглиблюються, що супроводжується нав'язливими думками підрахування калорій і уникання пропонування нормального, відповідного віку раціону.

На рівні досягнутої голодуванням ейфорії трапляється зниження контролю, людина продовжує голодувати, навіть якщо їй загрожує небезпека [4].

Окрім того, до даного різновиду адиктивної поведінки належать і надмірна вибірковість у їжі, надмірне захоплення різноманітними дієтами [5, с. 127], фобія вживання нездорової їжі.

Інший різновид харчових адикцій – булімія. У підлітків та дорослих булімія має наступні критерії: постійна стурбованість їжею; сильний потяг до їжі навіть за умов насичення; намагання протистояти ожирінню неприємними способами; нав'язливий страх ожиріння [12, с. 105].

Булімія характеризується нападами переїдання і звернення до частого блювання і вживання послаблювальних засобів. Діти з харчовою залежністю не можуть контролювати свої міжособистісні відносини, психологічні теорії підкреслюють, що вони підсвідомо налякані перспективою бути покинутими. Порушення харчування відбувається за однією зі схем: раптові напади апетиту; постійне споживання їжі; відсутність насичення; нічні напади голоду [5, с. 126].

Булімія проявляється в тому, що під час ситуації фрустрації проявляється бажання підняти собі настрій за допомогою їжі, а не шукати продуктивний вихід задоволення потреб. Особистість фіксується на смакових відчуттях і намагається затягнути процес їжі. Поступово їжа набирає все більший адиктивний потенціал, це приводить до штучного стимулювання почуття голоду, людина входить у зону підвищеного обмінного балансу, і почуття голоду вже відчувається, як тільки падає рівень глюкози в крові. Це приводить до небезпечних наслідків: збільшення ваги, порушення обміну речовин, появи хронічних захворювань. Ситуація загострюється тим, що на певному етапі адикт починає соромитися потреби постійного вживання їжі і починає робити це потайки. І, як і майже при всіх видах адиктивної поведінки, спостерігається «замкнене коло»: адикт відчуває комплекс

неповноцінності, психологічні проблеми поглиблюються, що викликає ще більшу тягу до предмету залежності [3].

Різновидом нервової булімії є також харчування заради «гострих відчуттів», коли індивід бажає отримати задоволення за допомогою тільки незвичних або нових продуктів, або їх незвичного поєднання (огірки з медом, торт із гірчицею). Мотивом тут є відхід від реальності, отримання єдиного задоволення у сумному і одноманітному житті [12, с. 104].

Окремо автори зупиняються на так званій «адикції до шоколаду», в основі якої лежить присутність у продуктах із какао бобів речовин, близьких до каннабіоїдів. Але інші дослідники заперечують таке явище, оскільки кількість згаданих речовин є надзвичайною малою [4].

Обидва види харчових адикцій у переважній більшості притаманні дівчатам, їх профілактика ускладнюється доступністю їди і складністю корекції. Вона перш за все передбачає психологічну допомогу [5, с. 127].

Загальними для обох видів порушень є такі параметри, як незадоволеність вагою свого тіла, викривлення образу свого тіла, зміна цінності харчування в ієрархії цінностей [12, с. 103].

Усе частіше вчені говорять про такий вид адиктивної поведінки дітей, як патологічні захоплення і хобі. Захоплення і хобі супроводжують становлення дитини на всіх вікових етапах, роблять дозвілля змістовним і різноманітним. Але в окремих випадках можуть переходити в адиктивні форми, якщо починають носити однобічний патологічний характер. У старшому підлітковому віці може виникнути потреба у постійному філософському розмірковуванні – «философическая интоксикация», яка проявляється у формі пошуку істин, створенні ідей перебудови суспільства тощо. Така здатність до фантазування супроводжується відмовою проявити реальну активність, втілити що-небудь у життя [12, с. 82].

Якщо немає ознак соціальної дезадаптації, не порушується навчальна діяльність і соціальні зв'язки, – таку поведінку можна вважати нормою, по мірі дорослішання вона повинна припинитися. Якщо ж ми спостерігаємо стійкість таких проявів, їх химерність, безглуздість, непродуктивність інтелектуальної діяльності, – це говорить про відхилення у поведінці і необхідність допомоги фахівців. Це проявляється в тому, що заняття хобі стають надмірно тривалими та інтенсивними, настільки, що це перешкоджає гармонійному розвитку і навчальній діяльності. Характерним є те, що при затратах часу і зусиль, не розширюються знання і уміння навіть в області обраного захоплення.

Дуже близьким до попереднього видом адиктивної учені називають духовний пошук. Його напрямками можуть бути і групи особистісного зростання, і тілесно-орієнтована терапія, і різні тематичні зустрічі [3].

Також учені наголошують, що «сверхценные психологические увлечения входят в состав адиктивного поведения...». Ознаками такого роду захоплень є: глибока та тривала фіксація на об'єкті захоплення; пристрасне емоційно насичене відношення до об'єкту захоплення; втрата контролю над часом, який витрачається на захоплення; ігнорування

інших видів діяльності або захоплень. У даному випадку мається на увазі не психічна патологія, а поведінка, що не виходить за межі соціальних норм, але все ж таки має характер залежності [12, с. 117 – 118].

Різновидом понадмірних психологічних захоплень є емоційна центрація на традиціях екстрасенсорики та езотеріки, при цьому особистість категорично відкидає наукове бачення світу і відчуває себе безпорадною без чергового «прогнозу» або «допомоги цілителя».

Наступний вид адиктивної поведінки – адикція відносин. Виділяють три різновиди адикції відносин: любовні, уникнення і сексуальні. Не зважаючи на певні відмінності, вони мають загальні причини: неадекватну самооцінку, відсутність самоповаги, тривожність, невпевненість у собі, імпульсивність, часто проблеми з духовністю [9].

Любовна адикція – це вид адиктивної поведінки, який проявляється у фіксації на іншій людині. Ознаки залежності полягають у надмірній кількості часу і уваги, які приділяються іншій людині; нав'язливості думок про цю людину; нехтуванні своїми інтересами та інтересами інших людей заради об'єкту адикції; страх бути покинутим; неможливість припинити відносини; намагання постійно контролювати партнера. Протилежний тип адикції відносин – адикція уникнення, полягає у нав'язливому страху мати близькі відносини з іншою людиною і одночасне прагнення таких відносин. Дослідження показали, що люди саме з цими типами адикцій відносин створюють партнерські відносини, тому що до нормальних відносин вони не здатні. Взаємодія часто носить патологічний характер, перешкоджає гармонійному розвитку, порушує соціальні зв'язки. В обох випадках причина найчастіше знаходиться у психологічних травмах дитинства, неможливості встановити близькі і теплі відносини з батьками. Дані види адиктивної поведінки можуть встановитися не тільки між дорослими партнерами, чоловіком і дружиною, а й між батьками та дітьми, друзями, партнерами по роботі тощо [2; 3; 4; 9].

Оцінка діагностичних критеріїв адиктивної поведінки у сфері сексуальних адикцій ускладнюється по-перше, тим, що є певні розбіжності у розумінні правової та моральної норми, а, по-друге, тим, що певні відхилення мають в основі психічну патологію, а не виховні проблеми [12]. Тим не менш, відносно дітей, які страждають на цей вид залежності, і не мають психічних патологій, відмітимо, що є категорія підлітків і юнаків, які мають потребу у ранніх статевих контактах і залежність від нерозбірливих статевих зв'язків. Велике значення тут має система цінностей. Відомо, що такі адикти відносяться до себе негативно, вони вважають, що оточуючі можуть до них ставитися позитивно лише за можливості статевих відносин. Це супроводжується підвищеним рівнем тривожності, депресії, сенситивності. Також відсутність теплих взаємин із батьками спонукає їх шукати в такий небезпечний спосіб [3].

Також у сучасній адиктології розрізняють спортивну залежність, яка розповсюджується на професійний спорт та залежність від екстремальних видів спорту (спорт для здоров'я або фізична культура не

мають із цим нічого спільного). Що стосується професійного спорту, то залежність формується, по-перше, психологічна: залежність від успіхів, змагань, намагання здобути перемогу за будь-яку ціну, нехтування усіма іншими сферами життя. Це часто супроводжується бажанням приймати стероїди та стимулятори, від яких формується фізична залежність. Також дослідження показали, що фізична залежність проявляється у підвищеній тривожності, дратівливості, м'язових посмикуваннях у випадку відміни тренувань. У цьому ж таки випадку великим є ризик звернення до ПАР, якщо спортсмен змушений покинути спорт унаслідок травми або з будь-якої іншої причини [3; 8].

Особливим різновидом адиктивної поведінки є «паранойя здоров'я». Деякі автори називають цей вид адикції залежністю від здорового способу життя. Це супроводжується понадмірним захопленням оздоровчими заходами або здоровим харчуванням. Здавалося б нічого поганого в цьому немає, але в даному випадку залежність проявляється в неможливості припинити захоплення (дитина відмовляється від екскурсій, спілкування з однолітками, подорожей), або панічно і безпідставно боїться вжити неякісну їжу. Даний вид адиктивної поведінки може нанести і фізичну шкоду, якщо мова йде про надмірне загартовування, моржування, дихальні техніки [12, с. 120].

Можна виділити і менш типові види адиктивної поведінки, які зустрічаються рідше, але, тим не менш досліджені і описані в літературі. Це і адикція до витрати грошей, вона характеризується купівлею непотрібних товарів, товарів, які занадто дорого коштують, при цьому на походи по магазинах витрачається занадто багато часу. Це і ургентна адикція, яка проявляється у звичці знаходитися у стані, при якому постійно не вистачає часу. Називають також і потребу у стані перманентної війни, залежність від влади, грошей, залежність від потреби розташовувати речі у певному порядку, постійне нав'язливе миття рук і багато інших [3].

Ю. Качалов говорить навіть про те, що людина, яка намагається уникнути формування у неї будь-якої залежності, може стати залежною від цього бажання [6].

Соціальне оточення адикта може як попередити, так і стимулювати формування залежності. За умов стійкої адиктивної поведінки дитини у членів сім'ї адикта може розвинути стан співзалежності. Під співзалежністю розуміють негативні зміни особистості та її поведінки внаслідок залежної поведінки члена її сім'ї. Так, адиктивна поведінка дитини викликає травматичні зміни психологічного стану батьків, часті конфлікти, що в свою чергу провокує знову повернення до предмету залежності. «Созависимость поддерживает зависимость». Ознаками співзалежності є наступні: поведінка адикта визначає емоційний стан усіх членів сім'ї; у членів сім'ї переважають афективні стани агресії, образи, вини, відчаю; знижена самооцінка; внаслідок хронічного стресу з'являються психосоматичні захворювання [5, с. 134 – 135].

Таким чином, різновид адиктивної поведінки, що характеризується захопленням будь-якою діяльністю, яка досягає крайнього ступеня прояву з формуванням культу і створенням ідолів, називається фанатизмом. Розрізняють релігійний, спортивний, музичний фанатизм. Особливо небезпечним є релігійний фанатизм як вид привернення дітей до деструктивних тоталітарних організацій. Тоталітарність полягає у жорсткому контролюванні свідомості і поведінки особистості, деструктивність проявляється у деформації особистості. Деструктивні культу дуже ефективно використовують досягнення психологічної науки, велику роль відіграє особистість лідера. Виділяють три етапи привернення до секти. Перший – етап залучення, другий – етап перекодування, третій – етап утримання. Для досягнення ефекту залежності використовують різноманітні методи: вивчення мантр, ритмічних пісень і танців, навіювання у стані голоду і недостатнього сну, гіпноз і наркотичні речовини, залякування.

Трудоголізм – патологічна залежність від роботи. Відмінністю трудоголізму від захоплення роботою, тобто межею між нормою та відхиленням, є те, що адикт отримує задоволення тільки від процесу роботи, а не від результату, у цьому не має економічної необхідності, він не прагне до збагачення. Думки про роботу не залишають людину і поза трудовою діяльністю, внаслідок чого відпочинок стає неповноцінним, порушуються соціальні зв'язки, особистість не реалізує свої потенційні можливості. Причинами трудоголізму можуть бути проблеми в особистому житті, страх утратити роботу, патологічне прагнення до успіху, бажання бути першим. Трудоголік впливає на всю сім'ю, його діти або його наслідують, або переходять до більш деструктивних адикцій: вживання ПАР.

До нехімічних адикцій відносять також і харчові адикції. Харчовими адикціями називають такий від адиктивної поведінки, коли в якості засобу відходу від реальності використовується їжа. Розрізняють невротичну анорексію (недоїдання) і невротичну булімію (переїдання). Існує чотири стадії анорексії: ініціальна, на якій формуються і проявляються певні намагання і наміри; активної корекції, на цій стадії підліток переходить до активних дій, результати яких стають помітними; стадія кахексії, на ній з'являються ознаки виснаження, яке проявляється у порушенні фізичних функцій, відставанні у статевому дозріванні, поступово зникає апетит; стадія редукції синдрому, коли спостерігаються ознаки дистрофії. Булімія має наступні критерії: постійна стурбованість їжею; сильний потяг до їжі навіть за умов насичення; намагання протистояти ожирінню неприродними способами. Ця залежність проявляється в тому, що під час ситуації фрустрації виникає бажання підняти собі настрій за допомогою їжі, а не шукати продуктивний вихід задоволення потреб. Особистість фіксується на смакових відчуттях і намагається затягнути процес їжі. Поступово їжа набирає все більший адиктивний потенціал, це приводить до залежності.

Надцінні психологічні захоплення у вигляді патологічних фантазій, захоплення, хобі, духовного пошуку, психологічного пошуку, захоплення езотерікою, екстрасенсорикою можуть приводити до залежності від них. Це проявляється в тому, що заняття ними стають надмірно тривалими та інтенсивними, настільки, що це перешкоджає гармонійному розвитку і навчальній діяльності.

Виділяють три різновиди адикції відносин: любовні, уникнення і сексуальні. Любовна адикція – це вид адиктивної поведінки, який проявляється у фіксації на іншій людині. Адикція уникнення полягає у нав'язливому страху мати близькі відносини з іншою людиною і одночасне прагнення таких відносин. Дослідження показали, що люди саме з цими типами адикцій створюють партнерські відносини, тому що до нормальних не здатні. Сексуальну залежність дітей ми розглядаємо в контексті ранніх статевих контактів і залежності від нерозбірливих статевих зв'язків. Велике значення тут має система цінностей. Відомо, що такі адикти відносяться до себе негативно, вони вважають, що оточуючі можуть до них ставитися позитивно лише за можливості статевих відносин.

Також у сучасній адиктології розрізняють спортивну залежність, яка розповсюджується на професійний спорт та залежність від екстремальних видів спорту. Деякі автори називають такий вид адикції, як залежність від здорового способу життя. Це супроводжується понадмірним захопленням оздоровчими заходами або здоровим харчуванням. Ми указали не повний список нехімічних залежностей, тільки найбільш розповсюджені і вивчені. Автори указують, що залежність може сформуватися від будь-якого предмета чи явища.

Потрібно зауважити, що особистості, які страждають на різні види нехімічних адикцій, мають спільні психологічні характеристики. До них належать потреба відходу від реальності, необхідність компенсувати негативні життєві переживання, високий рівень тривожності, депресії, емоційна нестійкість. Більшість із них погано адаптуються у соціумі: мають ряд побутових, сімейних проблем, проблеми у навчанні, у відношеннях із батьками та представниками протилежної статі, реальний світ для них нудний, нецікавий і повний небезпеки. Потрібне більш глибоке вивчення причин і сутності цих явищ, а також нові підходи до їх попередження, які дозволять створити більш безпечні умови для гармонійного розвитку особистості дитини.

Перспективи подальшої розробки проблеми полягають у більш глибокому вивченні причин і сутності нехімічних видів адикцій, а також у розробці нових підходів до їх попередження.

### **Список використаної літератури**

- 1. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.
- 2. Березовский А. Э.** Некоторые социально-психологические особенности аддиктивного поведения [Электронный ресурс] / А. Э. Березовский // Проблемы

профилактики негативных зависимостей среди молодежи : сб. материалов конф., 1 февраля 2001 года. – Самара : Самарский университет, 2001. – Режим доступа к сборнику : [http://www.psichology.vuzlib.net/book\\_o316\\_page\\_20.html](http://www.psichology.vuzlib.net/book_o316_page_20.html).

**3. Егоров А. Ю.** Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2007 – 242 с. **4. Елизаров А. Н.** Работа с зависимостями в психологическом консультировании [Электронный ресурс] / А. Н. Елизаров // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. [«Социальное партнерство психологии, культуры, бизнеса и духовное возрождение России»]. – М. : Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2006. – С. 61 – 62. – Режим доступа : <http://www.psychologia.narod.ru/abuse.htm>. **5. Змановская Е. В.**

Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб : Питер, 2010. – 352 с.

**6. Качалов В.** Об аддикциях и аддиктивном поведении [Электронный ресурс] / В. Качалов. – Режим доступа : <http://psychology.net.ru/articles/content/1086791156.html>

**7. Клейберг Ю. А.** Психология девиантного поведения : учеб. пособ. для вузов / Ю. А. Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с. **8. Колесов Д. В.** Поведение : физиология, психология, этика :

Учеб. пособие / Д. В. Колесов. – М. : Издательство Московского психологического института; Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 2006. – 696 с. **9. Короленко Ц. П.** Семь путей к катастрофе : деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 224 с. **10. Лисецкий К. С.** Психология независимости : учеб. пособ. по курсу «Профилактика аддиктивного поведения» [Электронный ресурс] / К. С. Лисецкий, Е. В. Литягина. – Самара : Универс-груп, 2003. – Режим доступа :

[http://www.psycheya.ru/lib/psi\\_nez/1.htm](http://www.psycheya.ru/lib/psi_nez/1.htm) **11. Лукашевич М. П.** Соціальна робота (теорія і практика) : Підручник / М. П. Лукашевич, Т. В. Семигіна. – К. : Каравела, 2009. – 368 с. **12. Менделевич В. Д.** Психология девиантного поведения : учеб. пособ. / В. Д. Менделевич. – М. : МЕДпресс, 2001. – 432 с. **13. Почепцов Г.Г.** Пропаганда и контрпропаганда / Г. Г. Почепцов. – М. : Центр, 2004. – 156 с.

**14. Сельчёнок К.** От зависимости – к духовной свободе [Электронный ресурс] / Константин Сельчёнок. – 2003. – Режим доступа: <http://aquarun.ru/psih/addikt.html> **15. Семке В. Я.** Основы персонологии / В. Я. Семке – М. : Академический проект, 2001. – 469 с.

**16. Сибиряков С. Л.** Ребёнок в опасности [ Текст ] : Как предупредить беду : Наркоманию, пьянство, насилие, преступность... / С. Л. Сибиряков. – СПб. : Пресс, 2002. – 128 с.

### **Золотова Г. Д. Сутність і зміст нехімічних адикцій дітей**

У статті розкривається сутність і зміст таких нехімічних видів адикцій, як фанатизм, трудоголізм, харчові адикції, патологічні фантазії,



хобі, духовний пошук, психологічний пошук, захоплення езотерікою, екстрасенсорикою, адикції відносин (любовні, уникнення і сексуальні), спортивна залежність. Адикти усіх згаданих видів залежностей погано адаптуються у соціумі, мають ряд побутових, сімейних проблем, проблеми у навчанні, у відношеннях із батьками, всі вони прагнуть до відходу від реальності.

*Ключові слова:* адиктивна поведінка, нехімічні адикції, адикт, попередження адиктивної поведінки.

**Золотова А. Д. Сущность и содержание нехимических аддикций детей**

В статье раскрывается сущность и содержание таких нехимических видов аддикций, как фанатизм, трудоголизм, пищевые аддикции, патологические фантазии, хобби, духовный поиск, психологический поиск, увлечение эзотерикой, экстрасенсорикой, аддикции отношений, спортивная зависимость. Аддикты всех упомянутых видов зависимостей плохо адаптируются в социуме, имеют ряд бытовых, семейных проблем, проблемы в учебе, в отношениях с родителями, все они стремятся к отходу от реальности.

*Ключевые слова:* аддиктивное поведение, нехимические аддикции, аддикт, предупреждение аддиктивного поведения.

**Zolotova A. D. The Meaning and Content of Non-Chemical Addictions of Children**

The article covers the meaning and content of such non-chemical types of addictions as fanaticism, work addiction, food addiction, pathological fantasy, hobby, mental search, psychological search, passion for esoterics, extrasensorics, relation addiction, sport addiction. The addicts of all the problems mentioned adapt badly in the society, have a range of social, family, school difficulties, problems in relations with parents, they all strive to escape from the reality.

*Key words:* addictive behaviour, non-chemical addictions, addict, prevention of addictive behavior.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.015.31:316.42

**І. А. Ковальчук**

**СУТНІСТЬ І ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ**

Питання зміни, поліпшення суспільства шляхом направленою виховання молодого покоління, організації оптимальних умов для

реалізації людини в суспільстві хвилює вчених давно. Цей процес сьогодні має назву соціальне виховання. Він актуальний для вивчення й тим, що дозволяє розкрити роль держави в розвитку й формуванні особистості кожної людини як члена суспільства; і тим, що показує важливість самовиховання.

Вивченню процесу соціального виховання присвячено праці вітчизняних (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонова, С. Лобанова, О. Мальцева, Л. Міщик, С. Савченко, С. Харченко та ін.) і російських учених (В. Бочарова, М. Галагузова, Л. Мардахаєв, О. Мудрик та ін.). Їх праці стали підґрунтям для нашого дослідження.

**Мета статті** – розкрити сутність поняття «соціальне виховання»; розглянути соціальне виховання з позиції держави, соціальних інститутів та особистості.

Термін «соціальний» («соціальне») (від лат. *socialis* – суспільний) позначає суспільний, пов'язаний із життям і стосунками людей у суспільстві. За своєю суттю соціальне виховання – це цілеспрямована виховна діяльність, пов'язана з життєдіяльністю людей у суспільстві.

«Соціальне виховання слід розглядати як цілеспрямований процес, який сприяє засвоєнню системи соціальних знань, норм і цінностей, соціального досвіду й забезпечує ефективну регуляцію соціальної поведінки молодого покоління. Було б неправильним вважати, що соціальним вихованням, яке характеризується цілеспрямованістю, покликана займатися тільки школа. Активну участь у цьому процесі повинні брати всі соціальні інститути: сім'я, освіта, культура, релігія» [1, с. 20].

Соціальне виховання – це комплексний процес становлення й розвитку особистості за участі й підтримки всіх соціальних інститутів (сім'ї, школи, засобів масової інформації, державних установ, церкви), орієнтованих на передачу новим поколінням суспільних цінностей. Соціальне виховання припускає використання не тільки виховних потенцій суспільства, мікросередовища, але й власного потенціалу особистості. Соціальне виховання припускає навчання, освіту, психологічну підготовку, самовиховання [2, с. 26].

Соціальне виховання не слід розглядати як процес, який здійснюється виключно на користь суспільства й держави. З одного боку, воно покликане регулювати соціальну поведінку людини згідно з прийнятими нормами, з іншого – відособлення в суспільстві. Інакше кажучи, призначення соціального виховання – у забезпеченні гармонії взаємин особистості й суспільства [1, с. 19].

С. Лобанова говорить про те, що соціальне виховання має свою структуру, яка містить наступні структурні компоненти:

**1) цілеспрямоване соціальне виховання (соціально-контрольована соціалізація)** – цілеспрямований вплив на формування особистості через діяльність різних навчально-виховних установ, спеціально створених для цього;

2) *опосередковане соціальне виховання (відносно направлена соціалізація)* – опосередкований виховний вплив на особистість через систему масових комунікацій, через освітню, культурну, соціальну діяльність державних і недержавних установ, де реалізуються безпосередні взаємозв'язки особистості й суспільства, здійснюється формування особистісної свідомості, її норм і вимог;

3) *середовищне соціальне виховання (стихійна соціалізація)* – стихійний виховний вплив соціального середовища на формування особистості [2, с. 24].

Л. Мардахаєв виокремлює декілька напрямів, що розкривають зміст соціального виховання. Він стверджує, що соціальне виховання необхідно розглядати, по-перше, з позиції держави (суспільства); по-друге, з позиції соціальних інститутів; по-третє, з позиції самої особистості.

З позиції держави й суспільства соціальне виховання розуміється як *громадянське виховання*, направлене на формування гідного громадянина свого суспільства. Під впливом громадянського виховання формується особистість із розвиненим відчуттям патріотизму й активною позицією щодо його здійснення.

Другий напрям, що розкриває зміст соціального виховання з позиції держави можна назвати суспільно-державним, оскільки провідна роль в його реалізації належить державі й школі. Його метою є виховання людини для даного суспільства, виховання соціально активної особистості. «Воно є засобом удосконалення суспільного життя й самої держави. Покращуючи систему виховання молодого покоління, воно забезпечує й відповідну зміну суспільства. Більш культурне й виховане покоління сприяє позитивній зміні суспільства, в якому воно живе. Суспільство прагне до того, щоб діти стояли на вищому ступені культурного розвитку, ніж їх батьки. Кожне нове покоління повинно бути краще попереднього» [3, с. 93]. Згідно з цим напрямом соціальне виховання можна назвати *суспільним*.

Наступний напрям характеризує соціальне виховання як процес *формування людини відповідно до соціального ідеалу*. Його метою є формування нової людини. У цьому вбачається можливість через нове покоління людей сформувати нове суспільство. Основою подібного соціального виховання є ідея про направлений розвиток соціальних сил дитини, формування якісно нової людини відповідно моделі соціального ідеалу і, таким чином, зміни й поліпшення суспільства.

Такий виховний підхід дуже активно використовувався в радянський період. Головним завданням радянського соціального виховання було формувати людей нового типу – будівельників нового суспільства. Подібне виховання мало класовий, партійний характер, ідеалом якого був усесторонній гармонійний розвиток людини. Воно передбачало як направлене виховання молодого покоління, так і перевиховання дорослих людей.

У рамках даного підходу соціальне виховання передбачало

розвиток соціальної активності, «смаку» до соціальної діяльності, духу солідарності, здатності підніматися над особистими, егоїстичними задумами. Громадські інтереси ставилися вище за особисті інтереси.

Соціальне виховання необхідно також розглядати з позиції соціальних інститутів.

«Держава й суспільство визначає вимоги до формування особистості молодого покоління, до вирішення соціальних завдань виховання. Проте безпосередніми вихователями виступають соціальні інститути й сама людина. Саме вони вирішують соціальні завдання формування особистості. Кожен соціальний інститут вирішує загальні (державні), спеціальні й специфічні соціально-виховні завдання» [3, с. 97].

Л. Мардахаєв виокремлює наступні напрями в соціальному вихованні з позиції соціальних інститутів:

**офіційно обумовлене** – *нормативне виховання*. Кожен соціальний інститут керується законами держави, нормами, правилами й традиціями, що склалися в суспільстві, і готує людей для життя в ньому. Він вирішує соціально-виховні завдання своїми засобами й методами;

**соціально обумовлене** – *особливе виховання*, що визначається соціальним статусом, призначенням установи, організації. Воно направлене на формування у вихованця того менталітету особистості, який відрізняє її від інших, наповнює соціальною своєрідністю і дозволяє якісно вирішувати професійно важливі, соціальні завдання. Мова йде про формування людей із певним соціальним статусом, соціальним призначенням;

**спеціальне** – *специфічне* соціальне виховання. Воно властиве конкретній сім'ї, організації, установі. Це виховання по певному соціальному ідеалу, моделі, формування відповідного соціального типу особи. Воно визначається етично-психологічним кліматом, досвідом виховної діяльності, авторитетними особами, що забезпечують виховний процес, установками, принципами, традиціями;

**направлене соціальне виховання**. Воно припускає виправлення, корекцію соціального виховання, перевиховання.

Направлене соціальне виховання стає необхідним тоді, коли або саме середовище сприяє появі соціальних відхилень, або воно стимулює відхід вихованця на вулицю, визначаючи характер його соціального формування. Направлене соціальне виховання – це діяльність спеціальних державних установ по перевихованню (виправленню) результатів вуличного й сімейного виховання.

Такий підхід у соціальному вихованні можна назвати соціально контрольована соціалізація, що здійснюється в спеціально створених виховних організаціях.

«Направлена соціально-виховна діяльність має місце й у випадках, коли мова йде про категорії дітей, підлітків з особливими потребами. Мається на увазі направлене соціальне виховання людини з урахуванням його особистісно-соціальних проблем, можливостей і відповідно до

соціальних потреб середовища його життєдіяльності» [3, с. 99].

Соціальне виховання з позиції особистості припускає *самовиховання, самовдосконалення*. Воно визначається результатом попереднього соціального виховання людини й характерний для підлітка, молоді людини на етапі соціального вибору й практичної діяльності по його досягненню. Звідси виникає необхідність за допомогою соціального виховання в школі й сім'ї перетворити дитину з об'єкта в суб'єкт соціального самовиховання.

Соціальний вибір хлопця, дівчини багато в чому залежить від результату їх попереднього соціального виховання. Саме тому провідна роль в ньому повинна належати державі, яка здійснює його через інститути освіти й сім'ї. Все те, що впливає на молоду людину, має не приватний, а державний характер. Даний факт диктує необхідність турботи держави про джерела соціальної дії на підростаюче покоління [3, с. 91 – 102].

Представлена стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми, дослідження якої потребує подальшої наукової діяльності.

### **Список використаної літератури**

- 1. Мальцева О. І.** Теорія та історія соціального виховання: навч.-метод. посіб.: у 2-х ч. / О. І. Мальцева – Луганськ, 2012. – Ч. 1. – 151 с.
- 2. Лобанова С. І.** Сучасні підходи до визначення сутності поняття «соціальне виховання» / С. І. Лобанова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 3. – С. 19 – 27.
- 3. Мардахасєв Л. В.** Соціальна педагогіка: Курс лекцій / Під ред. В. І. Беляєва. – М. : Академія, 2002. – 256 с.

### **Ковальчук І. А. Сутність і зміст соціального виховання**

У статті розкривається суть поняття „соціальне виховання”, розглядається соціальне виховання з позиції держави, соціальних інститутів і особистості. З позиції держави соціальне виховання розуміється як громадянське виховання, суспільне виховання, формування людини відповідно до соціального ідеалу. З позиції соціальних інститутів виокремлюється офіційно обумовлене, соціально обумовлене, спеціальне й направлене соціальне виховання. З позиції особистості соціальне виховання припускає самовиховання.

*Ключові слова:* соціальне виховання, соціалізація, громадянське виховання, суспільне виховання, самовиховання.

### **Ковальчук И. А. Сущность и содержание социального воспитания**

В статье раскрывается сущность понятия «социальное воспитание», рассматривается социальное воспитание с позиции государства, социальных институтов и личности. С позиции государства социальное воспитание понимается как гражданское воспитание, общественное воспитание, формирование человека в соответствии с социальным идеалом. С позиции социальных институтов выделяется официально

обусловленное, социально обусловленное, специальное и направленное социальное воспитание. С позиции личности социальное воспитание предполагает самовоспитание.

*Ключевые слова:* социальное воспитание, социализация, гражданское воспитание, общественное воспитание, самовоспитание.

**Kovalchuk I. A. Essence and maintenance of social education**

Essence of concept «Social education», social education is examined from position of the state, social institutes and personality are opens up in the article. From position of the state social education is understood as civil education, public education, forming of man in accordance with a social ideal. From position of social institutes the social education officially conditioned, socially conditioned, special and directed is selected. From position of personality social education is supposed by a self-education.

*Key words:* social education, socialization, civil education, public education, self-education.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 316.477:172

**Н. П. Краснова**

**ЕТИЧНІ ПІДХОДИ У СФЕРІ ДІЛОВИХ ВІДНОСИН**

Об'єктом етики ділового спілкування є реально існуюча практика у всій множині ділових відношень й зв'язків. У реаліях сьогодення ділові відношення завжди тісно пов'язані з різноманітними видами професійної предметної діяльності людей, і їхня реалізація проходить у вигляді комунікативних та інтерактивних зв'язків. У діловій практиці здійснюється також реалізація різноманітних технік та технологій ділового спілкування, котрі можуть сприяти підвищенню ефективності ділової взаємодії. Розвиваючись на основі цих технологій та різноманітних форм ділового спілкування, ділова практика сприяє розвитку об'єктивної бази етики ділового спілкування.

Проблеми етики ділового спілкування не є новою у науковій літературі. Етику ділових відношень розглядали Р. Ботавіна, Л. Венчер, Ю. Палеха; етикет та етику ділового спілкування досліджували І. Афанасьєв, І. Мальханова, Д. Ягер; питанням культури ділового спілкування присвятили свої праці І. Браїм, В. Здоровенко, Ф. Снелл; аспекти професійної етики досліджували А. Леонт'єв, В. Лавриненко, А. Панфілова.

На сьогодні традиційна етика розглядає взаємини між людьми прагне обґрунтувати індивідуальні права людини і встановити відповідальність за їх порушення. Виходячи з вище означеного метою статті є розкриття етичних підходів у сфері сучасних ділових відносин.

Перш за все, існує точка зору, що бізнес принципово аморальний і мова етики – це не мова бізнесу. Отже, необхідно докладати зусилля до того, щоб ті або інші етичні норми були оформлені законодавчо. Вказана точка зору виливається на практиці в масові рухи в захист навколишнього середовища, в той, що сформувався на Заході і до певної міри в Україні консюмерізм – рух в захист прав споживачів. Аморальність бізнесу як причина безлічі соціальних лих є сюжетом для наукових досліджень, улюбленою темою ЗМІ.

Наслідком впровадження в практику бізнесу соціального аудиторства – інспекції соціальної поведінки фірм, тобто їх відносини до соціальних цінностей стало те, що фірми почали обмірковувати і створювати етичні кодекси і посади уповноважених по корпоративній етиці. Даний напрям в розділ кута ставить дослідження соціальної справедливості, а під мораллю має на увазі не протиставляти бажання і здатність людини, персональну гідність і персональні амбіції (гроші, кар'єру) іншим цінностям, що сприймаються як значущі [1].

Проте застосування даної теорії обмежене з ряду причин. По-перше, багатство таких розвинених країн, як США, підриває працьовитість і ощадливість, що формує все нові і нові потреби і жадання легкого життя. По-друге, цінності, визначувані відчуттям приватної власності, зазнали зміни. Крупні корпорації є власністю утримувачів акцій і управляються менеджерами за платню, тобто управління відокремилася від власності. Таке управління повинне бути не стільки етичним, скільки законним. Удосконалюючись, закони прагнуть заборонити аморальні види діяльності. Але завжди існує лаз між виявленням суспільством недосконалості і розробкою та ухваленням закону. Крім того, не все, що аморально, незаконно, наприклад, брехня. І, нарешті, в умовах жорсткої конкуренції підприємства можуть значною мірою втратити контроль над власною діяльністю і її нормами.

Основні етичні принципи і норми ділових відносин – це загальноприйняті у діловому світі принципи поведінки. Зазвичай до них відносяться наступні.

1. *Свобода* (цінуєте свободу своїх конкурентів). Це виражається у невтручанні в їх справи, інтереси.

2. *Пунктуальність* (робіть все вчасно). Тільки поведінка людини, що робить все вчасно, є нормативною. Запізнення заважають роботі і є ознакою того, що на людину не можна покластися. Принцип робити все вчасно розповсюджується на всі службові завдання. Фахівці, які вивчають організацію і розподіл робочого часу, рекомендують додавати зайвих 25% до того терміну, який потрібний для виконання дорученої роботи.

3. *Конфіденційність* (не базікайте зайвого). Секрети установи, корпорації або конкретної операції необхідно зберігати так само дбайливо, як таємниці особистого характеру. Немає також необхідності переказувати кому-небудь почуте від товариша по службі, керівника або підлеглого про їх службову діяльність або особисте життя.

4. *Люб'язність, доброзичливість і привітність*. У будь-якій ситуації необхідно поводитися з клієнтами, замовниками, покупцями і товаришами по службі ввічливо, привітно і доброзичливо. Це, проте, не означає необхідності дружити з кожним, з ким доводиться спілкуватися за службовим обов'язком.

5. *Увага до тих, що оточують* (думайте про інших, а не тільки про себе). Увага до тих, що оточують повинна розповсюджуватися на товаришів по службі, начальників і підлеглих. Поважайте думку інших, прагніть зрозуміти, чому у них склалася та або інша точка зору. Завжди прислухайтесь до критики і порад колег, начальства і підлеглих. Коли хтось ставить під сумнів якість вашої роботи, покажіть, що цінуєте міркування і досвід інших людей. Упевненість в собі не повинна заважати бути скромним.

6. *Зовнішній вигляд* (одягайтеся як годиться). Головний підхід – вписатися у оточення по службі, а усередині цього оточення – в контингент працівників. Необхідно виглядати самим кращим чином, тобто одягатися із смаком. Важливе значення мають ретельно підібрані аксесуари.

7. *Письменність* (говоріть і пишійть хорошою мовою). Внутрішні документи або листи, що направляються за межі установи, повинні бути викладені хорошою мовою, а всі власні імена передані без помилок [2].

Етику ділового спілкування слід враховувати в різних її проявах: у відносинах між підприємством і соціальним середовищем; між підприємствами; усередині одного підприємства – між керівником і підлеглими, між підлеглим і керівником, між людьми одного статусу. Між сторонами того або іншого виду ділового спілкування існує своя специфіка. Завдання і полягає в тому, щоб сформулювати такі принципи ділового спілкування, які не тільки відповідали б кожному виду ділового спілкування, але і не суперечили загальним етичним принципам поведінки людей. Разом з тим вони повинні служити надійним інструментом координації діяльності людей, залучених в ділове спілкування.

Не дивлячись на всю проблематичність і трудність вибору етичної позиції, в спілкуванні є ряд таких положень, слідуючи яким можна в значній мірі полегшити ділове спілкування, підвищити його ефективність і уникнути промахів в процесі взаємодії з іншими в бізнесі, а саме:

- У моралі немає абсолютної істини і вищого судді серед людей.
- Коли йде мова про етичні промахи інших, не слід робити з «моральних мух», «моральних слонів». Коли мова йде про промахах своїх, слід поступати навпаки.



- У моралі слід хвалити інших, а пред'являти претензії до себе.
- Етичне відношення тих, що оточують до нас, залежить кінцем кінцем тільки від нас самих.
- Коли мова йде про практичне затвердження норм моралі, основний імператив поведінки – «почни з себе» [4].

Особливу увагу слід звернути на золоте правило етики спілкування: *«Відноситесь до інших так, як ви хотіли б, щоб відносилися до вас»*. У негативній формі, у формулюванні Конфуція, воно свідчить: *«Чого не побажаєш собі, того не роби іншим»*. Це правило застосовано і до ділового спілкування, але по відношенню до окремих його видів: *«зверху-вниз»* (керівник-підлеглий), *«знизу-вгору»* (підлеглий-керівник), *«по горизонталі»* (співробітник-співробітник) вимагає конкретизації.

*Етика ділового спілкування «зверху-вниз»*. У діловому спілкуванні «зверху-вниз», тобто відносно керівника до підлеглого золоте правило етики можна сформулювати таким чином: *«Відноситесь до свого підлеглого так, як ви хотіли б, щоб до вас відносився керівник»*. Мистецтво і успіх ділового спілкування багато в чому визначаються тими етичними нормами і принципами, які використовує керівник по відношенню до своїх підлеглих. Під нормами і принципами мається на увазі те, яка поведінка на службі є етично прийнятною, а яка – ні. Ці норми стосуються перш за все того, як і на основі чого віддаються розпорядження в процесі управління, в чому виражається службова дисципліна, що визначає ділове спілкування. Без дотримання етики ділового спілкування між керівником і підлеглим більшість людей відчувають себе в колективі дискомфортно, етично незахищеними. Відношення керівника до підлеглих впливає на весь характер ділового спілкування, багато в чому визначає його етично-психологічний клімат. Саме на цьому рівні формуються в першу чергу етичні *еталони і зразки поведінки*. Відзначимо деякі з них.

- Намагайтеся перетворити вашу організацію на згуртований колектив з високими моральними нормами спілкування. Залучите співробітників до цілей організації. Людина тільки тоді відчуватиме себе етично і психологічно комфортно, коли відбудеться його ідентифікація з колективом. Разом з тим кожен прагне залишитися індивідуальністю і хоче, щоб його поважали таким, яким він є.
- При виникненні проблем і труднощів, пов'язаних з недобросовісною роботою, керівникові слід з'ясувати її причини. Не слід нескінченно докоряти підлеглого його слабкостями, недоліками. Подумайте, що можна зробити, щоб допомогти йому подолати їх. При цьому необхідно спиратися на сильні сторони його особи.
- Якщо співробітник не виконав розпорядження, необхідно дати йому зрозуміти, що це звісний факт. Більш того, якщо керівник не зробив підлеглому відповідного зауваження, то він просто не виконує своїх обов'язків і поступає неетично.

• Зауваження співробітників повинне відповідати етичним нормам. Необхідно зібрати всю інформацію по даному випадку, вибрати правильну форму спілкування, спочатку з'ясувати причину невиконання завдання. Робити зауваження один на один: необхідно поважати гідність і відчуття людини.

• Критикувати дії і вчинки, а не особу людини.

• Тоді, коли це доречно, використовувати прийом „бутерброда” – заховати критику між двома компліментами. Закінчити розмову потрібно на дружній ноті й незабаром знайти час поговорити з людиною, щоб показати їй, що не тримаєте зла.

• Ніколи не радити підлеглому, як поступати в особистих справах. Якщо порада допоможе, то, швидше за все, не подякують. Якщо не допоможе – на порадника ляже вся відповідальність.

• Не обзаводитися улюбленчиками. Відноситися до співробітників як до рівноправних членів і до всіх з однаковими мірками.

• Ніколи не давати співробітникам можливість відмітити, що не володієте ситуацією, якщо бажаєте зберегти їх пошану.

• Дотримуйте принцип розподільної справедливості: чим більше заслуги, тим більше повинна бути винагорода.

• Заохочуйте колектив навіть в тому випадку, якщо успіх досягнутий головним чином завдяки успіхам самого керівника.

• Укріплюйте у підлеглому відчуття власної гідності. Добре виконана робота заслуговує не тільки матеріального, але й морального заохочення, зайвий раз можна похвалити співробітника.

• Привілеї повинні розповсюджуватися на всіх членів колективу.

• Довіряйте співробітникам і визнавайте власні помилки в роботі. Члени колективу все одно так чи інакше дізнаються про них. Але приховування помилок – прояв слабкості і не порядності.

• Захищайте своїх підлеглих, вони віддячать вам тим же.

• Вибирайте правильну форму розпорядження, враховуючи перш за все два чинники: 1) ситуацію, наявність часу для нюансів, 2) особа підлеглому – добросовісний і кваліфікований працівник або людина, яку потрібно підштовхувати на кожному кроці. Залежно від цього слід вибирати і етично найбільш прийнятні норми поведінки і форми розпорядження.

*Формами розпорядження* можуть бути: наказ, прохання, питання і так звані „доброволець”.

*Наказ.* Найчастіше слід використовувати в надзвичайній ситуації, а також відносно недобросовісних співробітників.

*Прохання.* Використовується в тому випадку, якщо ситуація рядова, а відношення між керівником і підлеглим засноване на довірі і доброзичливості. Така форма дозволяє співробітникові висловити свою думку на проблему в тому випадку, якщо вона по яких-небудь причинах

не може бути вирішена. Хоча якщо відповідним чином вимовити фразу, то у співробітника не виникне ніякого сумніву, що це наказ.

*Питання.* «Чи є сенс зайнятися цим?», «Як ми винні це зробити?». Краще застосовувати в тих випадках, коли треба викликати обговорення, як краще зробити роботу або підштовхнути співробітника до того, щоб він узяв ініціативу на себе. При цьому співробітники повинні бути добровільними і достатньо кваліфікованими. Інакше деякі можуть сприйняти ваше питання як прояв слабкості і некомпетентності.

*«Доброволець».* «Хто хоче це зробити?». Підходить для такої ситуації, коли роботу не хоче робити ніхто, але проте все одно вона повинна бути зроблена. В цьому випадку доброволець сподівається, що його ентузіазм буде відповідним чином оцінений в подальшій роботі.

Від характеру психологічної дії керівника залежить кінцевий результат виробничого процесу. Ефективною є морально-психологічна дія керівника на підлеглих.

Під морально-психологічною дією слід розуміти мотивовану дію однієї особи, спрямовану на корекцію поглядів, ціннісних орієнтації і установок іншої особи (колективу). Морально-психологічна дія повинна здійснюватися щодня, при усіх безпосередніх і опосередкованих контактах керівника з підлеглим в процесі управлінської діяльності.

Моральні цінності, справедливість, порядність, людяність, увага до людей і їх проблем, культура спілкування, сумлінність, завзятість та інші морально-психологічні характеристики підлеглих виникають, міцніють або ж слабшають під впливом їх контактів з керівниками різних категорій і рангів.

Найсильнішу морально-психологічну дію на співробітників чинять:

- психологічні властивості й якості особистості керівника;
- манера триматися, тон голосу, вираз обличчя;
- стиль управління, рішення, що приймаються, методи роботи, організаторські здібності;
- відповідальність, самовіддача, сумлінність;
- манера поведінки і відношення до співробітників;
- стиль спілкування;
- турбота про підлеглих;
- схвалення і критика, вживані заохочення і покарання, їх об'єктивність;
- навантаження, що покладаються на співробітників, умови, що створюються для вирішення завдань;
- надання допомоги і підтримки при зіткненні підлеглих з труднощами, розуміння цих труднощів та ін.

Особа керівника робить морально-психологічний вплив на колектив. Цей вплив є засобом вирішення власне службових завдань, способом організації морально-психологічного клімату в колективі і системою морально-психологічного забезпечення виховного процесу.

Керівник виступає ініціатором цього процесу, організовує його і управляє ним.

Морально-психологічна дія виступає, з одного боку, як емоційний фон виховного процесу, а з іншої – як його безпосередня змістовна характеристика. Виховна діяльність носить творчий характер. Керівник виконує функції: 1) моделювання морально-психологічної дії на колектив в процесі підготовки до вирішення службових завдань (прогностичний етап); 2) організації безпосередньої морально-психологічної дії на колектив (початковий етап); 3) управління виховним процесом, що розвивається; 4) аналіз здійсненої морально-психологічної дії і моделювання її можливих варіантів при виконанні майбутньої діяльності.

Охарактеризуємо особливості виділених етапів. В процесі моделювання морально-психологічної дії при підготовці до виховної діяльності необхідно враховувати: а) її мету і завдання; б) морально-психологічний клімат в колективі; в) індивідуальні особливості керівника, що здійснює морально-психологічну дію; г) індивідуальні особливості підлеглого; д) передбачувані методи виховання. Сукупність вказаних елементів прогностичного етапу впливає на змістовні особливості професійної діяльності співробітників, створює в ході морально-психологічної дії емоційну єдність керівника і об'єктів дії і допомагає йому прогнозувати можливі зміни морально-психологічної атмосфери в колективі. Виховання – це не механічний процес «батога і пряника», а складна морально-психологічна дія, обумовлена людськими взаємовідносинами.

Важливими елементами другого етапу дії керівника на колектив є: а) конкретизація цілей морально-психологічної дії; б) уточнення оптимальних для майбутньої дії умов; в) здійснення початкової стадії морально-психологічної дії. Психолого-педагогічна значущість цього етапу проявляється в його спрямованості, що коригує, оберненій на уточнення методики майбутньої виховної діяльності керівника, опосередкованої соціально-психологічними механізмами.

Велика роль відводиться позиції керівника, оскільки вона відбиває спосіб управління не лише морально-психологічною дією, але і усією виховною діяльністю.

Третій етап морально-психологічної дії – управління виховним процесом, що розвивається. Керівникові необхідно досягти відповідності найбільш ефективних, прийнятних для нього методів виховання і морально-психологічної дії, адекватність яких забезпечує ефективність спільної роботи керівника і колективу.

Найважливішими соціально-психологічними вимогами до цієї роботи є: встановлення психологічного контакту з колективом; розробка обґрунтованого набору морально-психологічної дії; створення в колективі оптимального морально-психологічного клімату; управління самовихованням підлеглих; єдність службового і особистого аспектів в процесі взаємодії керівника і співробітника; цілісна, педагогічно

доцільна система морально-психологічних дій співробітників по відношенню один до одного і керівника.

На завершальному етапі керівник повинен проаналізувати виховний процес і уточнити можливі варіанти морально-психологічної дії, прийнятні для цього колективу, з метою прогнозування цієї дії в майбутньому.

Найважливішими особливостями виховної взаємодії є її систематичність і безперервність, від офіційно регламентованого до неофіційно довірчого.

Особливості морально-психологічної дії відбивають соціально-етичні установки суспільства і керівника, рівень його виховної спрямованості і морально-психологічної підготовленості.

Рівень виховної майстерності керівника залежить від міри засвоєння методів морально-психологічного впливу і адекватності очікувань, що приписуються підлеглим. Керівник повинен не лише уміло впливати на співробітників, але і бути для них авторитетом, особою в повному розумінні цього слова. У зв'язку з цим будь-яка морально-психологічна дія містить в собі глибокий особистісний сенс.

*Етика ділового спілкування «знизу-вгору».* У діловому спілкуванні «знизу-вгору», тобто відносно підлеглого до свого начальника, загальне етичне правило поведінки можна сформулювати таким чином: «Відноситесь до свого керівника так, як ви хотіли б, щоб до вас відносилися ваші підлеглі» [3].

Знати, як слід звертатися і відноситися до свого керівника, не менш важливо, ніж те, які етичні вимоги слід пред'являти до своїх підлеглих. Без цього важко порозумітися і з начальником, і з підлеглими. Використовуючи ті або інші етичні норми, можна привернути керівника на свою сторону, зробити своїм союзником, але можна і настроїти його проти себе, зробити своїм недоброзичливцем.

Ось декілька необхідних етичних норм і принципів, які можна використовувати в діловому спілкуванні з керівником.

- Прагніть допомагати керівникові в створенні в колективі доброзичливої етичної атмосфери, зміцненню справедливих відносин. Пам'ятаєте, що ваш керівник потребує цього в першу чергу.

- Не намагайтеся нав'язувати керівникові свою точку зору або командувати їм. Висловлюйте пропозиції або зауваження тактовно і ввічливо. Не можна прямо щось наказати, але можна сказати: «Як ви віднесетеся до того, якби ...» і так далі.

- Якщо в колективі насувається або вже трапилося яка-небудь радісна або, навпаки, неприємна подія, то про це необхідно повідомити керівника. У разі неприємностей необхідно допомогти полегшити вихід з цієї ситуації, запропонувати своє рішення.

- Не треба розмовляти з начальником категоричним тоном, не говорите завжди тільки «так» або тільки «ні». Співробітник, що вічно піддакує, набридає і справляє враження лестивця. Людина, яка завжди говорить «ні», служить постійним подразником.

- Будьте надійні та не будьте підлабузником. Майте свій характер і принципи. На людину, яка не має стійкого характеру і твердих принципів, не можна покластися, його вчинки не можна передбачати.

- Не варто звертатися за допомогою, радою, пропозицією і так далі «через голову», відразу до керівника вашого керівника, за винятком екстрених випадків. Інакше ваша поведінка може бути розцінена як неповага або зневага до думки начальника або як сумнів в його компетентності. У будь-якому випадку ваш безпосередній керівник в цьому випадку втрачає авторитет і гідність.

- Якщо вас наділили відповідальністю, делікатно підніміть питання і про ваші права. Пам'ятаєте, що відповідальність не може бути реалізована без відповідної міри свободи дій.

*Етика ділового спілкування «по горизонталі».* Загальний етичний принцип спілкування «по горизонталі», тобто між колегами (керівниками або рядовими членами групи), можна сформулювати таким чином: «У діловому спілкуванні відноситеся до свого колеги так, як ви хотіли б, щоб він відносився до вас». Якщо вам важко поводитися в тій або іншій ситуації, поставте себе на місце вашого колеги.

Стосовно колег-керівників слід мати на увазі, що знайти вірний тон і прийняті норми ділового спілкування з рівними по статусу співробітниками з інших підрозділів – справа вельми непроста. Особливо якщо мова йде про спілкування і відносинах усередині одного підприємства. В цьому випадку вони нерідко є суперниками в боротьбі за успіх і просування по службі, але у той же самий час, ці люди разом з вами належать до команди загального керівника. У даному випадку учасники ділового спілкування повинні відчувати себе рівними по відношенню один до одного.

Ось декілька принципів етики ділового спілкування між колегами.

- Не вимагайте до себе якого-небудь особливого відношення або особливих привілеїв з боку іншого.

- Спробуйте досягти чіткого розділення між обов'язками і відповідальністю у загальній роботі.

- Якщо коло ваших обов'язків перетинається з вашими колегами, це вельми небезпечна ситуація. Якщо керівник не розмежує ваші обов'язки і відповідальність від інших, спробуйте зробити це самі.

- У відносинах між колегами з інших відділів вам слід відповідати самому за свій відділ, а не звалювати провину на своїх підлеглих.

- Якщо вас просять тимчасово перевести в інший відділ вашого співробітника, не посилайте туди несумлінних і некваліфікованих – адже по ньому там судитимуть про вас і про ваш відділ в цілому. Пам'ятаєте, може трапитися, що з вами поступлять таким же аморальним чином.

- Не відноситеся з упередженістю до своїх колег. Наскільки можливо відкидайте забобони і плітки в спілкуванні з ними.

- Називайте своїх співбесідників по імені і прагніть робити це частіше.

- Посміхайтесь, будьте доброзичливі і використовуйте все різноманіття прийомів і засобів, щоб показати добре відношення до співбесідника. Пам'ятаєте – що посієш, то і збереш.

- Не давайте обіцянок, які ви не зможете виконати. Не перебільшуйте свою значущість і ділових можливостей. Якщо вони не виправдаються, вам буде незручно, навіть якщо на це були об'єктивні причини.

- Не лізьте людині в душу. На роботі не прийнято питати про особисті справи, а тим більше проблеми.

- Прагніть слухати не себе, а іншого.

- Не прагніть показатися краще, розумніше, цікавіше, ніж ви є насправді. Рано чи пізно все одно впливе назовні і встане на свої місця.

- Посилайте імпульси ваших симпатій – словом, поглядом, жестом дайте учасникові спілкування зрозуміти, що він вас цікавить. Посміхайтесь, дивіться прямо в очі.

- Розглядайте вашого колегу як особу, яку слід поважати саму по собі, а не як засіб для досягнення ваших власних цілей.

*Підвищення рівня етики ділового спілкування.* Існують різні засоби і способи підвищення рівня моральності ділового спілкування. Як приклади підвищення показників етичності поведінки як керівників, так і рядових працівників можна привести наступні: *розробка етичних нормативів на підприємстві, створення комітетів і комісій з етики, проведення соціально-етичних ревізій, навчання етичній поведінці.*

Етичні нормативи ділового спілкування і поведінки повинні описувати загальну систему і правила етики, яких, на думку організації, повинні дотримуватися її працівники. Ці нормативи розробляються з метою поліпшити ділове спілкування на різних рівнях і в різних сферах діяльності організації. Мета їх створення – встановлення нормальної етичної атмосфери і визначення етичних рекомендацій при ухваленні рішень. Кожне підприємство, якщо воно дорожить своєю репутацією, прагнучим до того, щоб утвердити у себе вищі стандарти етики ділового спілкування, що є найважливішим компонентом бізнесу.

Так, при висновку операцій та інших видів ділового спілкування етичними нормативами зазвичай забороняються хабарі, „підмазування”, здирство, подарунки, шахрайство, порушення законів, незаконні виплати політичним організаціям і так далі. На Заході організації зазвичай доводять етичні нормативи до своїх працівників у вигляді друкарських матеріалів. Деякі фірми створюють робочі групи або постійні комітети з етики. Інші наймають фахівця з етики бізнесу, званого адвокатом по етиці. Його роль зводиться до вироблення думок по етичних питаннях, у тому числі і по етиці ділового спілкування. У нашій країні, на жаль, етиці ділового спілкування і взагалі етиці бізнесу не додається поки належної уваги.

Стосовно бізнесу на міжнародному рівні слід мати на увазі, що в деяких країнах урядовці звикли і чекають невеликих грошових

підношень. На думку фахівців, мабуть, настала пора зайнятися розробкою етичних нормативів, вживаних у всьому світі, і забезпечити відхід з сумнівного ринку будь-якого суб'єкта при виникненні крупних не вирішуваних етичних проблем.

Завдання підвищення норм і стандартів етики ділового спілкування, як і взагалі етики бізнесу, в багатьох країнах сьогодні висувається як одна з найважливіших. Проблема стоїть достатньо гостро. Так, згідно опитам громадської думки, серед широких верств населення США панує переконання, що цінності етичної поведінки неухильно знижуються. В Україні, як це признається повсюдно, положення з цим ще гірше. Тому організації, фірми, керівники і підприємці всіх рівнів повинні прикласти максимум зусиль для підвищення етичності ділового спілкування, використовуючи для цього різні способи і засоби, у тому числі і навчання етиці ділового спілкування.

### **Список використаної літератури**

- 1. Ботавина Р. Н.** Этика деловых отношений : учеб. пособие / Р. Н. Ботавина. – М. : «Финансы и статистика», 2004. – 208 с.
- 2. Палеха Ю. І.** Етика ділових відносин : навч. посіб. / Ю. І. Палеха. – К. : Кондор, 2008. – 356 с.
- 3. Професійна етика соціального педагога :** навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2009. – 562 с.
- 4. Психология и этика делового общения /** Под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – М. : ЮНИТИ, 2005. – 315 с.
- 5. Радевич-Винницький Я.** Етикет і культура спілкування : навч. посіб. / Я. Радевич-Винницький – К. : Знання, 2006. – 291 с.
- 6. Сафьянов В. И.** Этика общения: учебное пособие / В. И. Сафьянов. – М. : Мир книги „Ганда”, 1999. – 164 с.
- 7. Снелл Ф.** Искусство делового общения / Ф. Снелл. – М. : Педагогика, 1990. – 241 с.

### **Краснова Н. П. Етичні підходи у сфері ділових відносин**

У статті розкриваються різні підходи, існуючі у сфері ділових відносин; показано принципи і норми ділових відносин (свобода, пунктуальність, конфіденційність та ін.); надається характеристика видів ділового спілкування: «зверху – вниз», який сприяє формуванню етичних еталонів і зразків поведінки керівника; «знизу-вгору», котрий лежить в основі ділового спілкування підлеглого з керівником та «по-горизонталі», що стосується відношень колег – керівників.

*Ключові слова:* принципи і норми ділових відносин, види ділового спілкування: «зверху-вниз», «знизу – вгору», «по-горизонталі».

### **Краснова Н. П. Этические подходы в сфере деловых отношений**

В статье раскрываются различные подходы, существующие в сфере деловых отношений; показаны принципы и нормы деловых отношений (свобода, пунктуальность, конфиденциальность и др.); дается



характеристика видів делового общення: «сверху – вниз», который способствует формированию этических эталонов и образцов поведения руководителя; «снизу – вверх», который лежит в основе делового общення подчиненного и руководителя и «по-горизонталю», что касается отношений коллег – руководителей.

Ключевые слова: принципы и нормы деловых отношений, виды делового общення: «сверху – вниз», «снизу – вверх», «по-горизонталю».

**Krasnova N. P. Ethical approaches in the sphere of business relations**

The article describes the different approaches that exist in the sphere of business relations; the principles and norms of business relations (freedom, security, confidentiality, etc.); characteristics of kinds of business communication: «top – down», which contributes to the formation of ethical standards and behaviors of the head; «bottom – up», which is the basis of business communication of the slave and the leader and the «horizontal», as for the relations between colleagues – leaders.

*Key words:* principles and norms of business relationships, types of business communication: «top – down» and «bottom – up», «horizontal».

Стаття надійшла до редакції 09.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 174.7:316.613.4

**Л. П. Харченко**

**СПРИЙНЯТТЯ І ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ В КОНТЕКСТІ ЕТИКИ  
ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ**

Процес сприйняття однією людиною іншої є обов'язковим компонентом ділового спілкування. Враження, які при цьому виникають, грають важливу результативну роль в процесі спілкування. По-перше, тому що пізнання іншої людини приводить до формування ініціатора спілкування, розвитку власних якостей. По-друге, від точності «відчуття» іншої людини залежить успіх організації з ним сумісних дій. Часто партнери, які спілкуються, є нерівними. При цьому виникають помилки сприйняття, які шкодять ефективності ділового спілкування. Становленню. Об'єктивного сприйняття, партнера, його емоційного стану, відношення до інших сприяють ідентифікація, емпатія, рефлексія.

Проблема факторів підвищення ефективності ділового спілкування розробляється вченими досить успішно Р. Ботаввіною, В. Венедиктовою, В. Здоровенко, В. Курбатовим, Ю. Палехою, В. Панкратовим, В. Саф'яновим, В. Шейновим та ін.

Спілкування визначається тим уявленням про партнера, яке складається в сприйнятті.

Під *сприйняттям* в психології спілкування мається на увазі не просто формування цілісного образу на основі оцінки його зовнішнього вигляду і поведінки, але і розуміння партнера по спілкуванню. При цьому *розуміння* розглядається з двох сторін: як відображення в свідомості партнерів по спілкуванню цілей, мотивів, установок один до одного, і як прийняття цих цілей, що дозволяє встановити взаємини. Тому в спілкуванні доцільно говорити не взагалі про соціальні перцепції, а про *міжособистісні* перцепції, або міжособистісне сприйняття.

*Особисте сприйняття* – отримання та обробка одним суб'єктом спілкування інформації про іншого – помилково вважається нескладним процесом, але на точність сприйняття впливає безліч характеристик суб'єктів сприйняття.

У якості суб'єкта і об'єкта сприйняття можуть виступати не тільки окремі особистості, а й цілі групи людей. При цьому виникають так звані *еквіваленти особистості*. При сприйнятті людьми один одного можна виділити кілька можливих ситуацій: 1) «Я – Він» – сприйняття одним індивідом іншого як окремої особистості; 2) «Я – Вони» – сприйняття індивідом групи як єдиного цілого; 3) «Ми – Вони» – сприйняття однією групою іншої групи; 4) «Ми – Він» – сприйняття групою індивіда.

Складність процесу сприйняття полягає в тому, що здатність людини до обробки інформації не безмежна, при формуванні образу ділового партнера, людина часто стикається з якоюсь кількістю фрагментарної інформації про неї і оцінює її з урахуванням багатьох психологічних і емоційних чинників. Цілком імовірно, що вона візьме до уваги тільки ті відомості, які відповідають її уявленням і найкраще підходять для її цілей.

Крім нестачі інформації і її упередженого відбору, процес сприйняття спотворюють також помилкові висновки. Коли інформації мало, людина буде свої висновки про співрозмовника на основі того, що встигла дізнатися, а коли її уявлення сформовано, вона нехтує отриманими пізніше додатковими відомостями.

Важливість цих вірних або помилкових висновків про партнерів по спілкуванню в тому, що вони лягають в основу майбутніх взаємин і можуть накладати відбиток на взаємодію людей.

Процес сприйняття уявляє собою не механічне відтворення образу людини, а систему зі зворотним зв'язком. Уявлення про те, як сприймають її інші люди, певною мірою визначає поведінку людини. Різноманітні допущення і припущення про те, як нас сприймають інші люди, можуть сприяти неправильному розумінню між людьми.

Складність оцінки людей і формування адекватного образу полягає у свідомому перекручуванні відомостей та контролю за інформацією про себе, яку людина дозволяє отримати оточуючим. Люди ведуть себе як актори, щоб справити враження, яке вони вважають найбільш вигідним,

що ще більше ускладнює процес розуміння і сприяє формуванню спотвореного образу і партнера по спілкуванню, і самого себе.

Велике значення для взаємного розуміння має «*відкритість*», тобто вміння бути чесним і природним по відношенню до інших. Відкритість як психологічний феномен безпосереднім чином залежить від ступеня усвідомлення свого внутрішнього «Я» і сприйняття себе на особистісному рівні.

Відкритість є моральною цінністю спілкування, передбачає встановлення відносин в діловому спілкуванні, які створюють доброзичливий морально-психологічний клімат в організації.

Свідомий контроль за інформацією про себе та її свідоме спотворення ускладнюють не тільки сприйняття партнерів по спілкуванню, а й самосвідомість людини, її соціальну ідентифікацію, для чого їй необхідні вичерпні відомості про оточуючих і про їх уявлення про нього. Якщо людина закривається від інших, то вона гірше починає усвідомлювати саму себе.

Проблема сприйняття досить добре розроблена в соціальній психології. Термін *соціальна перцепція*, тобто *соціальне сприйняття* вперше був введений американським психологом Дж. Брунером. Назвавши сприйняття «соціальним», він звернув увагу на те, що, незважаючи на всі індивідуальні відмінності існують якісь загальні, що виробляються в спілкуванні в спільному житті, соціально-психологічні механізми сприйняття. Дж. Брунер провів цілу серію експериментів з вивчення сприйняття і показав, що сприйняття як предметів, а також інших людей залежить не тільки від індивідуально-особистісних, але і від соціокультурних факторів. Соціальна значущість або незначущість об'єкта може сприйматися неадекватно. Так, наприклад діти з бідних сімей сприймали розміри монеток більше їх реальних розмірів, а діти з багатих сімей – навпаки менше. Такої ж деформації піддаються і образи людей (експеримент П. Вілсона з визначення росту людини, якого послідовно представляли в різних студентських аудиторіях як лаборанта, викладача, доцента, професора: чим вище ставав його соціальний статус, тим вищим він сприймався).

Ділове спілкування визначається тим уявленням про партнера, яке складається в сприйнятті. Як було сказано вище, під сприйняттям в психології спілкування розуміється цілісний образ іншої людини, що формується на основі оцінки її зовнішнього вигляду і поведінки, а також розуміння партнера по діловому спілкуванню.

У процесі ділового спілкування доводиться взаємодіяти з людьми, яких бачиш вперше, і з людьми, які вже достатньо добре знайомі.

Психологічні дослідження показали, що в основі сприйняття не знайомих раніше людей і людей, з якими вже є певний досвід спілкування, лежать різні психологічні механізми. У першому випадку сприйняття здійснюється на основі психологічних механізмів міжгрупового спілкування, в другому – механізмів міжособистісного спілкування.

До психологічних механізмів сприйняття в *міжгруповому спілкуванні* відносять процес соціальної стереотипізації, суть якого полягає в тому, що образ іншої людини будується на базі тих чи інших типових схем. Під *соціальним стереотипом* звичайно розуміється стійке уявлення про будь-які явища або людей, властиве представникам тієї чи іншої соціальної групи.

Дуже важливо для правильного розуміння ролі стереотипу у сприйнятті та обставина, що будь-який соціальний стереотип – це породження і приналежність до групи людей, і окремі люди користуються ним лише в тому випадку, якщо вони відносять себе до цієї групи.

Різні соціальні групи, взаємодіючи між собою, виробляють певні соціальні стереотипи. Найбільш відомі етнічні чи національні стереотипи – подання про членів одних національних груп з точки зору інших. Наприклад, стереотипні уявлення про ввічливість англійців, легковажності французів чи про загадковість слов'янської душі.

Формування образу іншої людини здійснюється також шляхом стереотипізації. Питання про те, наскільки точним є перше враження, зовсім не просте.

З одного боку, майже кожна доросла людина, що має досвід ділового спілкування, здатна по зовнішності людини, її одягу, манері говорити і поведінці достатньо точно визначити багато її соціально-психологічних характеристик: деякі психологічні особливості, вік, соціальний статус, приблизну професію. Але ця точність буває тільки в нейтральних ситуаціях. В інших же ситуаціях майже завжди присутній той або інший відсоток помилок, і чим менш нейтральні відносини, тим більше люди зацікавлені один в одному, тим більше вірогідність помилок.

Це пояснюється тим, що перед людиною ніколи не стоїть завдання просто «сприйняти» іншого. Образ партнера, який створюється при знайомстві, – це *регулятор* подальшої поведінки, він необхідний, щоб правильно і ефективно в даній ситуації побудувати спілкування. Ділове спілкування будується істотно різним чином залежно від того, з ким спілкуємося. Для кожної категорії партнерів є як би різні «техніки» спілкування, вибір яких визначається *характеристиками партнера*. Тому найбільш важливі в даній ситуації характеристики – це ті, які дозволяють віднести партнера до якоїсь групи. Саме ці характеристики і сприймаються досить точно. А решта рис та особливості просто добудовуються за певними схемами, і саме тут проявляється ймовірність помилки. Ці *помилки сприйняття* обумовлені, зокрема, дією деяких факторів: переваги, привабливості й ставлення до нас.

#### ***Фактор переваги у діловому спілкуванні***

Люди, що вступають в ділове спілкування, не рівні: вони відрізняються своїм соціальним статусом, життєвим досвідом, інтелектуальним потенціалом та ін. При нерівності партнерів найбільш часто застосовується схема сприйняття, яка призводить до помилок нерівності. У психології ці помилки отримали назву *фактору переваги*.

Схема сприйняття така. При зустрічі з людиною, що перевершує нас по якомусь важливому для нас параметру, ми оцінюємо її трохи більш позитивно, ніж було б, якби вона була б нам рівною. Якщо ж ми маємо справу з людиною, яку ми в чомусь перевершуємо, то ми недооцінюємо її. Причому перевага фіксується по якомусь одному параметру, а переоцінка (або недооцінка) відбувається по багатьом параметрам. Ця схема сприйняття починає працювати не при всякій, а тільки при дійсно важливій для нас нерівності.

Для того щоб подіав фактор переваги, нам треба цю перевагу спочатку оцінити. Як це зробити? За якими ознаками ми можемо судити про перевагу людини, наприклад, в соціальному положенні або в інтелектуальному?

Для визначення цього параметра в нашому розпорядженні є два основних джерела інформації:

1) одяг людини, її зовнішнє оформлення, включаючи такі атрибути, як знаки відмінності, окуляри, зачіска, нагороди, коштовності, а в певних випадках навіть такий «одяг», як машина, оформлення кабінету тощо;

2) манера поведінки людини (як сидить, ходить, розмовляє, куди дивиться та ін.).

Інформація про перевагу зазвичай так чи інакше «закладається» в одяг і манеру поведінки, в них завжди є елементи, що свідчать про належність людини до тієї чи іншої соціальної групи або її орієнтація на якусь групу.

Ці елементи служать знаками групової приналежності й для самого носія одягу та поведінки, і для оточуючих його людей. Розуміння свого місця в групі, в тій чи іншій ієрархії, а також положення інших людей багато в чому визначають спілкування і взаємодію. Тому виділення переваги якимись зовнішніми, видимими засобами завжди суттєво.

Переоцінка або недооцінка партнера по діловому спілкуванню порушує принцип етичності взаємин, не сприяють принципу рівності у діловому спілкуванні.

#### ***Фактор привабливості у діловому спілкуванні***

Дія фактора привабливості при сприйнятті людини полягає в тому, що під його впливом якісь якості людини переоцінюються чи недооцінюються іншими людьми. Помилка тут у тому, що якщо людина нам подобається (зовні), то одночасно ми схильні вважати її більш розумною, доброю, цікавою та ін., тобто знову-таки переоцінювати її особистісні характеристики.

Наприклад, в експерименті вчителям були запропоновані для оцінки «особисті справи» учнів і ставилося завдання визначити рівень інтелекту, плани на майбутнє, стосунки з однолітками. Секрет експерименту полягав у тому, що для оцінки давалася одне й теж завдання, але з різними фотографіями – красивих і некрасивих дітей. Красиві діти отримали вищу оцінку своїх можливостей.

Ці дані підтвержені й в експерименті американського психолога А. Міллера, який, застосувавши метод експертних оцінок, відібрав фотографії людей гарних, «звичайних» і некрасивих. Потім він показав ці

фотографії випробуваням. У їх оцінці гарні перевершували некрасивих за всіма параметрами.

Отже, чим більше зовні приваблива для нас людина, тим вона здається краще у всіх інших відносинах, якщо ж вона неприваблива, то інші її якості недооцінюються. Але всім відомо, що в різний час різне вважалося привабливим, що у різних народів свої канони краси.

Значить, привабливість не можна вважати лише індивідуальним враженням, вона скоріше носить *соціальний* характер. Тому ознаки привабливості треба шукати, перш за все, не в тому чи іншому розрізі очей або колірі волосся, а в соціальному значенні тієї чи іншої ознаки людини. Адже є схвалювані і не схвалювані суспільством чи конкретно соціальною групою типи зовнішності. І привабливість – не що інакше, як ступінь наближення до того типу зовнішності, який максимально схвалюється тією групою, до якої ми належимо. Знаком привабливості є зусилля людини виглядати соціально схвалюваною. Механізм формування сприйняття за цією схемою той же, що і при факторі переваги.

#### ***Фактор ставлення до нас у діловому спілкуванні***

*Фактор ставлення до нас* діє таким чином, що люди, добре до нас ставляться, оцінюють вище тих, які до нас ставляться погано. Знаком ставлення до нас, що запускає відповідну схему сприйняття є все, що свідчить про згоду або незгоду партнера з нами.

Психологи, виявивши думки випробовуваних по низці питань, ознайомили їх з думками по тих самих питань, що належать іншим людям, і просили їх оцінити ці думки. Виявилось, що чим ближче чужа думка до власної, тим вище оцінка людини, яка висловила цю думку. Це правило має зворотну силу: чим вище оцінювався хтось, тим більше подібність його поглядів з власними. Переконаність у цьому передбачуваному «спорідненості душі» була настільки велика, що розбіжностей з позицією привабливого обличчя випробовувані просто не помічали. Важливо, щоб у всьому була згода, і тоді включається фактор ставлення до нас.

Завданням першого враження є швидке орієнтування в ситуації. Для людей, як соціальних істот, головне – визначення питання про групову приналежність партнера. Тому можна сказати, що перше враження майже завжди вірно. Помилкою ж є те, що стереотипізація викликає певну оцінку і невідомих ще поки властивостей і якостей, що може призвести до неадекватного спілкування в подальшому. У постійному спілкуванні результати першого враження продовжують діяти. Однак постійне і тривале спілкування не може задовольнятися тим списком приписуваних партнеру рис і властивостей, які сформувалися при першому враженні.

Фактор ставлення до нас в діловому спілкуванні виражається в здобутті інтересу колег, керівника до ініціатора спілкування – «зацікавленість в їх інтересі». Справа професійної честі – вміти викликати цей інтерес. Разом з тим, орієнтація на зацікавленість керівника і колег – це і проява поваги до них.

У постійному спілкуванні стає важливим більш глибоке і об'єктивне розуміння партнера – його актуального емоційного стану, намірів, його ставлення до нас. Тут сприйняття і розуміння партнера проходить по іншій основі.

*Психологічними механізмами сприйняття і розуміння при міжособистісному спілкуванні є ідентифікація, емпатія і рефлексія.*

Найбільш простий спосіб розуміння іншої людини забезпечується *ідентифікацією* – уподібнення себе з нею. При ідентифікації людина ніби ставить себе на місце іншого і визначає, як би вона діяла в подібних ситуаціях. Методика Д. Карнегі, викладена ним у книзі «Як робити вплив на людей», заснована в значній мірі на механізмі ідентифікації.

Дуже близька до ідентифікації *емпатія* – розуміння на рівні почуттів, прагнення емоційно відгукнутися на проблеми іншої людини, Ситуація іншої людини не стільки продумується, скільки відчувається. Один з основоположників гуманістичної психології К. Роджерс визначав емпатичне розуміння як «уміння увійти всередину особистого світу значень іншої людини і побачити, чи правильне моє розуміння». Емпатичне розуміння можливе щодо не багатьох, оскільки становить важке навантаження для психіки.

З точки зору характеристики спілкування ідентифікація, і емпатія потребують вирішення ще одного питання – як той чи інший, партнер по спілкуванню, буде *розуміти* мене.

Процес розуміння один одного опосередкований процесом *рефлексії*.

У соціальній психології під рефлексією розуміють усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню.

Це вже не просто знання іншого, але знання того, як інший розуміє мене, тобто своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення один одного.

Спілкування як рефлексивний процес було описано ще в кінці XIX ст. Дж. Холмсом, який, досліджуючи спілкування двох суб'єктів, показав, що в цій ситуації наявні не два, а шість суб'єктів. Він виділив ситуацію спілкування деяких умовних Джона і Генрі. Які суб'єкти включені в спілкування?

Холмс виділив три позиції Джона і три позиції Генрі:

- |                                    |                                     |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1) Джон, яким він є сам по собі.   | 1) Генрі, яким він є сам по собі.   |
| 2) Джон, яким він сам себе бачить. | 2) Генрі, яким він сам себе бачить. |
| 3) Джон, яким його бачить Генрі.   | 3) Генрі, яким його бачить Джон.    |

Згодом Г. Ньюком і Ч. Кулі ускладнили ситуацію, додавши четверту позицію:

Генрі, яким йому представляється його образ у свідомості Джона;

Джон, яким йому представляється його образ у свідомості Генрі.

Емпатія і рефлексія є елементами моральної культури співробітників організації. Професійний успіх залежить від здібностей співробітників відчувати точку зору партнера, подумки стати на його місце

і «зсередини партнера», розглянути завдання, які треба вирішити. Емпатія і рефлексія вимагають діяти всупереч власним природним прагненням, цінного душевного дискомфорту. Відтворити в собі інтуїцію і почуття іншого можна лише шляхом серйозних зусиль волі – всупереч власним образом світу.

Але якщо сприйняття і комунікація в спілкуванні все-таки в якійсь мірі, з великими застереженнями, але піддаються відділенню від «цілого», то виокремлення «окремого» взаємодії практично неможливо.

Головний зміст ділового спілкування – це *вплив на партнера*. Описуючи його, ми найчастіше використовуємо терміни дій. Наприклад: «Він на мене тиснув, але я не піддався», «Він підлаштувався під мене» та ін.

У діловому спілкуванні відбувається постійна реакція на дії іншого. В одному випадку нам, наприклад, здається, що партнер нас до чогось підштовхує і ми опираємося, в іншому – що наші дії «заодно», в третьому – що партнер зачіпає наші інтереси і ми відстоюємо їх та ін. За словами стоять дії, і, спілкуючись, ми постійно відповідаємо для себе на запитання: «Що він робить?» – і наша поведінка будується виходячи з отриманої відповіді. Що дозволяє нам зрозуміти сенс дій партнера?

Один з можливих способів розуміння ділового спілкування, який дає можливість побачити сенс і зміст слів, своїх дій і дій партнера, – *сприйняття положення партнерів*, а також їх позицій відносно один одного. В будь-якій розмові, бесіді, публічному спілкуванні величезне значення має відносний статус у партнерів: хто в даній ситуації ведучий і кого – ведуть.

Таким чином, елементами моральної культури співрозмовників організації є ідентифікація, при якій людина ставить себе на місце партнера, емпатія – уміння увійти в стан партнера, рефлексія – усвідомлення партнером спілкування того, як він сприймається іншими.

### **Список використаної літератури**

- 1. Психологія** / Под ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2000. – 356 с.
- 2. Технологія** делового общения. – Минск : Эконом экспресс, 1999. – 107 с.
- 3. Крижанская Ю. С., Третьяков В. П.** Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – Л. : ЛГУ, 1990. – 397 с.
- 4. Берн Э.** Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – Л. : Лениздат, 1992. – 403 с.
- 5. Каган М. С.** Мир общения: проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 328 с.
- 6. Леонтьев А. А.** Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
- 7. Лисина М. И.** Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
- 8. Парыгин В. Д.** Основы социально-психологической теории / В. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.



**Харченко Л. П. Сприйняття і взаєморозуміння в контексті етики ділового спілкування**

У статті розкриваються основні поняття наукової проблеми: «сприйняття», «відкритість», «рефлексія», «ідентифікація», «емпатія» та інші, які є моральною цінністю ділового спілкування. Автор звертає увагу на помилки сприйняття образів партнерів, які обумовлені дією факторів: переваги, привабливості й ставлення до нас. Розкривається важлива роль в міжгруповому спілкуванні такого психологічного механізму, як соціального стереотипу.

*Ключові слова:* сприйняття, відкритість, рефлексія, ідентифікація, емпатія.

**Харченко Л. П. Восприятие и взаимопонимания в контексте этики делового общения**

В статье раскрываются основные понятия научной проблемы: «восприятие», «открытость», «рефлексия», «идентификация», «эмпатия» и другие, которые являются моральной ценностью делового общения. Автор обращает внимание на ошибки восприятия образов партнеров, которые обусловлены действием факторов: превосходства, привлекательности и отношения к нам. Раскрывается важная роль в межгрупповом общении такого психологического механизма, как социального стереотипа.

*Ключевые слова:* восприятие, открытость, рефлексия, идентификация, эмпатия.

**Kharchenko L. P. Perception and understanding in the context of the ethics of business communication**

The article reveals the basic concepts of the scientific problem: «perception», «openness», «reflection», «identification», «empathy» and others, which are moral worth of business communication. The author draws attention to the errors of the perception of images of partners, which are due to the action of factors: the superiority, the attractiveness of and attitude towards us. Reveals an important role in the inter-group communication such a psychological mechanism, as a social stereotype.

*Key words:* perception, transparency, reflection, identification and empathy.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ**

УДК 37.091.12:36-051:374.7

**С. П. Архипова**

### **СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ І СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОСВІТИ СОЦІАЛЬНО НЕЗАХИЩЕНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ**

Грунтовний аналіз наукових праць та емпіричних матеріалів дозволяє констатувати відсутність цілісних досліджень, присвячених концептуальному осмисленню, системному теоретико-методичному і науковому забезпеченню освіти соціально незахищених категорій дорослих. Слід зазначити, що в Україні існує певний досвід надання освітніх послуг зазначеним категоріям дорослих, який однозначно засвідчує їх ефективність. Проте, досить часто фахівці, на яких покладається виконання даного виду роботи, а це переважно соціальні педагоги і соціальні працівники, які виступають як посередники в різних формах взаємодії з соціально незахищеними категоріями дорослих, достатньою мірою не обізнані зі специфікою освітньої взаємодії з такими клієнтами, не знають їхніх особливостей, не володіють відповідними технологіями надання освітніх послуг для розв'язання тих чи інших проблем їхньої життєдіяльності, що, у свою чергу, не дозволяє забезпечити належний рівень освіти соціально незахищених категорій дорослих.

Тому на основі цілісного міждисциплінарного і міжгалузевого аналізу та андрагогічного підходу ми намагалися науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність системи формування готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників до освіти соціально незахищених категорій дорослих.

Основні концептуальні підходи дослідження узгоджуються з сучасними положеннями про соціально-педагогічну діяльність, мета якої – надання допомоги різним категоріям осіб для ефективного задоволення їхніх потреб у самореалізації й самоствердженні в соціальному середовищі чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини.

Соціального педагога і соціального працівника в рамках дослідження представлено як посередника, який сприяє залученню соціально незахищених категорій дорослих до нових цінностей сучасного світу через різні види освітніх послуг.

Одним із основних концептуальних положень дослідження також є те, що потреби суспільства у фахівців із надання освіти соціально незахищеним категоріям дорослих доцільно сфокусувати на підготовці працівників соціальної сфери (зокрема, соціальних педагогів і соціальних працівників). При цьому соціальні педагоги і соціальні працівники як

суб'єкти освіти соціально незахищених категорій дорослих відіграють пріоритетну роль у системі надання освітніх послуг соціально незахищеним категоріям дорослих за умови системної андрагогічної підготовки

Наукове дослідження щодо формування готовності соціальних педагогів і соціальних працівників до освіти соціально незахищених категорій дорослих було реалізовано впродовж 1997-2011 років за чотирма етапами.

Для проведення експерименту визначено його завдання і мету; підбрано моніторинговий інструментарій, проведено контрольні заміри рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників до андрагогічної діяльності; сформовано контрольну та експериментальну групи: КГ – 341 особа, ЕГ – 346 осіб. Загалом різними видами експериментальної роботи в межах експериментальної бази (указана у вступі) було охоплено 687 студентів (з першого по п'ятий курс) і 35 викладачів.

Логіка побудови дослідження передбачала оцінювання вихідного рівня сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників до освіти соціально незахищених категорій дорослих за традиційних умов, що було виконано в межах констатувального експерименту, який став передумовою подальшого проведення експерименту з реалізації системи формування готовності майбутніх фахівців(соціальних педагогів і соціальних працівників)-андрагогів до освіти соціально незахищених категорій дорослих.

Як відомо, рівень сформованості андрагогічної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників залежить від якості функціональних фахових знань і практичної підготовки, особливостей науково-методичного забезпечення і від застосовуваних методів та засобів навчання. У зв'язку з цим на етапі констатувального експерименту аналізувалися різні документи: навчальні плани, навчально-методичні комплекси дисциплін, результати опитувань (анкетувань, бесід, тестувань, інтерв'ю). Вивчалися думки адміністрації навчальних закладів, викладачів, самих студентів про підготовку фахівців до роботи в галузі освіти соціально незахищених категорій дорослих. Проводилося спостереження, зіставлення позицій науковців, обговорення актуальних питань щодо підготовки майбутніх фахівців до андрагогічної діяльності, за якими оцінювався стан підготовки студентів.

У результаті проведеного теоретичного аналізу навчальних планів підготовки студентів зі спеціальності «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота» було встановлено, що :

1. Зміст андрагогічної підготовки студентів: а) максимально відображено в таких дисциплінах, як «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Спеціалізовані служби у соціальній роботі», «Вікова та педагогічна психологія», «Загальна і соціальна психологія», «Соціальна геронтологія»; б) частково розкрито в рамках предметів «Самовиховання

і саморегуляція особистості», «Волонтерський рух в Україні», «Теорія соціальної роботи», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Соціальна профілактика і соціальна реабілітація», «Медико-соціальні основи здоров'я та першої допомоги»; в) має можливості за умови корекції навчальних програм таких дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Соціальна педагогіка», «Методи соціально-педагогічних досліджень», «Соціальна робота у сфері вільного часу».

2. Кількість годин, що відводиться на вивчення питань, пов'язаних із андрагогічною підготовкою недостатня для того, щоб висвітлити ці питання повно і ґрунтовно.

3. Теми, які розглядаються у змісті навчальних дисциплін, не повністю розкривають відповідну термінологію і недостатньо враховують сучасні тенденції розвитку освіти дорослих.

Проведений аналіз навчальних планів з урахуванням вироблених у сучасній педагогічній науці основних вимог до відбору та структурування змісту підготовки підтвердив необхідність того, що: 1) зміст андрагогічного складника має бути структурованим, виходячи з логіки системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників; 2) методолого-теоретичні основи андрагогічної підготовки мають відображати сучасні досягнення в освіті соціально незахищених категорій дорослих та андрагогічній діяльності, базуватися на системно-структурному, суб'єктно-діяльнісному, компетентнісному, андрагогічному, аксіологічному та акмеологічному підходах; 3) у процесі відбору змісту андрагогічної складової необхідно враховувати закономірності професійно-орієнтованих дисциплін, принципи організації педагогічного процесу, які гарантують реалізацію освітніх, розвивальних та виховних цілей; 4) відбір структурних одиниць андрагогічного складника має сприяти усвідомленню соціальної значущості андрагогічної освіти та її ролі в підготовці майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників.

Вивчення практичної підготовки студентів різних вищих навчальних закладів дозволило стверджувати, що в більшості з них не створені умови для формування андрагогічної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у процесі проведення практик, що, у свою чергу, підтвердило доцільність удосконалення програм і педагогічного керівництва усіма видами практики та розширення баз практик із метою створення умов для формування умінь і навичок роботи в галузі освіти соціально незахищених категорій дорослих, а також удосконалення змісту практичних завдань, які б розвивали андрагогічну готовність студентів.

У процесі дослідження було підтверджено попит на фахівця нового типу, який спроможний здійснювати системний аналіз проблем у галузі освіти дорослих, знаходити шляхи оптимального їх розв'язання, активно вибудовувати свій індивідуальний навчальний стиль, виконуючи різні

ролі у процесі надання освітніх послуг соціально незахищеним категоріям дорослих.

З'ясовано, що *андрагогічна підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників – це цілеспрямований, системний, поетапний (адаптивно-мотиваційний, нормативно-змістовий, процесуально-практичний, узагальнювальний) процес, який може моделюватися, базується на андрагогічних принципах і андрагогічних технологіях, метою якого є створення певних умов (розробка і впровадження андрагогічного компонента в навчальний процес; формування вмінь і навичок освітньої взаємодії з соціально незахищеними категоріями дорослих; орієнтація на саморозвиток майбутніх фахівців) для формування готовності до надання освітніх послуг соціально незахищеним категоріям дорослих.* Центральною ланкою андрагогічної підготовки є усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності формування андрагогічної готовності.

На підставі узагальнення наукового доробку вчених, які вивчають теоретичні аспекти проблеми професійної готовності та формування її у фахівців різних галузей знань і напрямів підготовки, запропоновано визначення поняття *«готовності до освіти соціально незахищених категорій дорослих (андрагогічної готовності)»* як важливої інтегративної якості і стійкої особистісної характеристики майбутнього фахівця(соціального педагога і соціального працівника) – андрагога, що передбачає оволодіння студентами системою загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, наявність у нього активної андрагогічної позиції, і виявляється в його здатності вирішувати творчі завдання андрагогічного спрямування, ефективно надавати різні види освітніх послуг соціально незахищеним категоріям дорослих, і яка є результатом процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у ВНЗ.

Установлено, що готовність майбутніх фахівців до освіти соціально незахищених категорій дорослих може бути представлена трьома основними компонентами: мотиваційно-аксіологічним (спрямованість і особистісні цілі), когнітивним (знання), діяльнісно-практичним (уміння й навички). Кожному з них відповідають визначені характеристики, що в сукупності визначають підготовку майбутніх фахівців до освіти соціально незахищених категорій дорослих.

Відповідно до компонентів готовності сформульовано основні критерії (андрагогічної спрямованості, теоретичної обізнаності і пізнавальної активності, сформованості вмінь і навичок) і показники готовності, які були представлені відповідно до чотирьох рівнях андрагогічної готовності: високий рівень (передбачає остаточне самовизначення майбутнього соціального педагога і соціального працівника як фахівця-андрагога, здатного в повній мірі використовувати технології освіти дорослих на практиці); достатній рівень (характеризується актуальним досвідом реалізації андрагогічної готовності, майбутній фахівець-андрагог не лише

добре орієнтований як професіонал, але й займає соціально виражену позицію фахівця, готовий до надання освітніх послуг різним категоріям (дорослих); середній рівень (на цьому рівні студент андрагогічно зорієнтований, але ще не займає усвідомлено вираженої позиції, наявна готовність до актуального пізнання); низький рівень (андрагогічна готовність проявляється досить слабо, хаотично).

Теоретичний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми і результати дослідження створили передумови для моделювання системи формування андрагогічної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників. При цьому модель розглядалася як ідеальне відображення реальних процесів, що протікають у системі професійної освіти.

Узявши за основу ідеї вчених у галузі підготовки фахівців соціально-педагогічної галузі (В. Бочарової, М. Євтуха, С. Змейова, А. Капської, О. Карпенко, І. Колеснікової, Л. Міщик, Г. Мусіної-Мазнової, В. Поліщук, С. Харченко, Є. Худякової та ін.), розроблено систему формування андрагогічної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників (рис. 2).

Система формування андрагогічної готовності соціальних педагогів і соціальних працівників є розгорнутим у часі педагогічним процесом, побудованим на ідеях цілісного підходу до розвитку особистості майбутнього фахівця-андрагога, містить методологічний, теоретичний і організаційно-методичний блоки; реалізується шляхом доцільного відбору змісту освіти і освітніх технологій, форм і видів практичної діяльності студентів; стратегій і підходів до самореалізації і самовдосконалення студента і їх раціонального поєднання в єдиний комплекс педагогічних впливів, що забезпечать формування готовності майбутніх соціальних педагогів до андрагогічної діяльності.

Процес формування андрагогічної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників здійснювався в кілька етапів: адаптивно-мотиваційний, нормативно-змістовий, процесуально-практичний та узагальнювальний. Виокремлені соціально-педагогічні умови формування андрагогічної готовності запроваджено за допомогою науково-методичного забезпечення, найбільш важливими складниками якого є авторські навчальні і навчально-методичні посібники «Основи андрагогіки», «Основи акмеології», «Методи і технології роботи соціального педагога», «Основи соціально-педагогічних досліджень», «Соціальна педагогіка», «Тренінг самопізнання» та навчальні програми відповідних курсів, програма безперервної практики, навчально-методичні матеріали та методичні рекомендації щодо практичної підготовки, організації самостійної і науково-дослідної роботи та самореалізації і самовдосконалення студентів.

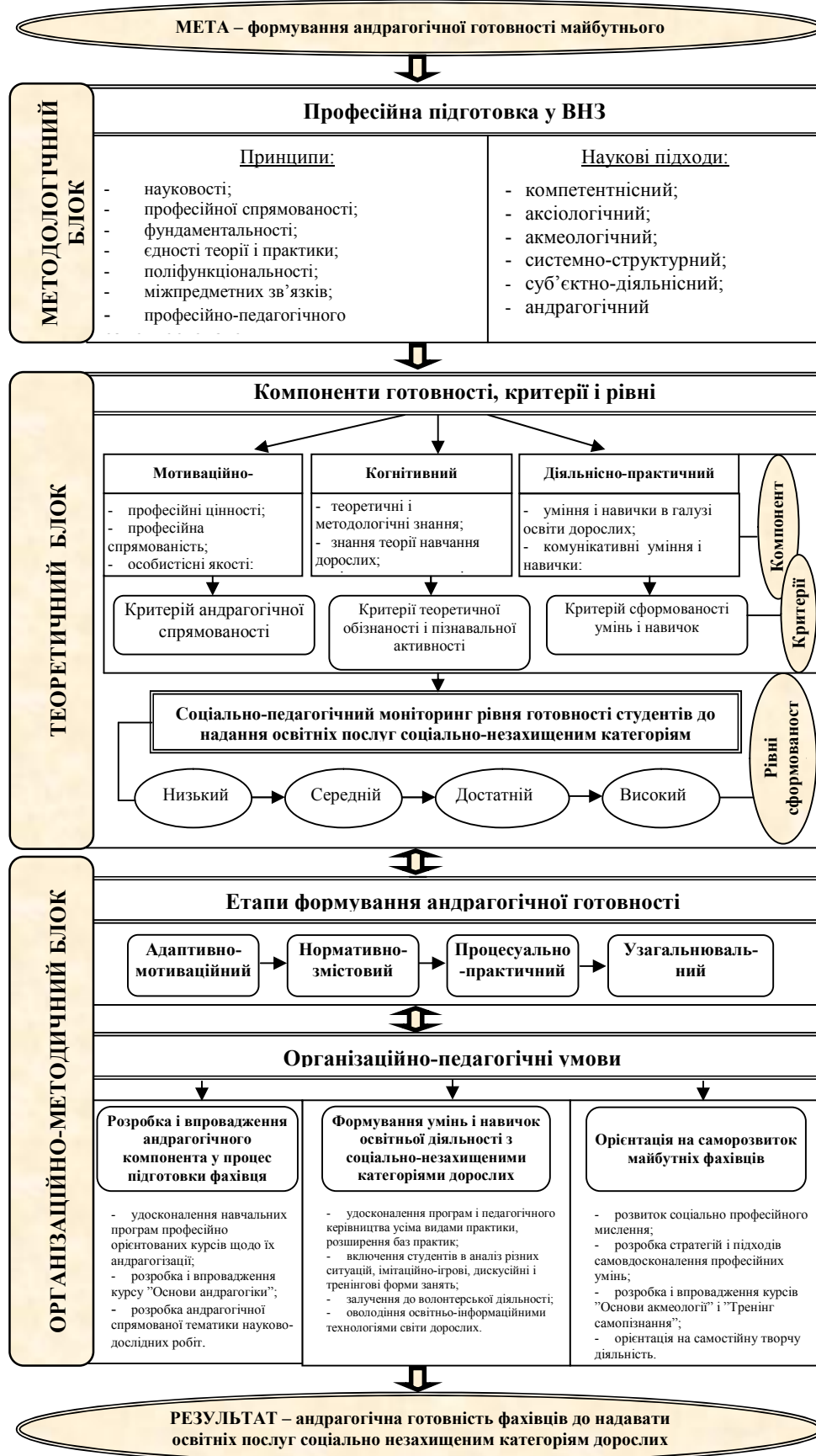


Рис. 1. Модель системи формування андрагогічної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників

Формувальний експеримент засвідчив, що позитивних результатів досягнуто в обох групах, однак кількісні і якісні показники експериментальної групи суттєво перевищують відповідні показники контрольної групи (табл.1). Значущість різниці цих показників із надійністю 95% підтверджена статистичним аналізом експериментальних даних.

*Таблиця 1*

**Динаміка рівнів сформованості андрагогічної готовності студентів**

Рівні АГ студентів	Констатувальний експеримент				Формувальний експеримент			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
високий	10	2,9	9	2,6	37	10,9	56	16,3
достатній	100	29,4	102	29,5	152	44,6	178	51,4
середній	169	49,5	169	48,8	121	35,4	96	27,7
низький	62	18,2	66	19,1	31	9,1	16	4,7
Разом	341	100	346	100	341	100	346	100

Показовими є результати узагальнених даних андрагогічної готовності (АГ) майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників (табл. 1.), які продемонстрували збільшення кількості студентів із високим рівнем АГ на 13,7% в ЕГ і лише на 8% в КГ; зменшення студентів із низьким рівнем на 14,4% у ЕГ і на 9,1% у КГ. Значно зросла і кількість студентів із достатнім рівнем готовності – на 21,9% і на 15,2 (у ЕГ та КГ відповідно).

Здійснене дослідження дозволило стверджувати, що запровадження запропонованої системи формування андрагогічної готовності, яка полягала в андрагогізації фахової підготовки, її практичній спрямованості й орієнтації на саморозвиток особистості сприяло ефективному формуванню готовності майбутніх фахівців до освіти соціально незахищених категорій дорослих.

Проведений аналіз доводить, що: у студентів експериментальних груп розширився діапазон спрямованості мотиваційно-ціннісної сфери за рахунок виявлення стійкого збереження пізнавального інтересу до роботи в галузі освіти дорослих і освіти соціально незахищених категорій; спостерігається розкриття і реалізації власного потенціалу в процесі засвоєння основ андрагогічної діяльності; підвищилася якість засвоєння науково-теоретичних і практичних знань про сутність соціально-педагогічної діяльності в цілому та її андрагогічного компоненту, зокрема; збільшилася кількість студентів експериментальних груп, у яких сформувалися вміння здійснювати рефлексію, коригувати, адекватно оцінювати власні можливості.

Вірогідність отриманих результатів підтверджено методами математичної статистики.

Отже, результати формувального експерименту підтверджують ефективність запровадження у процес підготовки соціальних педагогів і



соціальних працівників системи формування андрагогічної готовності. Реалізація системи формування андрагогічної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників дала можливість розробити на її основі нові підходи, удосконалити програми навчальних курсів і практики, створити додаткові умови і можливості для самореалізації студента, розробити засоби педагогічного управління професійним становленням майбутнього фахівця-андрагога.

**Архипова С. П. Системи формування готовності соціальних педагогів і соціальних працівників до освіти соціально незахищених категорій дорослих**

У статті представлено систему формування готовності до освіти соціально незахищених категорій дорослих, яка полягає в андрагогізації фахової підготовки, її практичній спрямованості й орієнтації на саморозвиток особистості; обґрунтовано модель системи формування готовності соціальних педагогів і соціальних працівників до андрагогічної діяльності, що охоплює методологічні, теоретичні та організаційно-методичні засади, відображає єдність теоретичної і практичної підготовки студентів, зв'язок між структурними компонентами андрагогічної готовності та навчально-методичними аспектами її формування з урахуванням визначених організаційно-педагогічних умов, що впливають на ефективність процесу формування готовності студентів до освітньої взаємодії з соціально незахищеними категоріями дорослих.

*Ключові слова:* неперервна освіта, освіта дорослих, соціально незахищені категорії дорослих, освіта соціально незахищених категорій дорослих, андрагогічна підготовка, андрагогічна готовність.

**Архипова С. П. Система формирования готовности социальных педагогов и социальных работников к образованию социально незащищенных категорий взрослых**

В статье представлена система формирования андрагогической готовности, которая заключается в андрагогизации специальной подготовки, ее практической направленности и ориентации на саморазвитие личности. Разработанная система формирования андрагогической готовности охватывает методологические, теоретические и организационно-методические аспекты ее формирования с учетом определенных организационно-педагогических условий.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, образование взрослых, социально незащищенные категории взрослых, образование социально незащищенных категорий взрослых, андрагогическая подготовка, андрагогическая готовность.

**Arhypova S. P. System of formation of social pedagogical specialists and social workers preparation for education of socially vulnerable categories of adult education.**

The thesis suggests the conception of andragogical readiness formation, which lies in andragogization of professional training, its practical trend and orientation on person's self-development; the model of readiness for pedagogical formation system realization, which covers methodological, theoretical and organizational-methodical basis, reflects the unity of theoretical and practical students' training, the relation to structural components of andragogical readiness and educational-methodological aspects of its formation in account with determined organizational and pedagogical conditions, which influence the effectiveness of students' readiness for educational interaction with socially vulnerable categories of adults .

*Key words:* lifelong education, adult education, socially vulnerable categories of adults, education of socially vulnerable categories of adults, andragogical training, andragogical readiness.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3-051-047.22

**С. М. Безбородих**

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ  
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ**

З переходом у XXI століття в нашому суспільстві відбулися кардинальні зміни на всіх щаблях освіти. Головна мета освіти полягає в формуванні всебічно розвиненої та обдарованої особистості, яка буде застосовувати здобуті знання не лише в своїй подальшій професійній діяльності, а й постійно оновлювати та поповнювати їх, бути всебічно обізнаною та конкурентоспроможною людиною. Однією з найважливіших особливостей педагогічної освіти є зростання значення компетентності майбутнього фахівця. Сьогодні важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певними знаннями, уміннями та навичками, що необхідні для його плідної професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності.

Сьогодні особливу роль у формуванні компетентності особистості майбутнього фахівця відіграє компетентнісний підхід у системі освіти.

Тому *метою* нашої статті є розкриття значення компетентнісного підходу у підготовці конкурентоспроможного фахівця.

Компетентнісний підхід є основою кардинальних змін, орієнтирів та завдань сучасної системи освіти. У ньому відображається зміст освіти, який не ґрунтується на компоненті ЗУН (знань, умінь та навичок), а передбачає виконання важливих ключових функцій, які стосуються різних сфер. Використання компетентнісного підходу в системі освіти залежить сьогодні не від економічного зросту в нашій державі, а, передусім, від рівня всебічної розвиненості та освіченості особистості. Компетентність аналізується в межах компетентнісного підходу як здібності особистості, які самостійно реалізуються в неї під час її навчання, будуються на її навчальному та життєвому досвіді [3].

Поняття „підхід” у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють певним чином на когось. У науковому розумінні поняття «підхід» трактується як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [3].

Довгий період у системі вітчизняної освіти панував підхід, який ґрунтувався на передачі майбутньому фахівцеві лише відповідних знань з певної предметної галузі, а його уміння, здібності та навички не висувалися на перше місце. Сьогодні ситуація кардинально змінилася. Безумовно, конкретні предметні знання не можна виключати зовсім з освіти майбутнього фахівця, але головною метою нашої освіти є виховання всебічно розвиненої, конкурентоспроможної особистості, забезпечення можливостей для її постійного духовного та культурного самовдосконалення.

Зауважимо, що сьогодні в світі є три підходи (три моделі), на основі яких можна аналізувати й розбудовувати освітній процес у вищій школі.

**1. Підхід з погляду змісту.** Тут головним є те, «що викладається у школі», і навчальний план (навчальні програми) є набором «знанневих» можливостей студента.

**2. Підхід з погляду процесу навчання.** Тут основними питаннями стають: що відбувається під час навчання? Як студенти вчаться? Що насправді вони засвоюють з викладеного?

**3. Підхід з погляду результатів.** Такий підхід спрямовує нас на цілий набір компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими оволоділи студенти, які закінчили вищий навчальний заклад [3].

Компетентнісний підхід в системі освіти розробляють В. Байденко, В. Болотов, П. Борисов, Б. Ельконін, І. Зимня, Т. Іванова, Є. Коган, В. Лаптев, О. Лебедев, Л. Луценко, Н. Селезньова, Ю. Татур, І. Фрумін,

С. Шишов та ін. У публікаціях та монографіях вітчизняних та іноземних авторів головна роль компетентнісного підходу в системі освіти вбачається в підсиленні практичної орієнтації освіти, виходячи за межі «ЗУНівської» освіти.

Найголовніша специфіка компетентнісного підходу полягає в тому, що засвоюються не «готові знання», що передає викладач, а «прослідковуються умови походження даного знання» [1].

О. Пометун під поняттям «компетентнісний підхід» розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [3]. Г. Єльнікова наголошує на тому, що конкретних знань з певної спеціальності сьогодні недостатньо, і вони виконують підпорядковану роль [2].

Сьогодні серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси і навіть у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, досить часто можна натрапити на тезу про необхідність запровадження компетентнісного підходу. Проте цей термін є для нас досить новим і невизначеним. Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко вживають і досліджують уже понад десять років. Поки що в українському освітньому просторі недостатньо представлені книги чи статті, присвячені цій проблемі, особливо написані українською чи перекладені з європейських мов. Адже зрозуміло, що перш ніж говорити про «запровадження підходу до практики навчання у вищу школу», необхідно розібратись у сутності ключових понять і положень такого підходу.

Уже в середині ХХ століття у розвитку освіти більшості країн проявились два важливих чинники, що ніяк не вписувалися в традиційні системи. По-перше, школа почала катастрофічно відставати від темпу розвитку й оновлення знань. По-друге, у зв'язку із соціокультурними зрушеннями ХХ ст. освіта стала масовою, розрахованою «на всіх». Відтоді ці чинники обумовили чимало спроб реформування і якісних зрушень в освітніх системах більшості країн світу.

Спрямованість системи освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно

здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства.

Важливість знань, умінь та інтелектуального й духовного розвитку особистості і суспільства загалом сьогодні розуміє більшість. Врешті-решт, добре освічені висококваліфіковані громадяни є умовою прогресу будь-якої держави ХХІ ст., коли світ є таким складним, суперечливим і конфліктним.

Компетентнісний підхід розробляється з розрахунком на «глобальне» вживання: йдеться, зокрема, про те, щоб здійснити модернізацію освіти на «компетентнісної» основі [3].

Практично у всіх публікаціях, присвячених обґрунтуванню компетентнісного підходу, помітне прагнення підкреслити, що він має кардинально інноваційний характер. В деякому розумінні компетентнісна парадигма як би уявляє у сфері освіти те, що називають сучасністю, і в цьому значенні вона протиставляється несучасному, архаїчному, віджилому. Історичні рубежі сучасності при цьому можуть позначатися по-різному. Частіше компетентнісний підхід виступає як опонент понятійної тріади, що затвердилася в радянській педагогіці, знання-уміння-навички («ЗУНИ»). В цьому контексті «ЗУНівська» парадигма іноді прямо сполучається з чином «закритого», тоталітарного суспільства. Навпаки, компетентнісна модель співвідноситься з динамічним «відкритим» суспільством, в якому продуктом процесів соціалізації, навчання, загальної і професійної підготовки до виконання всього спектру життєвих функцій повинен стати відповідальний індивід, готовий до здійснення вільного гуманістично орієнтованого вибору. Завжди йдеться про те, що зміни, що відбуваються в сучасному світі, ведуть до становлення такого типа культури, для якого єдина «знаннева» освіта виявляється вже непринятною. Серед причин, що викликали кризу традиційної моделі освіти, в першу чергу називають те, що в сучасних умовах застаріння інформації відбувається значно швидше, ніж завершується природний цикл навчання в середній або вищій школі, унаслідок чого традиційна «установка на передання» від вчителя до учнів «необхідного запасу знань» стає абсолютно утопічною. Ця загальна лінія міркувань звичайно додатково підкріплюється цілим рядом аргументів соціально-економічного плану, наприклад тим, що на ринку праці запитані не самі по собі знання, а саме здатність виконувати певні функції і т.д. [1].

Відповідь на виклики «інформаційної революції» і формування глобального ринку бачиться у кінцевої мети освіти із знань на компетентності. При цьому під компетентністю звичайно розуміється якась інтегральна здатність вирішувати виникаючі в різних сферах життя конкретні проблеми. Така здатність, звичайно ж, припускає наявність знань, але, як справедливо вказується в теоретичних розробках, присвячених обґрунтуванню компетентнісного підходу, потрібно не стільки мати свої в розпорядженні знання, скільки володіти певними особовими характеристиками і уміти у будь-який момент знайти і відібрати потрібні знання в створених людством величезних сховищах

інформації. В цьому значенні компетентнісна модель освіти, на думку її розробників, відрізняється від знанневої приблизно так само, як знайомство з правилами шахової гри від самого уміння грати [1].

До теперішнього часу в публікаціях ряду зарубіжних і вітчизняних авторів концептуальні координати компетентнісного підходу позначені достатньо виразно, заявлена і головна його мета – усилити практичну орієнтацію освіти, вийшовши за межі обмежень «ЗУНівського» освітнього простору. Тепер же, якщо судити по відповідним публікаціям, настає новий етап: компетентнісний підхід переходить із стадії самовизначення в стадію самореалізації, коли заявлені їм загальні принципи і методологічні установки повинні підтвердити себе в різних прикладних розробках. Йдеться, зокрема, про конструювання нового типу освітніх стандартів, в яких підсумкові вимоги до випускників учбових закладів різного рівня повинні бути виражені у вигляді переліків компетенцій; про переклад всіх основних освітніх стандартів з мови знань на мову компетентностей.

Говорити про повний розрив з «ЗУНами» представляється ризикованим або принаймні передчасним. Виникають досить великі сумніви на рахунок того, що компетентнісний підхід такий же універсальний, як «знанневий», а тому може претендувати на повну заміну останнього. Думки розробників нової освітньої парадигми роздвоюються: з одного боку, як і раніше очаровує можливість відкриття нової глобальної перспективи, з іншою – відчувається і побоювання: як би при цьому не втратити тверду опору під ногами. Така роздвоєність приводить до виникнення якихось компромісних подвійних конструкцій, в яких компетентнісний підхід поєднується з «ЗУНівським». Формули такого поєднання різні: компетенції і компетентності надбудовуються над знаннями, вміннями і навичками, формуючи їх міждисциплінарні зв'язки; обидві моделі співіснують, займаючи різні сектори і рівні освітнього простору (наприклад, знаннево-академічний тип освіти реалізується на початковій і основній, а компетентнісний – в професійній школі) і т.д. З цих сумнівів в даний час виникає дещо ослаблене трактування компетентнісної парадигми – вже як часткової альтернативи «знанневої» педагогіці. При такій постановці питання компетентнісний підхід не протистоїть «ЗУНам», оскільки він лише спеціально підкреслює значення досвіду, умінь, навичків, але зберігає методологічну і методичну самостійність у визначенні контрольних параметрів і пріоритетів [1].

Пригадаємо традиційні «знанневі» формулювання вимог до підготовки фахівця. Наприклад: знати рівняння електромагнітного поля, закони електричних ланцюгів; розуміти принципи роботи магнітних підсилювачів; уявляти собі, що таке ізоляція і перенапруження; якими бувають джерела перешкод і які основні канали їх передачі і т.д. Дидактичні одиниці такого типу досить просто розкладаються на окремі елементи, що дозволяє уявити і процес засвоєння учбового матеріалу, і процедури контролю за його результатами у вигляді послідовності кроків, кожний з яких піддається раціонально мотивованій перевірці на

результат. Загалом ясно, що повинен знати, розуміти і якими навичками володіти студент для того, щоб відповідати контрольним параметрам «знаннєвого» стандарту. Якщо ми уважно проаналізуємо компетентнісний стандарт, то побачимо, що в ньому використовуються конструктивні елементи двох видів. Один з них – це все ті ж «знаннєві» вимоги, але виступаючі, так би мовити, під псевдонімом компетенції. Наприклад, у проекті системи підготовки фахівців в області техніки і технології В. Шадріковим, можна прочитати, що природничонаукові, математичні і професійні дисципліни покликані формувати у студентів такі компетенції, як базові загальні знання і знання по професії [4].

Для «м'якої» версії компетентнісного підходу, що підкреслює, що основою формування компетенцій є наукові знання, це могло б у принципі вважатися природним. Але потрібна ж ще і специфічна, чисто компетентнісна ознака, інакше все зводиться до простого перейменування слів, і розмова про компетентнісний підхід до освіти втрачає яке-небудь реальне значення. Такі специфічно компетентнісні вимоги в проекті дійсно є: здатність застосовувати знання з практики, володіти методами незалежного дослідження і пояснювати його результати на просунутому рівні, оцінювати якість досліджень в даній області і ін.

В зв'язку з цим можливо розділити номенклатуру професій на знаннєві і компетентнісні. Зрозуміло, розподіл цей умовний, оскільки і ті, і інші обов'язково присутні в кожній з них, хоча співвідносяться в загальній структурі професійної підготовки по-різному. Останні в більшості своїй відносяться до організаційних видів діяльності, що опосередковують інтерактивні зв'язки і взаємодії. Менеджер, що просуває на ринок високотехнологічну продукцію, повинен мати деяке загальне уявлення про те, як вона створюється, на яких принципах працює, що дає те або інше технічне рішення і т.д. В цьому плані він, поза сумнівом, повинен володіти компетентністю, хоча і не обов'язково повинен знати, як проектується подібні види пристроїв і виробів.

Усе вищезазначене дає підставу узагальнити, що трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу насамперед визначається принципово іншими принципами його відбору і структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття фахівцем компетентностей. Тому компетентнісний підхід є важливим у підготовці конкурентоспроможного фахівця. Він потребує відповідної системи запровадження змін у зміст освіти: визначення переліку ключових компетентностей; визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них; ідентифікації їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами (визначення перелік та змісту галузевих і предметних компетентностей); встановлення рівня та показників сформованості компетентностей на кожному етапі; розроблення системи контролю та корекції процесу формування компетентностей фахівця.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що проблема компетентнісного підходу в системі освіти є дуже актуальною та має велике значення в наш час. У сучасному суспільстві рівень освіченості людини вже не визначається лише енциклопедичністю знань, як це було в радянські роки. Сьогодні суспільство потребує від освіченої людини уміння ефективно вирішувати різноманітні проблеми на основі існуючих знань, а також постійно поповнювати знання, тобто безперервно навчатися протягом усього життя. Головною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності.

### **Список використаної літератури**

**1. Андреев А.** Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 14 – 21. **2. Єльнікова Г.** З досвіду організації підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Г. Єльнікова // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 66 – 69. **3. Овчарук О. В.** Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. **4. Шадриков В.** Деятельность и способности / В. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 320 с.

### **Безбородих С. М. Компетентнісний підхід у підготовці конкурентоспроможного фахівця**

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена зростанням значення компетентності майбутнього фахівця. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності, бути всебічно обізнаною та конкурентоспроможною людиною. Особливу роль у формуванні компетентності особистості майбутнього фахівця відіграє компетентнісний підхід у системі освіти. Тому метою нашої статті є розкриття значення компетентнісного підходу у підготовці конкурентоспроможного фахівця.

*Ключові слова:* компетентність, компетентнісний підхід, професійна діяльність.

### **Безбородых С. Н. Компетентностный подход в подготовке конкурентоспособного специалиста**

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена тенденцией значимости компетентности будущего специалиста. Компетентность помогает специалисту эффективно решать разнообразные задачи, касающиеся его профессиональной деятельности, быть всесторонне осведомленным и конкурентоспособным человеком. Особую роль в формировании компетентности личности будущего специалиста играет



компетентностный подход в системе образования. Поэтому целью нашей статьи является раскрытие значения компетентностного подхода в подготовке конкурентоспособного специалиста.

*Ключевые слова:* компетентность, компетентностный подход, профессиональная деятельность.

**Bezborodyh S. M. Competence approach in preparing competitive specialist**

The actuality of the material presented in the article due to the increasing importance of competence of future specialists. Competence helps professional deal effectively with a variety of tasks related to his professional activities, be fully aware and competitive person. Special role in shaping the future of professional competence of the individual plays competence approach in education. The purpose of this article is to outline the importance of the competency approach in preparing competitive specialist.

*Key words:* competence, competence approach, professional activity.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 796.071.4:378

**Д. В. Дроздов**

**СОЦІАЛЬНО-ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ТРЕНІНГ ЯК УМОВА  
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ  
МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ**

Тренінг є однією з ефективних форм навчання, що відрізняється практичним змістом і великими можливостями формування мотиваційно-цільової сфери особистості. Проте в науковій літературі, присвяченій професійній підготовці тренерів, існує обмаль прикладів застосування тренінгових технік, їх впливу на становлення спеціаліста з фізичного виховання та спорту. Цим обумовлюється актуальність порушеної теми дослідження.

Мета нашої студії – описати формально-змістові компоненти тренінгу, спрямованого на формування професійних якостей майбутніх тренерів у процесі фахової підготовки – реалізується в таких завданнях: 1) розкрити природу соціально-просвітницького тренінгу як однієї з форм здійснення навчально-виховного процесу та педагогічної умови формування професійних якостей тренера; 2) побудувати оптимальну структуру й змістові блоки тренінгу, обґрунтувавши їх доцільність та прагматичний потенціал.

Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців

у вищій школі завжди приділялася належна увага (А. Алексюк, Г. Балл, В. Беспалько, Н. Мойсеюк та ін.), але останнім часом активізувалися й пошуки науковців щодо тренінгового забезпечення процесу формування особистості фахівця. Так, Л. Бондарева розглянула навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів, Л. Новікова – як засіб активізації навчання у вищій школі, а М. Скуратівська під поняттям «тренінг» розуміє «запланований процес модифікації знань, поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, з тим, щоб досягти ефективного виконання в певному виді діяльності». У спеціальній літературі з фізичного виховання та спорту, зокрема, підготовки до професійної діяльності майбутніх тренерів, тренінгові форми навчання не були предметом дослідження науковців.

Вектори наших досліджень пов'язані з розглядом тренінгу як педагогічної умови формування професійних якостей майбутніх тренерів у процесі фахової підготовки. Серед професійно важливих якостей тренера ми виділи: педагогічні, фізичні, психологічні, організаторські, особистісні, комунікативні, патріотичні та прагматичні, інноваційну активність. З метою їх цілокупного формування вже на першому етапі формуючого експерименту ми провели *соціально-просвітницький тренінг* як одну з форм організації навчально-виховного процесу, що є актуальним «міждисциплінарним методом, за допомогою якого вчені-практики розв'язують багато різноманітних актуальних проблем в галузі освіти» [1].

Своєю ефективністю, конфіденційністю, внутрішньою відкритістю, психологічною атмосферою, індивідуальною й груповою рефлексією тренінг приваблює широке коло людей і одночасно зацікавлює тих, хто ніколи не брав у ньому участі. Можна говорити, що тренінг для студентів став цікавим ще до його початку, адже новизна і нестандартність його проведення порівняно з академічними заняттями значно урізноманітнили щоденний зміст навчання, вимагали активної участі кожного. Крім того, феномен тренінгу насамперед полягав у тому, що безпосередні учасники одержали можливість багатовимірного самопізнання й самопрезентації відповідно вимог особистісної та майбутньої професійної життєдіяльності.

Проведення тренінгу базувалося на наступних принципах: добровільності, інформованої участі, акцентування, персоніфікації висловлювань. При цьому позиція *тренер – студент* будувалася на основі таких статусних позицій: тренер організовує проведення заходу, обирає оптимальні методи роботи, проявляє уважність до думок кожного, заохочує до саморозкриття, комунікативної активності, допомагає студенту в актуалізації їм позиції відкривача, не критикує і не оцінює погляди, думки тощо, виявляє повагу і толерантність до внутрішнього світу кожного, натомість студенту пропонується самостійність у вирішенні поставлених завдань, можливість максимальної презентації індивідуальних якостей, вільного спілкування в групі, креативного вираження Я-концепції.

Структура соціально-просвітницького тренінгу складалася з наступних змістових частин:

1. **Підготовчий етап** (практична методика – «*Тижневий звіт*»; тривалість – 1 тиждень);

2. **Теоретичний етап** (Міні-лекція з елементами бесіди. Тривалість – 1 год. 20 хв.);

3. **Практичний етап** (*16-факторне опитування Р. Кеттелла*, підготовка студентами доповідей з теми «*Особистісні якості тренера, аналіз тренерських ситуацій*». Тривалість – 1 год.);

4. **Закріплення** набутих знань, умінь, навичок (практична методика – «*Проективний малюнок*» Тривалість – 20 хв.).

5. **Результати** тренінгу (оприлюднення оцінки відповідей за Р. Кеттелом, *опитування* щодо рівня сформованості особистісних якостей студентів. Тривалість – 45 хв.).

Чисельність учасників тренінгу відповідала оптимальним кількісним показникам – у його проведенні взяло участь 20 осіб. Академічні групи розподілялись таким чином, щоб у кожній малій групі (мікрогрупі) було до 10 учасників, виходячи із загальної кількості студентів.

**Підготовчий етап** у проведенні тренінгу мав налаштовуючу змістовність, завдяки якій учасникам тренінгу опановували можливості внутрішньо особистісної комунікації, тобто пізнавали себе, аналізували власні вчинки, поведінку. Методикою цього етапу тренінгу був «*Тижневий звіт*»: протягом тижня студенти повинні були вести щоденник своїх реакцій щодо подій, які відбуваються, характеризуючи свої почуття, думки, поведінкові прояви, записуючи твердження на кшталт «Я зрозумів...», «Я зробив так, бо...», «Думаю, що треба було...» тощо. Висновок до звіту повинен був спиратися на розкриття таких запитань: що було головною подією на цьому тижні? Кого Вам вдалося пізнати за цей тиждень краще? Що важливого про себе Ви дізналися? Чи зробили Ви які-небудь важливі зміни у своєму житті за цей тиждень? Чим цей тиждень міг бути для Вас краще? Занотуйте три рішення, зроблені Вами за цей тиждень. Якими були їх результати? тощо. Провідним методом роботи студентів при цьому стало максимально можливе об'єктивне *самопостереження*.

Проведення щотижневого звіту мало ряд переваг: дозволило студентам простежити, як вони розвиваються, що з ними відбувається, якими є особливості їх реакцій за певних ситуацій. У результаті учасники тренінгу отримали цілокупне уявлення про те, якими вони є, якими себе бачать чи постають в уявленні та оцінках інших [2, с. 392] і, що важливіше, зробили спробу виокремити деякі притаманні їм особистісні характеристики.

На теоретичному етапі проведення тренінгу одним з основних методів стала *міні-лекція з елементами бесіди* на тему „Особистісні якості людини”, мета якої полягала в розширенні уявлення студентів про зміст особистісних якостей як комплексу індивідуальних потенційних

можливостей людини в процесі саморозвитку й самовдосконалення. Зміст лекції не відрізнявся надскладністю і глибоко науковим теоретичним навантаженням. Навпаки, лекція мала здебільшого філософську (зокрема, людиноцентричну) й публіцистичну аспектуальність щодо сутності сучасної людини, її внутрішніх потенцій. Такий матеріал спонукав студентів дещо позбутися прагматики мислення і натомість заглибитися у сферу духовного, інтимного, особистісного. Учасники тренінгу за допомогою використаного тренером методу *пояснення* отримали знання щодо наступних змістовних ознак особистості: цілісності, унікальності, активності, вираження, саморегуляції; розглянули поняття особистості з різних психологічних підходів; познайомилися з науковими поглядами лідера гуманістичної психології К. Роджерса щодо ціннісних аспектів розвитку самопізнання сучасної людини.

Іноді педагогічна бесіда ситуативно й методологічно порушувалась, набуваючи ознак *групової дискусії*, що за процедурою є колективним обговоренням певної проблеми, кінцевою метою якого є досягнення єдиної думки [4, с. 8]. Така не запланована форма спілкування в окремих випадках дозволила тренеру зіставити протилежні позиції у студентських поглядах, уточнити взаємні позиції, а також використати групову рефлексію через аналіз індивідуальних переживань, які підсилювали згуртованість групи й одночасно полегшували саморозкриття учасників.

Наступний – *практичний етап* проведення соціально-просвітницького тренінгу відрізнявся тим, що головними суб'єктами в ньому були самі студенти: у першій частині вони набували позицій самоаналітиків (тренер інструктивними вказівками та наданим методичним обладнанням допомагав студентам в актуалізації позиції відкривача Я-концепції), а в наступній – мали можливість бути проектувальниками особистісних якостей на майбутнє професійне тло.

Психодіагностичні методи, використані на цьому етапі соціально-просвітницького тренінгу, застосовувались нами з метою отримання якісного кінцевого результату – психологічного діагнозу, тобто структурованого опису комплексу взаємопов'язаних характеристик-якостей, стійких особливостей особистості. Психодіагностика виступає як інтегративна науково-технологічна дисципліна, що спирається на наукові теорії диференційної психології й математичну технологію конструювання тестів (психометрики). На думку Н. Тализіної, головною її функцією повинна стати можливість визначення умов, які найбільше відповідають і сприяють подальшому розвитку людини, допомога у розробці програм навчання й розвитку, які враховують своєрідність індивідуального стану особистості [5, с. 68].

До числа психодіагностичних проєктивних методик, що вивчають особистість за сукупністю взаємопов'язаних характеристик, відноситься *16-факторне опитування Р. Кеттелла*, що спрямоване на експериментальне дослідження тих особливостей особистості, які найменш доступні при безпосередньому спостереженні. Воно містить

перелік біполярних показників. Мета цього опитування – оцінка розвинутої наступних особистісних якостей, що складають 16 факторів:

- 1) стриманий – товариський;
- 2) мислення конкретне, обмежене – абстрактне;
- 3) емоційно нестійкий – врівноважений;
- 4) залежний від групи – самостійний;
- 5) серйозний – безтурботний;
- 6) з вираженим «я» – не принциповий;
- 7) несміливий – схильний до ризику;
- 8) стійкий у переконаннях – легко піддається впливу;
- 9) довірливий – підозрілий;
- 10) практичний – з багатою уявою;
- 11) прямий – гнучкий;
- 12) спокійний – неспокійний;
- 13) схильний до новаторства – консервативний;
- 14) поступливий – наполегливий;
- 15) спонтанний – контролюючий себе;
- 16) спокійний – напружений.

Окрім того виявляється якість: правдивий – брехливий.

У змістовній характеристиці особистісного опитування у запропонованому варіанті містилось 105 запитань, які допомогли визначити особистісні якості учасників тренінгу. Заздалегідь тренер повідомив, що в опитувальнику не може бути відповідей «правильних» чи «помилкових», бо люди є різними, і кожен може виразити особисту думку. Студентам пропонувалося відповідати на комплекс запитань щиро і точно, інтуїтивно обирати одну з трьох запропонованих відповідей, яка у найбільшій мірі відповідала їх поглядам, думці про себе. Відповідати треба було якомога точніше, але не надто повільно, приблизно на 5-6 відповідей за хвилину, щоб завершити відповідати на всі запитання не пізніше, ніж через півгодини.

У цілому, таку форму самостійної репродуктивної роботи студентів над змістом опитування можна кваліфікувати як індивідуально-оціночну діяльність, що в межах експерименту посилює фактор мотивації формування комплексу особистісних якостей, підвищує ефективність пізнавальних та інтелектуальних характеристик учасників тренінгу, зокрема, таких якостей як самопізнання, самоусвідомлення й самовдосконалення.

Активна внутрішня самоідентифікація студентів надалі вимагала реконструктивних і творчих дій у формуванні особистісних якостей, тому подальшим етапом соціально-просвітницького тренінгу став *аналіз конкретних ситуацій*. Цей метод виконує багато різних функцій, служить інструментом дослідження і вивчення певної проблеми, оцінки та вибору рішень. Значущість його полягає, насамперед, у поєднанні простоти в організації заняття з ефективністю результатів. Він стимулює звернення до досвіду інших, прагнення до набуття теоретичних знань для

одержання відповіді на питання, які обговорюються [4, с. 8]. Так, заздалегідь деяким учасникам тренінгу пропонувалося підготувати невеликі доповіді, присвячені прикладам особистісного вдосконалення відомих тренерів. З одного боку, особистість тренера треба було презентувати як унікальну, цілісну, самодостатню людину, що змогла створити ексклюзивний внутрішній світ за гармонійними параметрами особистісної незалежності, впевненості, розкутості, ініціативності тощо. З іншого, – продемонструвати практичність та ефективність свідомого формування тренером власних професійних якостей.

Четвертий етап соціально-просвітницького тренінгу передбачав закріплення матеріалу, зокрема, навичок самопостереження й самоаналізу, при цьому підсумкова частина мала б викликати почуття розслабленості й оптимізму, усвідомлення власних можливостей. З цією метою ми використали метод *проективного малюнка*, адже «уже сам процес зображення, передача особистісно значущого матеріалу мовою фарб може відігравати позитивну роль, сприяти усвідомленню внутрішнього світу, конфліктів, проблем, виділенню в них суттєвого» [5, с. 11]. Нами передбачалося, що проекція, обумовлена активністю сприйняття, не є механічним процесом накладання суб'єктивного на зовнішній об'єкт, а виявляється фактором, що бере безпосередню участь у формуванні структури особистості, її індивідуальних характеристик. При цьому, за спостереженням науковців, у процесі проекції активно діє гештальт-принцип перцептивної організації цілісності (коли, наприклад, напівусвідомлені елементи особистісних якостей проявляють тенденцію до створення єдиного образу під час сприйняття чи відтворення) і механізми резонансу (коли стимули, що спонукають реалізувати бажані якості, сприймаються швидше і точніше під час візуалізації).

У створенні проективного малюнка ми передбачили дві частини: власне малювання (5-7 хв.) і самопрезентацію (усне пояснення концепції зображеного). Мета вправи, що пропонувалася студентам, – на окремих аркушах протягом п'яти хвилин окреслити модель існуючих і бажаних особистісних якостей як еталон для майбутнього самовдосконалення. Для цього учасникам тренінгу роздавалися аркуші А-4 формату та кольорові олівці. Зразки моделей при цьому не наводились, роботу пропонувалося виконувати на основі творчого пошуку, самовираження і самодіяльності, користуючись лише методикою *моделювання* – теоретико-пізнавальним процесом, що здійснюється переважно на основі абстрактного мислення. Евристичний вектор здійснення завдання був запроваджений з метою активізації свідомих і підсвідомих механізмів розуміння особистісних якостей студентами, а також можливої матеріалізації на реальний ґрунт комплексу індивідуальних характеристик, їх адекватної самооцінки.

Соціально-просвітницький тренінг завершувався оприлюдненням оцінок відповідей за Р. Кеттелом, обговоренням незрозумілих чи важких для сприйняття його положень, а також проведенням результативного

*опитування* щодо рівня сформованості особистісних якостей студентів. У цілому спостерігалось позитивне враження студентів від проведення тренінгу, активна пізнавальна діяльність, перевага гарного настрою й емоційного оптимізму, також було помітно, що участь у соціально-просвітницькому тренінгу допомогла його учасникам на власному досвіді пересвідчитися в корисному впливові психодіагностичних технологій, глибше пізнати свою самотність, самоцінність.

Перспективи подальших наукових пошуків повинні бути спрямовані на пошук додаткових педагогічних умов формування професійних якостей майбутніх тренерів у процесі фахової підготовки.

### **Список використаної літератури**

- 1. Бондарєва Л.** Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 233 с.
- 2. Новікова Л.** Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі. / Л. Новікова. – Павлоград : ЗДІЕУ, 2008. – 110 с.
- 3. Скуратівська М. О.** Тренінгові технології викладання у вищій школі / М. О. Скуратівська. – Режим доступу : <http://intkonf.org/skurativska-mo-treningovi-tehnologiyi-vikladannya-u-vischii-shkoli/>
- 4. Мельникова І.** Сучасні проблеми управління виховним процесом у вищих навчальних закладах України / І. Мельникова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2002. – Вип. 32. – С. 3 – 23.
- 5. Талызина Н. Ф.** Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Талызина. – М. : Педагогика, 1986. – 245 с.

### **Дроздов Д. В. Соціально-просвітницький тренінг як умова формування професійних якостей майбутніх тренерів**

У статті розкрито зміст соціально-просвітницького тренінгу як педагогічної умови формування професійних якостей майбутніх тренерів. Серед таких були виокремлені: особистісні, педагогічні, психологічні, фізичні, комунікативні, організаторські, патріотичні, прагматичні, інноваційна активність. Увагу акцентовано на потенційних можливостях індивідуально-оціночної роботи студентів, їх здатності до активної рефлексії. Також до структури тренінгу були введені психодіагностичні методики з метою актуалізації та поглибленого розуміння майбутніми тренерами природи професійних якостей.

*Ключові слова:* соціально-просвітницький тренінг, професійні якості, індивідуально-оціночна робота, рефлексія, психодіагностичні технології.

### **Дроздов Д. В. Социально-образовательный тренинг как условие формирования профессиональных качеств будущих тренеров**

В статье раскрыто содержание социально-просветительского тренинга как педагогического условия формирования профессиональных

качеств будущих тренеров. Среди таких были выделены: личностные, педагогические, психологические, физические, организаторские, коммуникативные, патриотические, прагматические, инновационная активность. Внимание акцентировано на потенциальных возможностях индивидуально-оценочной работы студентов, их способности к активной рефлексии. Также в структуру тренинга внедрены психодиагностические методики с целью актуализации и углубленного понимания будущими тренерами природы профессиональных качеств.

*Ключевые слова:* социально-просветительский тренинг, профессиональные качества, индивидуально-оценочная работа, рефлексия, психодиагностические технологии.

**Drozdov D. V. Socially-educational training as condition of forming of professional qualities of future trainers**

The article disclosed the contents of socio-educational training as pedagogical conditions of formation of professional qualities of future coaches. Focuses on the qualities of a specialist: educational, physical, psychological, organizational, personal, communicative, patriotic and pragmatic, innovative activity. Attention has been focused on the potential of the individually-assessed student work, their ability to active reflection. Also in the structure of the training introduced psycho diagnostic methods with a view to mainstreaming and an in-depth understanding of the future trainers of nature competencies.

*Key words:* socio-educational training, professional quality, individually-assessed work, reflection, psycho diagnostic technology.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2012 р.  
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.015.3.005.32

**Т. В. Загной**

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ**

Процес вдосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти зумовлений багатьма чинниками, серед яких суттєвим є мотивація студентів. Проблема мотивації є однією з найважливіших у сучасній психології та педагогіці навчання.

Дослідження навчально-професійної мотивації студентів є завданням, що має велике значення для підвищення ефективності вузівської освіти. Мотиваційно-потрібні компоненти навчальної та навчально-професійної діяльності розглядалися багатьма вітчизняними та



зарубіжними вченими (Л. Божович, Р. Вайсман, О. Леонтьєв, С. Смірнов, Н. Нестерова, Г. Мухіна, В. Апельт, В. Кікоть, В. Якунін, І. Ільїн, П. Якобсон та ін.) У більшості робіт дослідники зосереджували свою увагу на вплив, який чинять педагог і зміст навчальних матеріалів на формування мотивації учнів до навчальної діяльності. Найбільш вивченою на даний момент є навчальна мотивація школярів. Менше уваги приділяється вивченню навчально-професійної мотивації студентів вузу.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці дослідження проблеми мотивації згруповані навколо загального методологічного підходу - діяльнісного. Діяльнісний підхід спирається на принцип єдності людської психіки і діяльності, та задає системність у вивченні потрібно-мотиваційної сфери людини. У діяльнісному підході мотив є цілісним способом організації активності індивіда, інтегральним побудником і регулятором діяльності, в тому числі і навчально-професійної [12].

Мета роботи – виявити специфіку навчально-професійної мотивації студентів, що знаходяться на різних етапах соціально-психологічного розвитку в процесі вузівської освіти.

Значний обсяг досліджень, які розкривають особливості навчально-професійної мотивації, пов'язаний з навчальною мотивацією. Остання визначається як приватний вид мотивації, яка включена в навчальну діяльність. Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається рядом специфічних для тієї діяльності, в яку вона включається, факторів: по-перше, самою освітньою системою, освітнім закладом; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, особистісними особливостями студента; по-четверте, особистісними особливостями педагога, насамперед, – пов'язаними з його ставленням к студентам і до своєї професії в цілому; по-п'яте, специфікою навчального предмета.

Дослідження показали, що при аналізі мотивації навчальної діяльності важливо не тільки виявити домінуючий мотив, але і врахувати структуру мотиваційної сфери людини. Так, наприклад, в дослідженні Н. Власової виділяються два плани мотивації – довільний і мимовільний. Довільний план мотивації виявляється тоді, коли мотиви у студента викликаються без сторонньої допомоги. Мимовільна мотивація виникає у випадку навмисного формування мотиву ззовні (наприклад, за допомогою педагогічного впливу) [6].

В останні десятиліття одержав розвиток підхід до навчальної діяльності як до полімотивованої. Цей підхід відображено у роботах А. Маркової, яка розглядає становлення мотивації як ускладнення структури мотиваційної сфери та входних в неї спонук, а також іноді суперечність відносин між ними. У цьому зв'язку в психології використовується класифікація навчальних мотивів з точки зору їх особистісної значущості та функції в системі навчальної мотивації. При цьому виділяються мотиви змістоутворюючі, які не тільки спонукають діяльність, але і додають їй особистісний зміст, і мотиви-стимули, які, діючи паралельно з першими, служать додатковими спонукками.

Змістоутворюючі мотиви, вони ж провідні (Н. Тализіна), домінуючі (Р. Бібріх, І. Васільєв), переважаючі (В. Мільман), визначають спрямованість всієї мотиваційної системи. Якщо студент задоволений тим, як реалізується в діяльності навчання його змістоутворюючий мотив, то він буде прагнути продовжувати її, навіть якщо вона не дозволить реалізуватися мотиву-стимулу.

Стосовно до завдань підвищення ефективності освітнього процесу у вузі доцільно говорити не стільки про навчальну, скільки про навчально-професійну мотивацію, так як саме готовність студента – майбутнього фахівця – до вирішення професійних завдань є метою вищої освіти. На підставі аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що мотивація навчально-професійної діяльності – це співвіднесення цілей, які студент прагне досягти, і внутрішньої активності його особистості. У навчанні мотивація виражається у прийнятті студентом цілей і завдань навчання як особистісно значущих і необхідних. Важливим є той факт, що мотивація характеризується спрямованістю, стійкістю і динамікою.

При вивченні навчально-професійної мотивації у вітчизняній науці центральним питанням часто стає питання про структуру мотивації. Поняття «структура мотивації» застосовується, коли мова йде про домінування, ієрархії мотивів, виділення їх основних груп і підгруп [1]. Ієрархічна мотиваційна структура визначає спрямованість особистості студента, яка набуває різний характер залежно від того, які саме мотиви за своїм змістом і будовою стають в той чи інший момент домінуючими.

Дослідники навчально-професійної мотивації (А. Маркова, Л. Божович та ін.) виділяють пізнавальні мотиви, пов'язані з утриманням навчально-професійної діяльності і процесом її виконання, а також соціальні мотиви, обумовлені різними соціальними відносинами студента з іншими людьми [2]. Серед пізнавальних мотивів, у свою чергу, виділяють широкі пізнавальні мотиви, що визначаються орієнтацією людини на засвоєння нових знань, і навчально-пізнавальні мотиви, що характеризуються орієнтацією на освоєння способів добування знань, а також мотиви самоосвіти – спрямованість на самостійне удосконалення способів отримання знання. До соціальних мотивів відносять: широкі соціальні мотиви – прагнення бути корисним суспільству; вузькі соціальні (позиційні) мотиви – бажання зайняти певну позицію в соціумі, заслужити авторитет; мотиви соціального співробітництва – прагнення до усвідомлення, аналізу способів і форм свого співробітництва з оточуючими, до постійного вдосконалення цих форм. На етапі оволодіння професією мотивація, пов'язана з інтересом до даної професії, виступає в якості ресурсу і передумови, які необхідні для розвитку професіоналізму. Іншими словами, студенту необхідні стійкі професійні мотиви навчальної діяльності і цілком адекватні уявлення про свою майбутню роботу. При наявності цих складових мотивації студенти будуть прагнути до постійного розвитку

креативності, націленої на отримання нового знання і формування професійно важливих якостей [5].

Велике значення для успішності вузівської освіти має факт домінування в мотиваційному профілі студента переважно зовнішньої або внутрішньої навчально-професійної мотивації. Так, наприклад, дослідження А. Бугріменко [2] показало, що навчально-професійна діяльність внутрішньо і зовні мотивованих студентів педагогічного вузу істотно розрізняється.

Переважаю внутрішньо мотивовані студенти більш занурені, включені в навчальний процес. Для них характерна мотивація самеобумовленої діяльності: вони більш активні, свідомі, довірливі в плануванні свого професійного освіти. Вони приділяють однакову увагу як загальноосвітнім, так і вузькопрофесійним предметів. Студенти з переважанням зовнішньої мотивації в меншій мірі довірливі в організації навчального процесу, менше занурені в навчальну діяльність, оскільки ними рухають не стільки пізнавальні або професійні мотиви, скільки зовнішні по відношенню до процесу і результату навчальної діяльності фактори.

Навчально-професійна мотивація студентів значною мірою визначається також і соціально-психологічними факторами їх професійного становлення, перш за все, – особливостями взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу (студентів, викладачів, представників адміністрації).

Особливості мотивації навчання, пов'язані зі специфікою системи міжособистісних відносин учнів, рідко стають предметом психологічних досліджень. У той же час, як показують результати аналізу наукової літератури, соціально-психологічні особливості навчально-професійної діяльності студента можуть бути важливою детермінантою її мотивації [1; 3; 8; 10]. Для того щоб вивчити закономірності впливу соціально-психологічних факторів на навчально-професійну мотивацію, необхідно звернутися, перш за все, до результатів досліджень міжособистісних відносин студентів.

Так, наприклад, проблеми особистісної та групової студентської діяльності розглядалися в роботах К. Платонова [11]. К. Платонов піддав спеціальному аналізу поняття «сумісність» (відмінне від поняття «згуртованість»), яке визначив як здатність групи стати самоврядним суб'єктом. Процес узагальнення різних характеристик людини членами студентської групи він розділив на ряд стадій – стихійно-буденну, цілеспрямовану і організаційну, і на цій підставі запропонував оригінальний метод узагальнення незалежних характеристик, який увійшов в практику вітчизняної психології.

В даний час соціальні психологи виявляють великий інтерес до дослідження учнівських груп в системі вищої професійної освіти. При цьому автори розглядають групу студентів як сукупний суб'єкт діяльності та спілкування. Так, К. Гайдар [3] вважає, що даний феномен пов'язаний з розвитком перцептивних здібностей учнів, і вже на другому році навчання студентська група стає повноцінним суб'єктом взаємин.

Той факт, що студентська група в процесі вузівської освіти послідовно проходить різні ступені в розвитку внутрішньогрупових міжособистісних відносин, прямо або побічно відзначається в цілому ряді досліджень.

Так, наприклад, М. Дьяченко, Л. Кандибовіч і С. Кандибовіч [4], Ю. Кондратьєв [7], відзначають, що студентська група, в залежності від курсу навчання, проходить наступні стадії свого розвитку :

- стадія 1 (першокурсники та частина другокурсників) – переважання адаптаційних процесів; активне пристосування до умов вузівського навчання, входження в нову соціальну спільність; першокурсники навчаються «бути справжніми студентами», тобто засвоюють норми вузівського життя;
- стадія 2 (третьокурсники і частина другокурсників) – в групі вже склалися громадську думку та дружні взаємини, і вона готова до самостійних спільним діям;
- стадія 3 (четвертокурсники і п'ятикурсники) – кожен студент здатний бути виразником групових вимог.

Неважко помітити, що вищеописані стадії соціально-психологічного розвитку студентської групи багато в чому збігаються за своїми характеристиками з фазами входження індивіда у відносно стабільну соціальну спільність (адаптація, індивідуалізація, інтеграція), відповідно до концепції А. Петровського.

Ще одна характеристика динаміки розвитку студентської групи знайдена А. Марковою, яка продемонструвала зміну особистісної спрямованості студентів при переході від I курсу до V курсу: студенти I-II курсів переважно орієнтовані на спілкування, а студенти IV-V курсів – на оволодіння професією, що викликає у них критичне ставлення до викладання і більш високу тривожність з приводу своєї професійної придатності [9].

Н. Бакшаєва і А. Вербіцкій відзначають, що в науці «відкритою залишається проблема виявлення психологічних механізмів динамічної взаємодії пізнавальних і професійних мотивів, їх взаємних трансформацій в процесі переходу від навчальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця до моменту закінчення вузу» [1, с. 45].

Таким чином, на підставі теоретичного дослідження навчально-професійної мотивації студентів ми прийшли до висновку, що, незважаючи на результати численних досліджень, виконаних в цій області, проблема залишається недостатньо вивченою, особливо стосовно до завдань сучасного вузівської освіти. Крім того, поряд із педагогічними, психологічними та іншими чинниками, що визначають дане явище, в значній мірі на нього можуть вплинути соціально-психологічні характеристики студентів.

Вивчення навчально-професійної мотивації студентів є проблемою не тільки актуальною, а й надзвичайно складною, що вимагає подальшої розробки.

**Список використаної літератури**

1. **Бакшаева Н. А.** Психология мотивации студентов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
2. **Бугрименко А. Г.** Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyjournals.ru>.
3. **Гайдар К. М.** Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения: [Электронный ресурс]: автореф. дис.канд. псих. наук / К.М. Гайдар. – М., 1994. – Режим доступа: [www.lib.ua-ru.net](http://www.lib.ua-ru.net).
4. **Дьяченко М. И.** Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2006. – 416 с.
5. **Ильин Е. П.** Мотивация и мотивы: Учебник. – СПб.: Питер, 2004. – 502 с.
6. **Кикоть В. Я.** Педагогика и психология высшего образования: Ученик / В. Я. Кикоть, В. А. Якунин. – СПб.: СПб ГУ, 1996. – 320 с.
7. **Кондратьев Ю. М.** Специфика отношений межличностной значимости в студенческой группе на разных этапах обучения [Электронный ресурс] / Ю. М. Кондратьев, М. Е. Сачкова. – Режим доступа: <http://www.psyedu.ru>.
8. **Леонтьев А. Н.** Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.
9. **Маркова А. К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова: пособие для учителя. – М.: Педагогика, 1983. – 193 с.
10. **Овчинников М. В.** Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс]: автореф. дис. канд. псих. наук / М. В. Овчинников. – М., 2008. – Режим доступа: <http://elar.urfu.ru>.
11. **Платонов К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
12. **Смирнов С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособ. для вузов / С. Д. Смирнов. – М.: Академия, 2005. – 400 с.

**Загной Т. В. Соціально-психологічні особливості навчально-професійної мотивації студентів**

У статті представлені результати теоретичного дослідження соціально-психологічних особливостей навчально-професійної мотивації студентів вузу. Виявлені специфічні особливості навчально-професійної мотивації студентів, які зумовлені логікою особистісного і групового соціально-психологічного розвитку учнів в процесі вузівської освіти. Показані зв'язки навчально-професійної мотивації студентів з їх статусом і характеристиками неформальної структури навчальної групи.

*Ключові слова:* навчально-професійна мотивація, міжособистісні відносини, статус, студенти, вуз.

**Загной Т. В. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов**

В статье представлены результаты теоретического исследования социально-психологических особенностей учебно-профессиональной мотивации студентов вуза. Выявлены специфические особенности

учебно-професійної мотивації студентів, обумовлені логікою особистого і групового соціально-психологічного розвитку учасників в процесі вузовського освіти. Показані зв'язи навчально-професійної мотивації студентів з їх статусом і характеристиками неформальної структури навчальної групи.

*Ключевые слова:* навчально-професійна мотивація, міжособистісні стосунки, статус, студенти, вуз.

**Zagnoy T. V. Social and psychological characteristics of teaching and professional motivation of students**

The paper presents the results of a theoretical study on the socio-psychological characteristics of educational and professional motivation of students of the university. Specific features of educational and professional students' motivation due to the logic of personal and group social and psychological development of students in higher education. Connections between the educational and professional motivation of students to their status and characteristics of the informal structure of the study group.

*Key words:* educational and professional motivation, interpersonal relations, status, students, university.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42

**С. О. Коваленко**

**СОЦІАЛЬНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ПТУВ КОНТЕКСТІ  
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ**

Як показують дослідження, новоутворення юнацького віку свідчить про те, що на даному етапі починається найбільш інтенсивне соціальне самовизначення особистості, а окремі складові якості соціальної зрілості, вже повинні бути сформовані. Ось чому проблема соціального самовизначення, яка обумовлена ціннісним ставленням до праці стає сьогодні актуальною, як для педагогічної науки, так і для практики.

У даній статті аналізується процес соціального самовизначення учнів ПТУ, вплив їх ціннісних орієнтацій на професійні наміри, виділяється ступінь стійкості ціннісних орієнтацій як певного фактора у вказаному процесі.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми показує, що в сучасній педагогічній науці сформовано досить великий і різноманітний фонд наукових знань, який розкриває філософські, соціологічні,

психологічні і соціально-педагогічні аспекти аксіологічного підходу до трудової діяльності.

Так, у дослідженні О. Віковської [1] розкриваються теоретичні та методичні основи професійного самовизначення особистості. Фактори професійного самовизначення і роль освіти в цьому процесі досліджував О. Джура [2]. Формуванню готовності старшокласників до свідомого вибору професії присвячена робота Л. Куліненко [3]. У контексті трудової соціалізації дітей та молоді ціннісні характеристики праці вивчав Ю. Філіппов [4]. Теоретико-методологічним основам соціалізації присвячено монографічні дослідження С. Харченка [5].

Кожне з аналізованих нами досліджень доповнює загальну характеристику питань, що нами вивчається.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що в процесі професійного самовизначення психологи умовно виділяють три компоненти: діяльнісний, когнітивний, мотиваційний.

У нашому опитуванні учнів ПТУ (загальна вибіркова сукупність – 367 осіб) акцент був зроблений саме на мотиваційному аспекті.

Мотиваційна сфера професійного самовизначення вивчалася з позиції таких складових: мотиви вибору професії, освіти і інтерес до майбутньої професії. Продовження навчання розглядалося респондентами не як спосіб підвищення власного інтелектуального рівня, а як засіб досягнення визначених цілей («зробити кар'єру в майбутньому», «уникнути служби в армії», «зайняти певне положення в суспільстві»).

В ядро найбільш важливих мотивів, якими керується абсолютна більшість (понад 2/3) опитаних при виборі професій, увійшли: 1) «її інтерес для мене»; 2) «престижність»; 3) «можливість багато заробляти»; 4) «можливість займатися улюбленою справою»; 5) «можливість використовувати з її допомогою всі свої здібності і таланти» та ін. Причому 34% респондентів з числа тих хто відзначив «інтерес професії для мене» і 31,6% – «можливість займатися улюбленою справою» одночасно з цим вибрали «можливість багато заробляти». Можливо, це юнацький оптимізм, коли хотілося б сумістити часом несумісні речі: бажання займатися цікавою, улюбленою і в той же час високооплачуваною справою. А може бути, інтерес до професії для учнів і полягає у високому заробітку?

Визначальний вплив на рівень вимог, життєві стратегії, ставлення до досягнень успіху, здатність до соціальної адаптації у молодих людей має родина. Дослідження, проведені раніше, вже фіксують вплив матеріального становища на особливості соціалізації підлітків. Зокрема, було виявлено, що рівень вимог молодих людей пов'язаний з матеріальним становищем сім'ї, оскільки підлітки, будуючи плани на майбутнє, схильні враховувати ту допомогу, яку їм може надати родина (чим вище матеріальне становище батьків, тим більшої допомоги очікують від них діти).

В останні роки, соціологи говорять про «революції домагань» серед молоді. Рівень їх радикально підвищився з 1990 р., і в результаті домагання дітей значно перевищують те, чого змогли досягти їх батьки. Як показали наші дослідження, професійна мотивація випускників має широкий діапазон моральної значущості: від вузького відношення до справи (обирають такий вид діяльності, який підходить для підтримки пристойного існування і не більше того) до високоморального підходу до праці (орієнтуючись на принесення користі суспільству, вдосконалення власної особистості і ін.). Гендерний аспект: при виборі професії дівчата більшою мірою, ніж юнаки, орієнтуються на її інтерес для особистості, на можливість використовувати здібності і таланти, займатися улюбленою справою і при цьому – на можливість просування по службі. Юнаки випереджають дівчат за прагненням бути зайнятими «престижною роботою», мати можливість «багато заробляти», «займатися легкою і чистою роботою». Таким чином, юнаки усвідомлюють свою майбутню роль забезпечення сім'ї матеріальними ресурсами.

Судячи з результатів дослідження, в умовах переходу до ринкової економіки мотиви вибору професії все більше стають спрямованими на себе і власне матеріальне благополуччя. У той же час лише 23,3% вказали серед мотивів на можливість використовувати з допомогою обраної професії свої здібності і таланти. Тобто, при загальній особистісної орієнтації мотивів вибору професії прагнення до саморозвитку і самореалізації незначно. І все ж найбільш важливим у праці 18,5% учнів відзначили самовдосконалення і 17,2% – корисність суспільству (внаслідок великого розкиду відповідей, ці показники виявилися найбільш значимими). Можливо, це пов'язано з тим, що вибирали те, що важливо в праці взагалі, а не для себе особисто.

Інтерес респондентів до майбутньої професії складається з декількох елементів: 1) інтерес самої професії для випускника («її інтерес для мене»); 2) бажання отримати певні відомості про майбутню роботу у професіоналів («Я не втрачаю випадку поговорити з людьми, які працюють за моєю майбутньою спеціальністю»); 3) думку випускників про те, коли виникає інтерес до професії («Інтерес до професії може виникнути тільки при подальшому навчанні, – я не можу сказати заздалегідь, чи буде мені цікава майбутня професія»). Аналіз перших двох складових показав досить високу ступінь зацікавленості. Так, 56,3% опитаних відзначили, що для них у професії важливий інтерес до неї, 68,8% відповіли, що вони не пропускають нагоди поговорити з фахівцями з обраної ними професії. Однак 47,3% респондентів відзначили, що «зараз не варто серйозно будувати професійні плани; все одно з часом багато чого зміниться»; 36,9% – що «мої професійні плани не йдуть далі вибору місця навчання після закінчення школи». Це свідчить про те, що у підлітків можуть бути порушені тимчасові перспективи, вони не можуть співвіднести «минуле, сьогодення і майбутнє».



Дослідження певною мірою підтверджує висунуте раніше припущення про зміну структури професійного самовизначення (деякі учні спочатку вибирають місце подальшого навчання і лише в процесі навчання визначаються з майбутньою професією). Когнітивна компонента професійного самовизначення представлена малою поінформованістю про обрану професію, що відображає рівень знань про неї. Для вивчення обізнаності про обрану професію на основі методики діагностики суб'єктивного рівня профорієнтованості була розроблена методика визначення рівня інформованості. Респондентам пропонувалося висловити згоду або незгоду з запропонованими висловами. За ступенем важливості для визначення рівня інформованості вони були розділені на основні і допоміжні. На підставі цього поділу були виділені 3 ступеня обізнаності: високий (позитивні відповіді на основні, так і на допоміжні висловлювання), середній (позитивні відповіді на основні висловлювання) і низький (негативні відповіді на основні висловлювання). Для перевірки всебічності відповідей на одне з основних питань («Обрана мною професія вимагає від людини певних якостей, я їх можу назвати») було вироблено контрольне питання. Воно містило у собі набір якостей, які необхідно було оцінити за ступенем важливості для обраної професії. Потім отримані дані порівнювалися з відповідями експертів.

Результати дослідження показали: лише у 16% опитаних високий ступінь обізнаності про професію, у 33,6% – середній ступінь і у 50,4% – низький. Таким чином, більша частина учнів погано інформовані про свої майбутні професії. Причому, 56,6% респондентів, які вважають, що можуть назвати якості, необхідні для обраної ними професії, в контрольному питанні відзначають ці якості невірні. Цілком імовірно, що при подальшому навчанні свідомо помилкові очікування можуть призвести до розчарування в обраній професії. Цікавий і такий факт: тільки 53,3% учнів з числа тих хто планує в майбутньому зробити кар'єру відзначили, що знають, що потрібно робити, щоб бути в своїй професії на хорошому рахунку. І лише 18,3% – знають про можливості професійного зростання. Мабуть, мрії про кар'єру – це певна данина моді, а насправді більшість учнів ПТУ не знають практичних шляхів досягнення поставленої мети. Таким чином, отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що суб'єктивні подання учнів про обрану професію не відповідають реальній дійсності.

У цьому контексті ми розглянули «Я-концепцію», яка певною мірою є «індикатором» процесу самовизначення. Респондентам пропонувалося відповісти на питання «Хто Я?» (до 20 тверджень); методика націлювала на виявлення когнітивної та емоційної складових «Я-образа». Також пропонувалося висловити своє ставлення до запропонованих властивостей щодо себе – самооцінка. Потім був проведений порівняно-зіставлений аналіз «Я-образа» і особливостей професійного самовизначення.

При відповіді на питання «Хто Я?» було отримано 908 висловлювань. Більшість отриманих тверджень містить вказівки на ролі,

виконувани в сьогоденні («школяр», «дитина», «донька», «друг», «спортсмен» і т.п.), і лише незначна частина – на майбутні ролі («студент», «майбутній професіонал», «майбутній чоловік», «майбутня дружина», «майбутній батько», «майбутня мати» і т.п.). Виявилось, що лише 12 осіб з 244, які вибрали професію, і 2 людини з 234, які вирішили продовжити навчання, включили згадки про це в «Я-образі». Тобто, в процесі професійного самовизначення уявлення про себе як про майбутнього фахівця не увійшли в «Я-образ». Аналіз професійного самовизначення свідчить про незрілість життєвих планів учнів ПТУ. Так, частина респондентів вважає, що «зараз не варто серйозно будувати будь-які професійні плани» (64 чол.), «вибір професії – свого роду лотерея» (52 чол.), «уявляючи собі своє майбутнє, я не думаю про роботу за обраною професією» (32 чол.), «дуже сумніваюся у тому, чи допоможе мені ця робота дізнатися, на що я насправді здатний» (38 чол.). Як показав порівняно-зіставлений аналіз опитування експертів з відповідями респондентів, багато з опитаних (138 чол.) не знають якостей, яких вимагає від них обрана професія (хоча 87 людей стверджують зворотнє); не знають про можливості професійного зростання (104 чол.), не знають, що потрібно робити, щоб бути в своїй професії на хорошому рахунку (56 чол.), хоча 62 людини з них роблять свій професійний вибір з наміром «зробити в майбутньому кар'єру». Все це свідчить про те, що сучасні школярі-старшокласники змушені необхідністю робити свій вибір, але внутрішньо його ще не усвідомлюють і не приймають.

Для самовизначення молодої людини, безсумнівно, важливо порівняти себе з соціальними процесами, що відбуваються в суспільстві. Майже 70% випускників, які писали твір на тему «Які ми?», насамперед, зробили акцент на оцінці часу та процесів, що відбуваються в суспільстві. Більшість відповідей містить неоптимістичну спрямованість, наприклад: «Наше покоління живе у дуже важкий час. Воно може бути не так складно в матеріальному плані, скільки в духовному», «Наше покоління живе у дуже важкий час. Але це не так важко, скільки невідомо для нас», «Наше покоління відрізняється від більш старших відмінністю поглядів», «Неможливо визначити, в якому суспільстві ми зараз живемо, який у нас громадський лад. Мені здається, що нам зараз у багато разів важче, ніж людям більш старшого віку», «У наш час втрачено багато цінностей, загублена віра в добро, в справедливість, в правду» і т.п. І тільки 2% обстежених учнів відповіли, що «наше покоління більш розкуто, вільно».

Реалістичність життєвих планів у нашому дослідженні вивчалася за допомогою методики міні-творів «Моє життя в 25 років...». При описі свого майбутнього учнями на перший план висувалися такі характеристики бажаного способу життя, як майбутня робота, сім'я, діти. У творах 196 осіб згадується робота, як правило, гарна. Респонденти пов'язують її також з високою зарплатою, престижем і інтересом. Важливу роль у своєму майбутньому житті випускники приділяють

родині. Причому для дівчат (і це зрозуміло) головне в шлюбі – це любов. Тільки третина з учнів, які зазначили, що одружаться, згадали про дітей. Типовим ж висловом було: «Вважаю, що в 25 років ще рано мати дітей», підлітки не усвідомлюють ще важливості репродуктивної функції сім'ї.

Більшість уявлень учнів про своє майбутнє доросле життя абстрактні і не реалістичні. У юнаків на перший план виходить образ успішного бізнесмена, успішної і незалежної людини. Для дівчат привабливий образ одночасно незалежної успішної жінки і гарної дружини, матері: «Я хочу працювати на улюбленій роботі, мати прекрасне здоров'я, мати чоловіка і сина, прописку у Києві, престижну роботу і багато грошей», «У 25 років я хотіла б вийти заміж за кохану людину, жити спокійним життям, зробити кар'єру, успішно працювати і отримати визнання». Подібні, іноді суперечливі уявлення про своє майбутнє життя можна пояснити своєрідним сприйняттям підлітками часу: 25 років здається їм настільки віддаленою перспективою, що вони вкладають в цей період уявлення про все своє майбутнє життя. Змістовний аналіз оціночних суджень показує, що, в основному, молоді люди оптимістичні і впевнені в тому, що їм у всьому будуть супроводжувати удача й успіх.

Кожен респондент робить вибір також з точки зору своєї системи цінностей. Як відомо, ціннісні орієнтації визначають мотивацію поведінки особистості і впливають на всі сторони життя людини. У нашому дослідженні ціннісні орієнтації учнів розглядаються як певний етап особистісного розвитку. Згідно з цим центром уваги при вивченні ціннісних орієнтацій стала їх ієрархічна структура. Для її визначення учням пропонувалося розглянути цінності з точки зору значущості для них в межах від 16 до 0 (16 – найбільш значуще, 0 – найменш значуще). Відповідно до отриманої оцінки вони були розділені на 4 групи. Першу групу становить «ціннісне ядро» – цінності вищого статусу (їх середній бал варіюється від 16 до 13). Друга група являє собою «структурний резерв» – це цінності середнього статусу, які можуть переміщатися в склад «ядра» або на «периферію» (12-9 балів). Третя група – «периферія» – цінності нижче середнього, але не найнижчого статусу, вони можуть переміщатися в «резерв» або в «хвіст» (8-5 балів). Четверта група – «хвіст» – цінності нижчого статусу (4-0 балів). На наш погляд, рівномірний розподіл цінностей за всіма чотирма рівнями свідчить про сформовану систему цінностей, особистої зрілості. Якщо ж такого розподілу немає, то можна говорити про незрілість особистості.

Розподіл цінностей за групами виявився досить нерівномірним. В основному (як на першому, так і на другому етапах дослідження), вони зосереджені на «периферії» і в «структурному резерві». Причому жодна цінність не набрала максимальну (16 балів) і мінімальну (0 балів) оцінки. Це свідчить про те, що ціннісні орієнтації ще не перетворилися в стійке властивість формуються особистостей.

Аналізуючи відповіді респондентів на блок питань про співвідношення особистісного і громадського, бажаний спосіб життя в

майбутньому, можна виділити конкретні напрями ціннісних орієнтацій особистості: 1) суспільно-прогресивна спрямованість (переважання духовних цінностей, гармонійне поєднання суспільних та особистісних інтересів) – характерна для 1/6 частини опитаних; 2) творчо-трудова (інтерес до продовження навчання, чітке уявлення про свою майбутню роботу і акцент уваги на предметах, які будуть важливі надалі, облік громадських інтересів) – 1/3 частини опитаних; 3) спрямованість типу «активне самоствердження» (прагнення проявити себе в корисних видах діяльності, основні результати досягаються завдяки честолюбності і прориву) – близько 1/2 опитаних; 4) пасивна спрямованість (орієнтація виключно на матеріальні цінності, відсутність соціально значущих цілей, байдужість до суспільства) – 1/3 частини опитаних; 5) утримансько-приспосовницька спрямованість (вони згодні приносити користь, але тільки для себе, не обмежуючи своїх бажань, інтереси суспільства їх не стосуються) – 1/3 опитаних.

Отримані результати свідчать про те, що ціннісні орієнтації учнів суперечливі. Зараз одночасно існують два полюси, дві системи моральних норм. Одна базується на загальнолюдських засадах, де домінуючими виступають принципи свободи, особистої автономії, поваги прав інших людей, самореалізації особистості. У главу кута іншої системи цінностей поставлені: матеріальні блага, культ сили, споживання і придбання, незалежно від того, якими засобами здійснюється досягнення мети. Внаслідок цього, учням важко визначитися в своїх головних життєвих принципах, їх ціннісні орієнтації нестійкі.

Підводячи підсумки дослідження, зазначимо: в цілому наш аналіз особливостей соціального самовизначення учнів ПТУ показав, що причинно-слідчі зв'язки явищ та факторів, що сприяють, так і перешкоджають цьому процесу, на сучасному етапі знаходяться приблизно в рівному співвідношенні і визначають суперечливий характер становлення їх особистостей.

### **Список використаної літератури**

**1. Віковська О. І.** Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації : [монографія] / О. І. Віковська. – К. : Наук. світ, 2001. – 91 с. **2. Джура О. Д.** Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд.. філос.. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О. Д. Джура. – К., 2004. – 19 с. **3. Куліненко Л. Б.** Формування готовності старшокласників до свідомого вибору майбутньої професії типу «людина-техніка» в процесі навчально-виховної роботи : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Б. Куліненко. – К., 2002. – 22 с. **4. Філіппов Ю. М.** Трудова соціалізація молоді в діяльності громадських організацій та рухів : дис. ... канд.. пед.. наук : 13.00.05. – соціальна педагогіка. – Луганськ, 2009. – 213 с.

**5. Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія і практика / С. Я. Харченко – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

**Коваленко С. О. Соціальне самовизначення учнів ПТУ в контексті формування ціннісного ставлення до праці**

У статті досліджується процес соціального самовизначення учнів професійно-технічних навчальних закладів, аналізується вплив їх ціннісних орієнтацій на професійні наміри, виявляється ступінь стійкості ціннісних орієнтацій.

*Ключові слова:* соціальне самовизначення, аксіологія, цінності, ставлення до праці, професійний вибір.

**Коваленко С. О. Социальное самоопределение учащихся ПТУ в контексте формирования ценностного отношения к труду**

В статье исследуется процесс социального самоопределения учащихся профессионально-технических учебных заведений, анализируется влияние их ценностных ориентаций на профессиональные намерения, выявляется степень устойчивости ценностных ориентаций.

*Ключевые слова:* социальное самоопределение, аксиология, ценности, отношение к труду, профессиональный выбор.

**Kovalenko S. O. Social self-determination of vocational school's students in the context of forming valuable attitude toward labour**

The process of social self-determination of students of vocational educational establishments is investigated in the article; influence of their valuable orientations on professional intentions is analysed; the level of stability of the valuable orientations is determined.

*Key words:* social self-determination, axiology, values, attitude toward labour, professional choice.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 364-322:005(075)

**Т. Л. Лях**

**МОТИВАЦІЯ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Питання мотивації людини до волонтерства досі залишається недостатньо вивченим. Проте від його розуміння багато в чому залежить успішність та результативність волонтерської діяльності. Врахування мотивів, потреб людини необхідне для грамотно організованого набору,

відбору, навчання, супроводу, утримання в організації та визнання волонтера.

Мотивації належить провідне місце у структурі поведінки особистості. Вона є одним із основних понять, які використовуються для пояснення спонукання, діяльності у цілому. Під мотивацією розуміють сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; усі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини; процес формування мотиву.

Однак сьогодні мотивацію як психічне явище трактують по-різному. Це поняття розглядають як: сукупність факторів, які підтримують і спрямовують, тобто визначають поведінку (К. Мадсен, Ж. Годфруа); сукупність мотивів (К. Платонов), спонукання, які викликають активність організму та визначають її спрямованість; процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомед-Емінов); процес дії мотиву та механізм, який визначає виникнення, спрямування та способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидар'ян); сукупну систему процесів, які спонукають і відповідають за діяльність (В. Вілюнас).

Метою статті є аналіз досліджень мотивації до волонтерської діяльності.

Зазвичай, виокремлюють три групи мотивуючих факторів. Першу групу складають потреби та інстинкти. Ця група факторів відповідає на питання, чому організм взагалі приходить у стан активності. Другу – мотиви як причини, які визначають вибір спрямованості поведінки, даючи відповідь на питання, на що спрямована активність організму. Третя група – це прояв емоцій, суб'єктивних переживань (прагнень, бажань тощо) і установок у поведінці суб'єкта. Ця група відповідає на питання: яким чином здійснюється регуляція динаміки поведінки.

Щодо проблеми організації груп волонтерів найбільший інтерес викликає друга група факторів, які визначають мотиви поведінки і в цьому контексті – мотиви до волонтерської діяльності.

Мотивація – це те, що штовхає людину вчинити певну дію відповідно до потреби, що виникла. Через вплив мотивацій одна людина витрачає велику кількість часу і сил на самоствердження, а інша – на самозбереження.

Одна з найвідоміших моделей мотивації належить А. Маслоу [3], який розкрив ієрархію індивідуальних мотивів у своїй гуманістичній теорії.

Психолог стверджує, що найсильнішими є первинні мотивації, пов'язані із задоволенням фізіологічних потреб, таких як: почуття голоду, спрага, потреба у диханні, фізичному розвитку, збереженні життя. Вони складають нижній рівень піраміди ієрархії мотивів. Наступний рівень складають потреби у самозахисті, захисті від ризику, гарантії задоволення фізіологічних потреб. Далі – блок вторинних мотивацій. Соціальні потреби – це потреби у спілкуванні, дружбі. Вище розташовано рівень егоїстичних потреб, тобто потреба відчувати

гордість, бути престижною людиною, мати певний статус або самоповагу, впевненість у собі, свободу. Останній рівень у піраміді пов'язаний із задоволенням потреби у самореалізації та творчості.

У піраміді А. Маслоу найбільш потужні потреби, які найсильніше впливають на дії людини, складають її основу. Наприклад, якщо людині не вистачає повітря, то вона готова ризикувати життям, аби забезпечити цю потребу, відповідно у цей момент для неї не актуальна потреба самореалізації. Але з часом, задовольнивши свою потребу певного рівня, на перший план виходить нова, яка була до цього моменту менш актуальною.

Соціальне середовище, в якому знаходиться людина, досить сильно впливає на формування потреб і рушійних мотивів. Вмотивована людина готова до дії, що гарантує задоволення її потреб.

Отже, мотивації можна об'єднати у дві групи: індивідуальні та групові. Якщо розглядати групові мотиви, то в ієрархії можна простежити причини об'єднання людей у групи. Так, мотиви найнижчого рівня піраміди є найпростішими для залучення людей до групи, але найслабшими для тривалої затримки у ній.

Потрапляючи до певної групи і бажаючи залишитися у ній, людина починає розділяти мотиви, характерні для цієї групи. Тому дуже важливо при появі волонтера в організації закріпити, актуалізувати мотиви, які вплинули на його бажання здійснювати волонтерську діяльність. У такому разі людина буде прагнути стати членом групи. Слід пам'ятати, що людина прийшла до організації зі своїми індивідуальними мотивами, врахувати їх, поступово розкриваючи цінності волонтерської групи, її місії.

Отже, згідно з ієрархією мотивів, волонтеру можна запропонувати відповідну роботу:

- задоволення фізичних потреб (приготування їжі; пошив та роздача одягу; робота на свіжому повітрі, пов'язана з проведенням різноманітних спортивних заходів; робота у притулку, центрі денного перебування, літньому таборі тощо);
- задоволення потреби у безпеці (розповсюдження екологічно чистих продуктів харчування; робота у колективі з метою розширення кола спілкування; робота спільно з правозахисними організаціями; робота для підвищення професіоналізму, що дозволить закріпити позиції на основному місці роботи; отримання знань, умінь, навичок, які допоможуть працевлаштуватися тощо);
- задоволення соціальних потреб (організація та участь у різноманітних соціальних заходах; адміністративна робота; менеджерська робота; робота у групі з представниками обох статей тощо);
- задоволення потреби у почутті гордості та престижу (представлення інтересів організації; керівництво групою; отримання престижної посади тощо);
- самореалізація (розробка власного соціального проекту; творча робота з ненормованим графіком; викладацька/тренерська робота тощо) [5].

Виявити мотиви людини, які спричинили її бажання займатися волонтерською діяльністю можна за допомогою психодіагностичних методів. Якщо напряду спитати людину про те, який мотив для неї є провідним, то навряд чи вона відповість швидко і точно. Часто люди навіть не усвідомлюють, що рухає їхніми вчинками, але співбесіда може допомогти виявити мотивації.

Психолог Девід Маккеланд висунув близьку до теорії Абрахама Маслоу теорію потреб. Її суть полягає у тому, що вчинками людини керують влада, успіх та приналежність. Враховуючи специфіку потреб людини, можна пропонувати відповідного рівня роботу. Так, люди з потребою влади хочуть впливати на інших. Зазвичай, це хороші оратори, вони намагаються вплинути на громадську думку, прагнуть змін, орієнтовані на посаду, очікують поважного та шанобливого ставлення до себе, є харизматичними особистостями. Люди, орієнтовані на успіх та результат, люблять роботу з видимим результатом та особистою відповідальністю, цінують розумний ризик та довірливі стосунки, є ініціативними та самостійними. Особистості, орієнтовані на приналежність, налаштовані на роботу у групі, роботу, пов'язану з необхідністю активного спілкування. Вони комунікабельні, легко контактують з незнайомими людьми, вміють підтримувати інших у процесі досягнення мети, мають підвищену внутрішню емоційність.

Розглянувши поняття «мотив» з точки зору психології, варто звернутися й до соціологічних досліджень у галузі вивчення мотивації до волонтерства.

Так, Джин Морріс Грамбауер у своїй праці «Практичні рекомендації з перетворення волонтерів у міністрів», опитавши більше двох тисяч волонтерів різних країн світу, виділив найбільш часто згадувані ними мотиви, які спонукають до участі у волонтерських програмах, а саме: знайомство з новими людьми; боротьба із самотністю; схвалення оточуючих людей; відчуття потрібності суспільству; зарди розваги; причетність до вирішення важливих соціальних проблем; вираження творчої натури; набуття знань і практичних навичок; розширення власного світогляду; можливість для особистісного зростання; встановлення нових зв'язків та поява нових контактів, які в подальшому допоможуть у працевлаштуванні; можливість кар'єрного зростання; отримання рекомендацій для кар'єрного зростання чи навчання; організація змістовного дозвілля; розвиток умінь і навичок, які не використовуються на оплачуваній роботі; вираження релігійних переконань та прихильностей; вираження співчуття та солідарності з людьми, які потребують допомоги [4].

Одним із найвагоміших мотивів до волонтерської діяльності є покращення якості життя як благоотримувачів, так і волонтерів. Утім, найбільше дискусій серед науковців та практиків як мотив до волонтерства викликає альтруїзм. Скептики стверджують, що альтруїзм як мотив, що



спонукає до волонтерської діяльності, існує тільки на словах, людина ж завжди переслідує свої власні цілі, працюючи на благо інших.

Релігійні ж переконання виступають каталізаторами, які підштовхують до участі у волонтерській діяльності. Так, наприклад, у християнстві заповідь Божа «Люби ближнього свого, як самого себе» спонукає віруючих до діяльнісного прояву любові також через участь у волонтерських програмах.

Деяко незрозумілим для наших співвітчизників може бути мотив «можливість кар'єрного зростання», оскільки традиції волонтерства у нашій країні ще недостатньо сформувалися. А от у багатьох європейських та американських організаціях для працевлаштування і вступу до престижного вищого навчального закладу необхідно мати певну кількість відпрацьованих у ролі волонтера годин. Якщо ж така інформація є не обов'язковою, то вказаний у резюме волонтерський досвід завжди позитивно виділяє кандидата серед інших.

Отже, розглянувши різні підходи до мотивації волонтерів, можна зробити висновок, що центральним мотивом волонтерства є сама волонтерська діяльність, спрямована на допомогу іншим, ґрунтуючись на власній відповідальності за громаду і (або) через релігійні переконання. Ця діяльність може бути пов'язана з низкою еґоїстичних мотивів, але у соціально-допустимій нормі. Альтруїстичний мотив, який в ідеалі має бути основним, буває нестійким, оскільки завжди підкріплюється бажанням людини отримати щось більше: чи-то моральне задоволення, розширення кола свого спілкування або ж усвідомлення власної потрібності суспільству.

Найбільш адекватною для пояснення мотивів волонтерів є теорія «альтруїзму-еґоїзму», запропонована західними дослідниками А. Омото та М. Снайдер, які об'єднали їх у дві групи. До першої належать мотиви, які ґрунтуються на почутті морального та релігійного обов'язку, на бажанні допомагати іншим. Другу групу складають мотиви, засновані на еґоцентризмі, коли люди займаються волонтерством з метою отримання вигоди або ж якоїсь користі для себе. Наприклад, у молодих людей особливо вираженим є мотив набуття нових знань, умінь та навичок, адже часто для них волонтерство – прямий шлях до майбутньої професійної діяльності [1].

Також слід звернути увагу на необхідність додаткового мотивування, стимулювання волонтерів до роботи з метою підвищення її результативності. Так, соціологи виокремлюють три види нематеріальної мотивації або стимулювання: професійно-прикладна, інформаційна та корпоративна.

До першого виду слід віднести надання волонтерам можливості набути додаткові знання, уміння та навички; до другого – забезпечення вільного доступу до інформаційних джерел, нових технологій, науково-дослідних розробок; до третього – надання права безкоштовно користуватися послугами організації, брати участь у її заходах.

У Всеукраїнському громадському центрі «Волонтер» [2] для мотивації волонтерів до подальшої роботи застосовують усі види соціального мотивування, а саме:

- інформування громади про заслуги волонтера. До навчального закладу або підприємства надсилається лист подяки на ім'я волонтера. Про результати його роботи і досягнення розповідається у щоквартальному інформаційному бюлетені організації, на веб-сайті та дошці пошани тощо;
- створення можливості спілкування з новими значущими людьми, експертами з різних питань соціальної та соціально-педагогічної роботи, надання доступу до нових соціальних груп. В організації проводяться неформальні зустрічі зі спеціалістами, майстер-класи, вечори відпочинку тощо;
- допомога в організації дозвілля. Волонтери мають можливість не лише взяти участь у пропозованих заходах, але й ініціювати їх, заручившись підтримкою організації;
- залучення до нових видів діяльності, важливих проектів та програм, акцій, конференцій;
- створення умов для самореалізації та кар'єрного зростання. Усі без винятку волонтери мають можливість спробувати свої сили у нових видах діяльності, реалізувати свої вміння та таланти;
- навчання. Волонтери проходять курс навчання, набуваючи знань, умінь та навичок, необхідних для подальшої роботи;
- залучення до участі у керівництві важливим новим проектом. У процесі роботи волонтери набувають навичок управління групами людей та організації їхньої діяльності.

Отже, координатору діяльності волонтерів у намаганні мотивувати волонтера до подальшої роботи доречно:

- визнати, що волонтери можуть бути мотивованими чимось взагалі не пов'язаним з їхньою волонтерською роботою. Слід враховувати бажання волонтерів досягати високих результатів у галузі, в якій вони працюють, навчаються, щоб стимулювати їхнє зростання і мотивацію на посаді волонтера;
- навчити волонтерів вимірювати ступінь успішності, результативності їхньої роботи. Цьому сприятимуть щоденники волонтера, впровадження рейтингової системи, супервізії та інтервізії роботи волонтерів тощо;
- слідкувати за зміною мотивації волонтерів;
- вивчати потреби волонтерів з метою забезпечення можливостей для їхнього розвитку та зростання;
- здійснювати моніторинг волонтерської діяльності з налагодженим зворотним зв'язком. Важливо цікавитись результатами роботи волонтерів, ініціювати постійні взаємопрезентації результатів роботи між волонтерськими групами, адже володіння інформацією сприяє підвищенню внутрішньої мотивації;

- розробити систему винагородження волонтерів;
- посилити взаємодію оплачуваних співробітників та волонтерів.

Наприклад, проведення заходів з обов'язковою участю оплачуваних співробітників та волонтерів, залучення волонтерів до розробки стратегічного плану або соціальних проектів тощо;

- створити банк ідей волонтерів щодо покращення результативності їхньої роботи та діяльності організації в цілому;

- мотивувати знаннями. Це може бути навчання у Школі волонтерів, на семінарах та тренінгах, участь у конференціях тощо;

- винагороджувати окремих волонтерів за сукупний внесок групи. У процесі командної роботи людям часто здається, що їхні індивідуальні заслуги залишаються неврахованими, адже організації з більшою готовністю визнають успіхи групи в цілому. Відтак координатору слід визнавати членів груп і на індивідуальному рівні. Тільки так він зможе підвищити їхню мотивацію. Цього можна досягти, наприклад, поставивши перед лідерами волонтерських груп завдання періодично звітувати про успіхи окремих учасників;

- підтримати позитивний обмін інформацією між волонтерами. Особисті позитивні оцінки роботи волонтерів волонтерами – дієвий мотивуючий фактор. Корпоративна культура, яка підтримує бажання давати одне одному позитивні оцінки за результатами кожного виконаного завдання, підвищує рівень мотивації та результативність роботи.

Підсумовуючи викладене, слід наголосити на тому, що мотиви участі у волонтерських програмах та ступінь самопожертви при цьому можуть бути різними. Координаторам волонтерських груп слід застосовувати увесь арсенал способів мотивування волонтерів. І чим оригінальнішими вони будуть, чим точніше відповідатимуть потребам волонтерів, тим більше людей займатимуться волонтерською діяльністю.

### **Список використаної літератури**

**1. Кудринская Л. А.** Добровольческий труд: сущность, функционирование, специфика / Л. А. Кудринская // Социологические исследования. – 2006. – № 5. – С. 15 – 22. **2. Менеджмент волонтерів від А до Я :** навч.-метод. посібник / За ред. Т. Л. Лях ; авт.-кол.: З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях та ін. – К. : Версо-04, 2012. – 288 с. **3. Маслоу А.** Мотивация и личность / Маслоу А. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с. **4. Trumbauer Jean Morris.** Sharing the Ministry: A practical guide for transforming Volunteers into Ministers. – NYC, 1995. – 123 p. **5. Слабжанин Н. Ю.** Как эффективно работать с добровольцами / Николай Юрьевич Слабжанин. – Новосибирск : Межрегиональный общественный фонд «Сибирский центр поддержки общественных инициатив», 2002. – 98 с.

**Лях Т. Л. Мотивація до волонтерської діяльності**

У статті ми розглянули основні значення понять «мотив», «мотивація», проаналізували теорії мотивації до волонтерської діяльності, проаналізували досвід Всеукраїнського громадського центру «Волонтер» у здійсненні мотивування волонтерів, наддали рекомендації координатору діяльності волонтерських груп щодо мотивування волонтерів до здійснення подальшої діяльності.

*Ключові слова:* волонтер, мотив, мотивація, потреба.

**Лях Т. Л. Мотивация к волонтерской деятельности**

В статье мы рассмотрели основные значения понятий „мотив”, «мотивация», проанализировали теории мотивации к волонтерской деятельности, проанализировали опыт Всеукраинского общественного центра «Волонтер» в осуществлении мотивирования волонтеров, представили рекомендации координатору деятельности волонтерских групп по мотивированию волонтеров к осуществлению дальнейшей деятельности.

*Ключевые слова:* волонтер, мотив, мотивация, потребность.

**Lyakh T. L. Motivation for volunteering**

In article we have considered major importances of a concept «motive», «motivation», analyzed the theory of motivation to volunteer activities, and analyzed the experience of Ukrainian Community Center «Volunteer» in the implementation of motivating volunteers, made recommendations coordinator of the volunteer groups to motivate volunteers to further activities.

*Key words:* volunteer, motive, motivation, need.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3:355.58-051

**А. О. Майборода**

**АКМЕОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ  
ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ**

Одним із основних завдань сучасних вищих навчальних закладів є підготовка майбутніх фахівців до успішної професійної діяльності. Особливе місце у розв’язанні таких завдань належить вищим навчальним закладам, які покликані навчати та виховувати курсантів, здатних до ефективного здійснення професійної діяльності у складних і небезпечних для життя людини умовах, досягати високих успіхів у діяльності, не лише ліквідувати, а й успішно запобігати надзвичайні ситуації.

Значною мірою це стосується формування акмеологічних цінностей, знань, умінь у процесі професійної підготовки фахівців.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань зарубіжних і вітчизняних учених засвідчує необхідність сучасних наукових розробок із проблеми формування акмеологічної компетентності майбутніх спеціалістів у процесі їх професійної освіти. Актуальність вивчення такої проблеми посилюється наявністю низки суперечностей, які мають місце в теорії і практиці педагогіки, а саме: між вимогами, що висуваються до фахівця оперативно-рятувальної служби цивільного захисту (далі ОРС ЦЗ), та існуючою системою його професійної підготовки у вищому навчальному закладі; між накопиченим досвідом акмеологічної підготовки майбутніх фахівців і відсутністю цілеспрямованої організації акмеологічної підготовки; між потребою суспільства у сформованості акмеологічної компетентності фахівця ОРС ЦЗ та відсутністю теоретико-методичного забезпечення її формування у курсантів вищих закладів освіти, що готують їх до служби у підрозділах системи МНС.

Аналіз актуальних досліджень зумовлює необхідність звертання до наукового доробку відомих науковців (А. Алексюк, С. Гончаренко, В. Лозова, О. Романовський, С. Сисоєва та ін.), які розробили теорію та практику сучасної професійної освіти. У контексті компетентнісного підходу до освіти особистості досліджувана тема представлена в працях І. Зимньої, Е. Зеєра, Н. Кузьміної, А. Маркової, Н. Хомського, О. Хуторського. Сучасний стан теорії підготовки фахівців пожежної безпеки та цивільного захисту знаходимо в дослідженнях М. Коваля, М. Козяра, В. Куликова та інших. Обґрунтування проблем підготовки майбутніх фахівців у системі вищої професійної освіти з позицій акмеологічного підходу представлено в творчому доробку С. Волкової, С. Кандибовича, В. Соф'їної, А. Субачової, Л. Рибалки, О. Францева та ін.

**Метою дослідження** є аналіз сутності поняття акмеологічна компетентність і уточнення поняття акмеологічна компетентність майбутніх фахівців ОРС ЦЗ.

Для вирішення поставленої мети нами було проведено пілотажне дослідження, в якому брали участь 305 курсантів перших і других курсів Академії пожежної безпеки. За допомогою опитувань (анкетування, бесіди, спостереження) було виявлено, що акмеологічна освіта майбутніх фахівців ОРС ЦЗ здійснюється фрагментарно, без належного теоретичного обґрунтування й науково-методичного та технологічного забезпечення. Лише 23% з опитаних курсантів має певну обізнаність щодо сутності професійної компетентності; переважна більшість опитаних (77%) не усвідомлює необхідність формування акмеологічної компетентності оскільки не розуміє сутності поняття «акме»; 67% з опитаних (25) викладачів не готові до використання акмеологічних технологій у навчально-виховному процесі з курсантами, не володіють акмецільовими програмами досягнень вершин професійної діяльності.

У рамках поставленої мети варто розглянути сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність фахівця ОРС ЦЗ».

У словнику іноземних слів (1986 р.) «компетентність» означає – 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, що дозволяють мати судження про що-небудь. «Компетентний» від лат. *competens* (*competentis*) відповідний; здатний – 1) той, що володіє компетенцією; 2) той, що знає, обізнаний у певній галузі. «Компетенція» від лат. *competentia* приналежність по праву – 1) коло повноважень, певного органу, або повноваженої особи; 2) коло питань, у яких ця особа обізнана та має досвід.

Історичні аспекти досліджуваної проблеми пов'язані з поняттям компетентнісно-орієнтованої освіти (*competens – based education – CBE*), що було сформульовано у 70-х рр. ХХ століття в США.

Одним із перших серед вітчизняних дослідників розглядав поняття компетентність у контексті теорії мови М. Хомський. Він зазначав, що «компетенція» – це знання мови, а «компетентність» її застосування. На думку Ю. Татур, «компетентність» з філософської точки зору – результат освіти (освіченості). Як бачимо, компетентність є реалізованою освіченістю. Ці дві дефініції пов'язані між собою, як філософські категорії можливості (освіченість) і реальності (компетентність).

І. Зимня визначає компетенції як деякі внутрішні; потенційні, приховані, психологічні новоутворення (знання, уміння, програми, дії, системи цінностей і відносин), які проявляються в компетентностях людини, як актуальних, діяльнісних проявах. «Компетентність» базується на знаннях людини [4].

О. Хуторський трактує компетенцію як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності) необхідних для якісної діяльності; компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне відношення до неї і предмета діяльності [8].

Е. Зеєр підходить до розуміння поняття «компетентність», як до змістовних узагальнень у формі теоретичних і емпіричних понять, принципів, смислоутворюючих положень. «Компетенції», визначаються дослідником як узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності, як здібності людини реалізовувати свою компетентність.

Аналізуючи поняття «компетентність» і «компетенція» варто звернутися до змісту міжнародних документів країн-учасниць інтеграційних процесів в європейській освіті (п. 2.2.), де Радою Європи було визначено компетенції (*key competencies*), необхідних для успішної роботи і подальшої освіти: «навчання; дослідження; мислення; узагальнення; взаємодія; уміння довести справу до кінця; уміння приймати на себе відповідальність» [9].

У європейській практиці професійної освіти розрізняють чотири групи компетенцій в основі кожної з них – такі показники: «академічні

здібності»; «засвоєння людиною стандартних процедур і операцій»; «мотивації і стратегії, що використовуються для досягнення цілей»; відповідність вимогам, які пред'являються при «наймі на роботу».

Аналіз існуючих класифікацій ключових компетенцій фахівця дає можливість представити деякі з них. Так, І. Зимня виділила такі основні компетенції (особистості як суб'єкта діяльності та спілкування; соціальної взаємодії; соціальної мобільності; діяльності). Е. Зеєр визначив: соціальні, пізнавальні, операціональні, спеціальні компетенції. О. Хуторський запропонував ключові освітні компетенції, що дозволяють людині оволодіти соціальним досвідом: ціннісно-сміслові; загально-культурні; навчально-пізнавальні; інформаційні і комунікативні; соціально-трудоі; особистісного самовдосконалення.

Проведене нами опитування щодо виявлення ключових компетенцій яке проводилося серед студентів вищих навчальних закладів дало змогу назвати «необхідні компетенції сучасного фахівця»: мобільність, адаптивність, уміння орієнтуватися в мінливих умовах, володіння комп'ютером, наявність універсальних знань, знання іноземної мови, уміння працювати в колективі, уміння аналізувати, користуватися значним обсягом інформації.

Продовжуючи аналіз поняття «компетентність» варто зазначити, що воно широко розглядається в кінці ХХ століття (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська). Під компетентністю дослідники (А. Белкін, І. Зимня, О. Хуторський) розуміють володіння людиною певними компететціями, що включають її особистісне ставлення до предмету діяльності; сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, знань, умінь, навичок, способів діяльності, необхідних для якісного її виконання; (А. Акімова, В. Безрукова, М. Бершадський, В. Кальней та ін.) – як сукупність знань, умінь, навичок, засвоєних суб'єктом у процесі навчання; А. Белкін, К. Альбуханова, Л. Лаптева, Т. Леонтєва, З. Равкін) як високий рівень спеціальної й загальнокультурної підготовки, широку професійну і загальну ерудицію, що забезпечує конкурентоздатність фахівця на ринку праці; (С. Бондар, А. Маркова, Н. Муранова, І. Родигіна) – як якість, властивість людини, що забезпечує її спроможність до виконання певної діяльності.

Особлива увага приділяється розгляду понять «професійна компетентність». Н. Кузьміна досліджуючи професійну компетентність учителя виділяє п'ять видів компетентності: спеціальна; професійна (в галузі дисципліни, що викладається); методична (способи формування знань, умінь); соціально-психологічна (в галузі процесів спілкування); диференційно-психологічна (в галузі мотивів і здібностей учнів); аутопсихологічна (в галузі достоїнств і недоліків власної діяльності) [10].

А. Маркова виділяє групи професійної компетентності: компетентність у професійній діяльності: спеціальна (знання своєї справи); технологічна, суб'єктна, професійно-логічна (обізнаність у світі професій), правова, економічна та ін.; компетентність у професійному спілкуванні: комунікативна, соціально-перцептивна, диференційно-психологічна,

діагностична (здатність до вивчення іншої людини), етична, емпатійна, міжкультурна, соціокультурна, конфліктна та ін.; компетентність з розвитку особистості: психологічна, ауто психологічна, культурна, рефлексивна.

Вона також запропонувала свій варіант структури професійної компетентності, що включає: спеціальну, або діяльнісну, яка передбачає володіння професійною діяльністю на високому рівні; соціальну, або ж діяльнісну, що потребує володіння способами сумісної діяльності; особистісну (володіння способами самовираження та саморозвитку); індивідуальну (володіння прийомами самореалізації, саморозвитку індивідуальності у межах професії, здатність до творчого виявлення своєї особистості).

А. Деркач визначає професійну компетентність як головний компонент підсистеми професіоналізму діяльності (система знань, що дозволяє здійснити професійну діяльність із високою продуктивністю). Він виділяє такі характеристики професійної компетентності: обізнаність про елементи соціального досвіду, готовність до самоосвіти, відповідність засвоєних знань практиці професійної діяльності [3].

М. Киргинцев і С. Нечаєв виділяють комунікативну, інтелектуальну, спеціальну компетентність як складові професійної компетентності, зауважуючи, що різні види професійної діяльності можуть потребувати включення інших компонентів.

Успішність здійснення професійної діяльності вимагає від майбутнього фахівця ОРС ЦЗ розвитку професійної компетентності. Під професійною компетентністю розуміємо інтегративну характеристику особистості, готовність і здатність людини ефективно вирішувати завдання, які виникають перед нею у процесі професійної діяльності [2]; під формуванням професійної компетентності – закономірну і цілеспрямовану зміну ставлення курсантів до розуміння особистісних можливостей і використання їх у процесі професійної діяльності. Виділяють такі види компетентності майбутнього фахівця: спеціальна (володіння професійною діяльністю, здатність проектувати, подальший професійний розвиток), соціальна (відповідальність за результати своєї праці, високий рівень взаємодії і спілкування), індивідуальна (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії). Загальна структура професійної компетентності представлена такими основними компонентами як: гностичний, або когнітивний, регулятивний, рефлексивно-статусний, нормативний, комунікативний [4]. Рівень професійної компетентності залежить від особистісних якостей суб'єкта діяльності, інтелектуальної активності, здатностей, пізнавальних потреб, мотивацій, професійних і особистісних досягнень, акмеологічної спрямованості та позиції.

А. Субачова, розглядає «професійну компетентність інженера пожежної безпеки як інтегративну якість особистості, засновану на сукупності професійних інженерних знань, практичних умінь і навичок у сфері аналізу і прогнозування пожеж, досвіду діяльності, важливих



особистісних якостей і загальнокультурних компетенцій, що свідчать про готовність особистості до самостійної трудової діяльності, здатності приймати вірні рішення і на практиці вирішувати численні професійні завдання, пов'язані з інженерно-рятувальною діяльністю» [6].

З позиції акмеологічного підходу (Н. Кузьміна, А. Деркач, В. Зазикін і ін.), компетентність визначається як сукупність акмеологічних знань про шляхи, принципи та закономірності прогресивного розвитку зрілої особистості та її професіоналізму. В обґрунтованні поняття «акмеологічна компетентність» з позиції цього підходу виділяють такі характеристики як: мотивація і здатність включатися в діяльність більш високого рівня, проявляти ініціативу, відповідальність; готовність включатися в суб'єктивно-значимі дії, прагнути впливати на процеси своєї життєдіяльності; готовність і здатність сприяти атмосфері, підтримки та заохочення тих, хто вдається до нововведень, або шукає більш ефективні способи роботи; адекватно сприймати себе в професійній діяльності.

Т. Крюкова, вивчаючи професійну компетентність керівників муніципальної служби виокремила низку структурно-функціональних компонентів: спеціальний компонент (професійно-управлінська і професійно-кваліфікаційна компетентність); соціальний компонент (соціально-психологічна та комунікативна компетентність); індивідуально-особистісний компонент (акмеологічна та рефлексивна компетентність).

Структура професійної компетентності в концептуальній моделі, яку розроблено О. Маховою та групою колег, містить акмеологічні елементи: соціальна ситуація розвитку, потреби, мотиви, мету, конгруентність, самоактуалізацію; такі ознаки як: відповідальність, ініціативність, самостійність; внутрішня ціннісна визначеність, задоволеність і передбачення наслідків.

В. Соф'їна в структуру професійної компетентності включає: диференційно-психологічну компетентність, акмеологічну компетентність, соціально-психологічну компетентність, ауто-психологічну компетентність, управлінську компетентність, спеціальну компетентність, інформаційно-технологічну компетентність. Акмеологічна компетентність визначається нею як знання критеріїв і факторів руху до вершин професіоналізму та створення акмецільових програм досягнення вершин професійної діяльності. Дослідниця також зазначає, що запропонована структура професійної компетентності залишається відкритою і може включати додаткові компоненти та елементи.

На підставі узагальнення різних підходів до розуміння сутності поняття професійної компетентності варто розглядати її як результат оволодіння людиною певними компетентностями, серед яких важливе місце належить акмеологічній компетентності.

На основі акмеологічного підходу визначено, що акмеологічна компетентність є проявом інтегрованої здатності зрілої особистості будувати свій професійний розвиток із постійним ускладненням завдань,

найбільш повно реалізуючи знання. Вона представлена знаннями про закономірності досягнень високих рівнів професійних і особистих досягнень, психологічних якостей особистості, що досягла вершини у своєму розвитку; умінь розрізняти об'єктивні і суб'єктивні фактори, що сприяють досягненням, здатності планувати свій професійний розвиток, уміти його реалізовувати [4]. Розвиток акмеологічної компетенції здійснюється в процесі професійної підготовки.

Отже, акмеологічна компетентність курсантів, як інтегрована характеристика особистості, що відображає готовність і здатність набувати, використовувати і вдосконалювати акмеологічні знання, вміння, навички, способи навчально-пізнавальної, творчої діяльності для ефективного вирішення складних завдань і не передбачуваних ситуацій, які виникають у професійній діяльності. Важливим для нашого дослідження є необхідність визначити структурні складові акмеологічної компетентності. Так, С. Макаров у структурі акмеологічної компетентності кадрів управління виділяє: когнітивний компонент (система знань в галузі самовдосконалення, самоактуалізації, самореалізації в різних сферах життєдіяльності; операціональний компонент складає уміння і навички самопізнання та саморегуляції); мотиваційно-особистісний компонент (дає акме мотивацію, акмеологічні здібності і готовність до саморозвитку) [5]. Показниками акмеологічної компетентності також вважаються компетенції і особистісні якості людини такі як: сміливість, витривалість, чесність, працездатність, подолання труднощів, стриманість, оптимізм, впевненість в собі, ініціативність, ентузіазм у роботі.

Структура акмеологічної компетентності майбутніх фахівців ОРС ЦЗ синтезує наступні компоненти. 1. *Мотиваційно-особистісний компонент* передбачає діагностику курсантами розвиненості професійної і акмеологічної спрямованості; потребу в досягненні неординарних результатів, прагнення підвищити посаду, ступінь, звання; підвищувати рівень розвиненості ціннісних орієнтацій, професійної майстерності, потребу в доброзичливій увазі до своїх успіхів з боку інших, потреба в самоповазі; сформованості сукупності професійно й особистісних якостей (відповідальність, врівноваженість, вимогливість, впевненість, оптимізм, орієнтація на прогресивний розвиток; сформованість акме мотивів, акме цінностей та прагнень детермінуючих активність особистості. 2. *Когнітивний компонент* включає сформованість системи теоретичних загально-технічних, спеціальних, акмеологічних знань, акмеологічних умінь, навичок. 3. *Операціональний* – сформованість регулятивних умінь, проектувальних, прогностичних, здатність до корекції власної поведінки, активність в самовдосконаленні, готовність до використання акмеологічних технологій і методів, самооцінки та саморегуляції.

Безперечно, подана стаття не претендує на вичерпне висвітлення сутності поняття та структури акмеологічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, але

запропоновані матеріали можуть слугувати основою для подальшої розробки моделі акмеологічної компетентності; визначення змісту її рівнів і показників для здійснення процесу формування акмеологічної компетентності курсантів.

### **Список використаної літератури**

- 1. Ангеловский А. А.** Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ) / А. А. Ангеловский // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф.– Уфа, 2011. – С. 7 – 13.
- 2. Акмеология:** уч. пос. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256с.
- 3. Деркач А. А.** Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Акмеологические основы управленческой деятельности. – Кн. 2. / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – 536 с.
- 4. Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Матер. методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / И. А. Зимняя. – М. : Изд-во «Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов», 2004.– 42 с.,
- 5. Макаров С. В.** Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / С.В.Макаров. – М., 2004. – 21 с.
- 6. Субачева А. А.** Дидактическое сопровождение профессиональной подготовки инженеров пожарной безопасности на основе компьютерного моделирования. – Автореф. дис. ... канд. пед. н., Екатеринбург 2012. – 21 с.
- 7. Селезнева Е. В.** Развитие акмеологической культуры личности. – М. : РАГС, 2004. – С. 87.
- 8. Хуторской А. В.** Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23.04.2002 / Интернет-журнал «Эйдос» <<http://eidos.ru/journal/2002/04231.htm>>.
- 9. Hutmacher W.** Key Competencies for Europe II Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation II Secondary Education for Europe. Strasburg. 1997.
- 10. Кузьмина Н. В.** Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : Рыбинск, 1993. – 54 с.

### **Майборода А. О. Акмеологічна компетентність майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту**

Проаналізовано та уточнено сутність поняття акмеологічна компетентність майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту та визначено структуру такого виду компетентності.

*Ключові слова:* компетентність, професійна компетентність, акмеологічна компетентність, майбутні фахівці оперативно-рятувальної служби цивільного захисту

**Майборода А. А. Акмеологическая компетентность будущих специалистов оперативно-спасательной службы гражданской защиты**

Проанализированы и уточнены сущность понятия акмеологическая компетентность будущих специалистов оперативно-спасательной службы гражданской защиты, определена структура такого вида компетентности.

*Ключевые слова:* компетентность, профессиональная компетентность, акмеологическая компетентность, будущие специалисты оперативно-спасательной службы гражданской защиты.

**Mayboroda A. O. Acmeologic competence of future specialists quickly and Rescue Service of Civil Protection**

Analyzed and refined essence of the concept of competence acmeologic future professionals quickly and Rescue Service of Civil Protection and the structure of this kind of competence.

*Key words:* competence, professional competence, acmeologic competence, future professionals quickly and Rescue Service of Civil Protection.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.035:331.548

**Н. Л. Отрощенко**

**ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ  
В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Однозначно, що майбутня професійна еліта нашої країни сьогодні навчається в школі. Прилаштувати чи зайняти випускника працею можна, але розумно розпорядитися творчим потенціалом молоді, яка тільки-но вступає в трудове життя, вирощувати професіоналів без професійної орієнтації неможливо. Суспільство має бути зацікавлене в тому, щоб кожна дитина змогла розвинути ті здібності, які реально користуються попитом у житті, і в майбутньому за допомогою цих здібностей змогла пристойно жити, забезпечуючи себе, а за необхідності й своїх батьків. Такі здібності й називаються ресурсними, людськими ресурсами, людським капіталом.

Разом з тим, соціально-економічна ситуація в державі свідчить про складний і суперечливий процес включення молоді в трудову діяльність.

Сьогодні значно ускладнився процес соціалізації молодого покоління. Кризовий стан процесу соціального становлення молодої людини спричинено зміною виробничої сфери, формуванням нових економічних умов, відносин, змін у системі зайнятості молоді, її стабільного економічного забезпечення. На вирішення цих молодіжних проблем спрямована низка програм державної молодіжної політики, зокрема, система професійної орієнтації підростаючого покоління. Профорієнтація молоді – це організована, керована діяльність різних державних і суспільних організацій, виробництв, закладів і школи, а також родини, спрямована на удосконалення процесу професійного та соціального самовизначення школярів в інтересах особистості і соціальних структур суспільства. Проблема самовизначення особистості в узагальненому розумінні полягає в пошукові сенсу життя, визначенні свого місця й ролі в системі суспільних відносин.

Отже, мета статті полягає у розкритті значення соціально-професійної орієнтації на даному етапові розвитку людства.

Питанням організації професійної орієнтації присвячені праці таких вчених, П. Атутова, Г. Балла, В. Вакуленко, А. Вихруща, Є. Головахи, Н. Григор'євої, В. Кавецького, О. Капустіної, О. Коротун, С. Мазуренко, М. Пряжникова, І. Уличного, Б. Федоришина та ін.

У соціально-економічній та психолого-педагогічній літературі сутність професійної орієнтації розглядають як систему впливу різних соціальних інститутів на особистість учня з метою надання йому допомоги у виборі професії, що відповідає його індивідуальним особистостям (здібності, стан здоров'я та ін.) і потребам ринку праці. Ми поділяємо думку О. Сазонова про те, що поняття «профорієнтація» не може бути незмінним, даним раз і назавжди. Воно змінюється залежно від того, як змінюються уявлення суспільства про мету, завдання, форми й, узагалі, про сутність профорієнтації [1, с. 134].

Вибір професії – основа самоствердження в суспільстві, одне з головних рішень у житті людини. Існують різноманітні варіанти визначення поняття «вибір професії», однак усі вони містять думку, що професійне самовизначення – це вибір, здійснюваний унаслідок аналізу внутрішніх ресурсів суб'єкта щодо вибору професії та співвідношення їх з вимогами професії.

Якщо молода людина (суб'єкт) намагається орієнтуватися у світі професій і розпочинає активно цікавитися, наскільки та чи інша конкретна професія відповідає її життєвим устремлінням, у цьому випадку краще говорити про її орієнтацію на професію. Якщо вона стає об'єктом педагогічного впливу з метою вибору професії, що максимально підходить їй і суспільству, маємо справу з орієнтуванням її на професію. Перше точніше розкриває сутність професійної орієнтації й співвідноситься з нашими науковими поглядами, проте на практиці слово орієнтація вживають і в тому, і в іншому розумінні.

Вважаємо за доцільне прийняти для себе поняття професійної орієнтації, запропоноване Л. Столяренко. Профорієнтація – міждисциплінарний науковий напрям, який вирішує прикладні завдання оптимального регулювання процесу професійного самовизначення особистості в її інтересах і в інтересах суспільства. Важливим психологічним моментом, що визначає успіх профорієнтації, є своєрідна «готовність» (емоційна та мотиваційна) до освоєння тієї чи іншої професії. Вибір професії, який людина здійснює внаслідок аналізу внутрішніх ресурсів і шляхом співвідношення їх з вимогами професій, є основою самоутвердження особистості в суспільстві, одним з головних рішень у житті [2, с. 406]. Разом з тим вважаємо за необхідне ввести термінологічну конструкцію «*соціально-професійна орієнтація*», яке розуміємо як напрям професійної діяльності соціального педагога щодо формування та розвитку в учнів інтегральних якостей конкурентноспроможної соціально-успішної особистості.

Про професійний розвиток можна говорити лише в тих випадках, коли людина усвідомлює свою участь і відповідальність за все, що відбувається з нею, і намагається активно сприяти або протидіяти зовнішнім обставинам, планувати й ставити цілі професійної діяльності, змінювати їх заради досягнення самої себе

У психології професійне самовизначення розглядають як значущий компонент професійного розвитку особистості, а також як критерій одного з етапів цього тривалого й складного процесу. Завершується він тоді, коли в людини сформується позитивне ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Тому свідомий вибір професії є показником сформованості професійного самовизначення й переходу його в нову фазу професійного розвитку. Цей показник, як зазначають Г. Климов та І. Седляр [3], є основним критерієм ефективності профорієнтаційної роботи в шкільний період. Кожен учень до закінчення навчання в школі повинен свідомо вибрати професію. Разом з тим, вибір професії є одночасно актом самообмеження, відмови від багатьох інших видів діяльності. У майбутньому людина може змінювати вид своєї професійної діяльності під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників.

Ураховуючи перетворення, які відбуваються в нашому суспільстві (створення ринкової економіки, поява ринку праці, перебудова системи освіти та ін.), сьогодні формують нові підходи в профорієнтації, які ґрунтуються на творчому активному співробітництві всіх суб'єктів профорієнтації: системи освіти всіх рівнів, включаючи учнів і педагогів, служби зайнятості, центрів професійної орієнтації, сім'ї, громадськості, засобів масової інформації, підприємств, організацій молоді.

Одним із варіантів програми дій, який можна розглядати як варіант змістовно-процесуальної моделі професійного самовизначення старшокласників у системі соціально-професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи, вважаємо схему побудови особистої професійної перспективи (ОПП), яка є модифікованим варіантом схеми

побудови ОПП, розробленої Є. Климовим, та доповнена ціннісно-моральними й смисловими компонентами. Згідно із М. Пряжниковим, схема побудови ОПП містить такі основні компоненти:

1. Усвідомлення цінності чесної праці (ціннісно-моральна основа самовизначення).

2. Загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації країни та прогнозування її змін (прогнозування престижності професії, яку обирають, та прийнятності того чи іншого способу життя, пов'язаного з певною професією).

3. Усвідомлення необхідності отримання професійної освіти.

4. Загальна орієнтація у світі професійної праці (макроінформаційна основа професійного самовизначення).

5. Усвідомлення головного смислу свого життя й відповідної професійної діяльності.

6. Виділення дальньої професійної цілі (мрії) та її узгодження з іншими важливими життєвими цілями (дозвільними, особистісними, сімейними).

7. Виділення ближніх і найближчих професійних цілей (як етапів і шляхів до дальньої цілі).

8. Знання конкретних виділених цілей: професій, навчальних закладів, місць роботи (мікроінформаційна основа професійного самовизначення).

9. Уявлення про власні недоліки (і про переваги), які можуть вплинути на досягнення намічених цілей.

10. Знання шляхів роботи над собою й підготовка до професійної праці, а також шляхів і способів найбільш оптимального використання своїх переваг для досягнення намічених цілей.

11. Уявлення про можливі зовнішні (об'єктивні) перепони на шляху до цілей (хто й що може завадити).

12. Знання шляхів подолання зовнішніх перепон.

13. Система резервних варіантів вибору на випадок невдачі з основного варіанта.

14. Початок практичної реалізації ОПП, спроба щось зробити понад звичне (наприклад, самостійні заняття, відвідування курсів, заняття з репетитором тощо), що дасть можливість оновити інформацію про ситуації вибору й своєчасно внести в ОПП відповідні корективи [4, с. 41].

У сучасному суспільстві актуально й гостро постає проблема конкретної соціально-педагогічної, психологічної допомоги кожній людині в її професійному самовизначенні. Завдання соціально-профорієнтаційної діяльності соціального педагога в цій ситуації ми вбачаємо в наданні старшокласникові соціально-психологічних засобів розв'язання його особистісних проблем, пов'язаних з професійним самовизначенням. Для вирішення психологічних проблем у професійному самовизначенні особистості недостатньо дати рекомендації про те, яка професія підходить, а яка ні. Соціальний педагог

повинен забезпечити соціально-педагогічні умови, які стимулюватимуть ріст людини, у результаті чого оптант сам би зміг взяти відповідальність за той чи інший професійний вибір.

Таким чином, стверджуємо, що головними завданнями соціально-професійної орієнтації старшокласників на етапі вибору професії є не лише здійснення своєчасної допомоги й підтримки особистості, але й озброєння її ефективними механізмами самостійного подолання труднощів цього процесу, вироблення відповідального ставлення до свого професійного самовизначення, допомога особистості в становленні повноцінного суб'єкта свого професійного життя. Необхідність вирішення цих завдань обумовлена соціально-економічною нестабільністю в державі, численними змінами в особистому житті кожної людини, індивідуально-психологічними особливостями, а також випадковими обставинами й ірраціональними тенденціями життєдіяльності.

Отже, доходимо висновку, що зміст системи діяльності соціального педагога з профорієнтації реалізується через соціально-педагогічний супровід та підтримку процесу професійного самовизначення старшокласників. Провідною діяльністю, у контексті якої формуються й розвиваються інтегральні якості успішної особистості, вважаємо конструктивне спілкування й взаємодію, які відбуваються в різноманітних, значимих для партнерів, видах діяльності. Ними можуть бути тренінгові заняття, психологічні практикуми, конференції тощо. Це може бути й звичайний урок, але соціальному педагогові необхідно провести відповідну роботу з учителями.

Знання індивідуальної динаміки та ходу процесу професійного становлення й розвитку кожного конкретного учня, усвідомлення кожним власних особистісних особливостей є важливою психологічною умовою своєчасного надання допомоги в подоланні проблем і труднощів, що виникають. Ми повинні знайти відповідь на питання: чи наявна смислова опора в учнів для подолання труднощів, чи готові вони постійно займатися саморозвитком, одним словом, бути професіоналами. Ось чому вважаємо проблему формування й розвитку інтегральних якостей особистості школяра провідною.

У зв'язку з цим поділяємо думку Л. Мітіної, згідно з якою об'єктом професійного розвитку й формою реалізації творчого потенціалу людини в професії є інтегральні характеристики її особистості; вони утворюють психологічну основу, яка необхідна в усіх професійних видах діяльності (хоча й різною мірою) [5, с. 6].

Науковці соціальної педагогіки (С. Архипова, О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик), постійно наголошують, що завданням соціального педагога в школі є підтримка учнів, які потребують допомоги. Ми переконані, що старшокласники найбільше потребують соціально-педагогічної допомоги та підтримки. Вони знаходяться на порозі вступу в нове, доросле життя. Це вже етап трудової соціалізації. За великим рахунком, майбутнє життя сьогоденних школярів залежить



від кваліфікованої й вчасної допомоги з боку дорослих. Суб'єктом професійної орієнтації повинен стати старшокласник, і наголошуємо, що з об'єкта на суб'єкт він перетвориться лише завдяки систематичній профорієнтаційній діяльності загальноосвітньої школи.

Щоб підготувати молоду людину до професійного самовизначення, необхідно:

- сформуванню установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення;
- ознайомити зі світом професій, кон'юнктурою ринку, правилами вибору професії;
- забезпечити самопізнання та формування «образу Я» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності;
- сформуванню вміння аналізу різних видів професійної діяльності, урахуваючи спорідненість їх за психологічними ознаками й подібність вимог до людини;
- сформуванню вміння зіставляти «образ Я» з вимогами професій до особистості та кон'юнктурою ринку праці, створювати на цій основі професійний план та перевіряти його;
- створити умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;
- забезпечити розвиток професійно важливих якостей особистості;
- сформуванню мотивацію й психологічну готовність до зміни професії й переорієнтації на нову діяльність;
- виховувати загальнолюдські та загальнопрофесійні якості, розумні потреби [3, с. 7].

В організації й проведенні профорієнтаційної роботи з підготовки школярів до професійного самовизначення необхідно проявляти велику гнучкість, оскільки в умовах ринку праці їм ніхто не гарантує оплачувану роботу протягом усього трудового життя, тим більше, пов'язану з однією й тією самою професією. Виходячи з цього, одним з основних завдань соціально-професійної орієнтації має бути сприяння формуванню та розвитку в школярів таких якостей, як здатність до професійного вдосконалення, готовність переключатися з однієї діяльності на іншу, тобто, бути професійно й соціально мобільним.

Разом з тим, як засвідчує практика, на становлення фахівця впливає не сам факт наявності цих якостей, а їх усвідомлення людиною й уміння самостійно розвивати професійно важливі й коригувати професійно небажані якості своєї особистості. Адекватний вибір професії й стійка мотивація до обраної професійної діяльності сприяють успішній адаптації молодих фахівців в обраній професії. У свою чергу, успіх професійного самовизначення молоді залежить від ефективності діяльності фахівців, які надають допомогу старшокласникам на етапі вибору професії. Тому допомога дорослих повинна мати комплексний, системний, соціально-педагогічний характер.

Таким чином, соціально-професійна робота сприяє цілеспрямованому розвитку здібностей людини, зростанню її професіоналізму, працездатності, збереженню здоров'я і виступає одним із важливих елементів державної політики в сфері соціального захисту та зайнятості населення, забезпечує ефективне використання трудового потенціалу особи, підвищення її соціальної та професійної мобільності, відіграє значну роль у профілактиці масового вимушеного безробіття.

Перспектива розробки визначеної проблеми пов'язана з подальшим поглибленням змісту, виявленням найефективніших шляхів і засобів соціально-професійної орієнтації підлітків та молоді.

### **Список використаної літератури**

**1. Сазонов І. А.** Теория и практика профессиональной ориентации школьников : дис. д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Сазонов Игорь Александрович. – Оренбург, 2001. – 305 с. **2. Столяренко Л.** Педагогическая психология : [учеб. пособие] / Л. Столяренко. – Ростов-н/Д : Феникс. – 2003. – 543 с. **3. Климов Г. І.** Професійна орієнтація і методи професійної роботи / Г. І. Климов. – Рівне : Рівн. пед. ін-т, 1995. – 180 с. **4. Вірна Ж. П.** Основи професійної орієнтації : [навч. посіб.] / Ж.П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 156 с. **5. Психологическое** сопровождение выбора профессии : [науч.-метод. пособие] / [Митина Л. М., Брендакова Л. В., Вачков И. В., Грызлова И. Н. и др.]; под ред. Л. М. Митиной. – [2-е изд., испр.]. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2003. – 184 с.

### **Отрощенко Н. Л. Значення соціально-професійної орієнтації в сучасному суспільстві**

У статті розкрито значення соціально-професійної орієнтації на сучасному етапі розвитку людства, проаналізовано поняття «професійна орієнтація» та визначено особливості соціально-професійної орієнтації.

*Ключові слова:* соціально-професійна орієнтація, вибір професії, професійний розвиток.

### **Отрощенко Н. Л. Значение социально-профессиональной ориентации в современном обществе**

В статье раскрыта значение социально-профессиональной ориентации на современном этапе развития человечества, проанализовано понятие «профессиональная ориентация» и определены особенности социально-профессиональной ориентации.

*Ключевые слова:* социально-профессиональная ориентация, выбор профессии, профессиональное развитие.

**Otroschenko N. L. Value of social vocational guidance in modern society**

In article it is opened value of social vocational guidance at the present stage of development of mankind, proanal zovano concept «vocational orientation» and features of social vocational guidance are defined.

*Key words:* social vocational guidance, choice of profession, professional development.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3:80-051

**М. А. Сперанська-Скарга**

**КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI  
РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНО-  
ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Вимоги та виклики сучасного суспільства, на які повинен відповідати наразі вчитель, пов'язані в багатьох випадках з необхідністю швидко та адекватно адаптуватися до запропонованих умов праці, змінювати та пристосовувати власні професійні навички, вміння та знання до вимог часу. Структура іміджу педагога постає як єдність і взаємозв'язок таких компонентів: *внутрішнього:* знання (загальнопрофесійні знання, знання теоретичних основ педагогічної іміджології); уміння (професійні, методичні, перцептивні, психотехнологічні, діагностико-оцінювальні); здатність до емпатії та толерантності; настанови, зорієнтовані на розуміння, співчуття, незалежність і самостійність вихованців, на демократичний стиль управління й зацікавленість в успішній навчально-виховній роботі; орієнтація на професійне, особистісне зростання й саморозвиток, формування позитивного іміджу; цінності (цінність життя дитини, його особистості як самоцінності); адекватна самооцінка вчителя; розвинена Я-концепція педагога; *зовнішнього:* габітарний елемент, опосередкований у зовнішньому вигляді педагога, оформлений у контексті ділового стилю; вербальний елемент, який характеризує мовленнєву культуру вчителя; кінетичний елемент, виражений у відсутності агресивних проявів у жестах, міміці, позах педагога; середовищний елемент, пов'язаний з гармонійним та доцільним оформленням предметно-просторового середовища; *процесуального:* демократичний стиль керівництва педагога; стиль спілкування на основі захопленості вчителя спільною творчою діяльністю з учнями. Бачимо,

що уявлення про сучасний імідж учителя неможливе без урахування рівня розвиненості кожної зі складових.

Питання дослідження феномену «імідж» знаходяться наразі серед тих проблем, що мають міждисциплінарний характер та розглядаються науковцями з педагогіки, психології, соціології, філософії, політології, публік релейшнз та інших наук.

Серед провідних дослідників іміджу зазначимо В. Ділмана, П. Гуревича, О. Перелигіної, Ю. Палехи, А. Панасюка, Г. Почепцова, А. Холода, В. Шепеля, Г. Щокіна, П. Берд, Л. Браун, Д. Карнегі, А. Піз, Е. Змановську, А. Панасюка, М. Спіллейна та ін. Розгляд педагогічних аспектів формування іміджу представлено в роботах М. Апраксіної, М. Варданян, А. Деркача, Г. Коджаспірової, О. Петрової, Л. Попової, Н. Тарасенко, В. Черепанової та ін. Теоретичні та практичні питання педагогічної іміджелогії, що вивчає процес формування педагогічного іміджу в контексті професійної соціалізації фахівців освітянської галузі, досліджують А. Калюжний, В. Черепанова.

Незважаючи на існування багатьох досліджень феномену, велику увагу аудиторії іміджу (батьки, студенти, учні, суспільство), особливості формування іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей залишаються недостатньо розкритими. Так, **мета** статті полягає у розгляді критеріїв оцінювання рефлексивного компоненту професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів-філологів.

Зазначимо, що педагогічний імідж у нашому дослідженні розглядається як єдність та взаємозв'язок мотиваційного, когнітивного та рефлексивного компонентів, кожен з яких має власну структуру, принципи та засоби діагностування й формування.

Проведення педагогічного експерименту, що мав на меті формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей, передбачало розробку, впровадження у навчально-педагогічний процес вчз та аналіз ефективності педагогічних умов, що забезпечували всебічне формування професійного іміджу. Педагогічні умови було спрямовано на створення, покращення та розвиток трьох головних компонентів іміджу.

Однією з необхідних умов створення іміджу вчителя була рефлексивна активізація та самоорганізація суб'єкта в педагогічній діяльності, яка є вирішальною в процесі формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Оскільки особистість вчителя – не лише цілеспрямована, але й водночас самоорганізуюча система, такий складник професійної компетентності, як аутопсихологічна компетентність, є запорукою успішного становлення особистості та ефективного формування професійного іміджу. Саме аутопсихологічна компетентність дозволяє суб'єктові формування іміджу стимулювати саморозвиток, виховувати впевненість у собі, підвищувати комунікабельність, здатність до самоствердження, рівновагу та об'єктивність. Високий рівень аутопсихологічної

компетентності пов'язаний також із здатністю до свідомого цілепокладання. Самостійна активна свідома постановка цілей притаманна лише зрілій особистості, яка здатна до самовиховання й саморозвитку. Тому завданнями цього етапу формування професійно-педагогічного іміджу повинні стати такі кроки: 1) активізація суб'єкта в процесі цілепокладання; інтеріоризація завдань щодо формування професійного іміджу; 2) розвиток навичок самоаналізу, самовиховання, самопроекування; рефлексивна активізація майбутнього вчителя в процесі самоаналізу; 3) формування адекватної Я-концепції.

Сучасні дослідники іміджу зазначають, що успішним можна вважати тільки вчителя з позитивною Я-концепцією, тому саме коректне формування останньої пов'язане з ефективністю професійно-педагогічного іміджу вчителя взагалі. Я-концепція – це узагальнене уявлення власної особистості, система поглядів, думок, оцінка власної особистості, яка існує у свідомості людини. Головним у Я-концепції є оцінювальний компонент, що має назву самооцінки [1, с. 43]. Це особистісне судження щодо власної цінності, власних думок і поглядів. Я-концепцію може бути ототожнено з позитивним ставленням до себе, із самоповагою та почуттям власної цінності.

Провідним мотивом – збудником роботи над собою є розуміння невідповідності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», що стає джерелом подальшого професійного розвитку майбутнього фахівця та відображає його так звану «межу некомпетентності». У цьому випадку вчитель шляхом самоаналізу власного внутрішнього світу, власної діяльності та власного потенціалу робить висновок про ефективність чи неефективність докладених зусиль та враження, яке його діяльність справила на оточення. На підставі самоаналізу формується самооцінка індивіда та здійснюється робота з покращення власної професійної компетентності та індивідуального іміджу. Усвідомлення й обмірковування професійної діяльності спонукає вчителя до вдосконалення тих рис професійного іміджу, що потребують розвитку. Так, рефлексивна культура майбутнього вчителя діє як механізм гнучкого реагування на зміну умов, що забезпечує найфундаментальнішу характеристику професійної діяльності вчителя – самокерованість [2].

Усі згадані компоненти Я-концепції потребують діагностики, аналізу та корекції. Саме під час формувального експерименту завдяки створенню виховного середовища, що надаватиме можливості особистісної рефлексивної діяльності, та роботи, пов'язаної з формуванням ефективного професійного іміджу, відбувається самоаналіз, самовиховання, саморефлексія та корекція Я-концепції майбутнього вчителя. Рефлексивній активізації суб'єкта в педагогічній діяльності сприяє спеціально організована рефлексивна діяльність майбутнього вчителя (рефлексивні вправи, ведення щоденника, самоаналіз, відповіді на запитання, що потребують рефлексії, організація

рефлексивного середовища та колективної розумової діяльності, особистий приклад педагога, система заохочень тощо).

Згідно з названими умовами, що визначають успішність процесу формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів, підкреслимо, що в контексті нашого дослідження найбільш доцільною є орієнтація на трикомпонентну модель професійно-педагогічного іміджу вчителя.

Як стверджують сучасні дослідники в галузі іміджелогії, імідж легко розчленовується на складники й від цього не руйнується. Згадаймо також, що кількість рис, із яких складається імідж, зазвичай, не повинна бути більше трьох [3, с. 39 – 41]. Не менш важливою є така характеристика іміджу, як відсутність суперечностей між його складниками. Разом узяті риси іміджу мають виражати сутність об'єкта та його природу. Так, у нашому дослідженні серед найголовніших компонентів виділяємо мотиваційний, когнітивний та рефлексивний, формування яких реалізується відповідно завдяки трьом визначеним педагогічним умовам.

Ретельний розгляд педагогічних умов процесу формування професійно-педагогічного іміджу дозволяє визначити критерії оцінювання успішності впровадженої моделі та методи формування іміджу, що базуються на зазначених вище принципах і реалізуються завдяки розробленим педагогічним умовам. Серед критеріїв виділено такі: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний.

Критерії та показники оцінювання рівня сформованості рефлексивного компоненту професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя філологічних спеціальностей представлено у Таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1*

**Рефлексивний критерій як показник ефективності підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до формування професійно-педагогічного іміджу в процесі професійної діяльності**

<b>Рівні</b>	<b>Показники</b>
Низький	<ul style="list-style-type: none"><li>• низька активізація суб'єкта в процесі педагогічного цілепокладання;</li><li>• відсутня або недостатня інтеріоризація завдань щодо формування професійно-педагогічного іміджу;</li><li>• слабо виражені навички самоаналізу, самовиховання, самопроекування;</li><li>• байдуже ставлення до рефлексивного компонента самоаналізу в процесі підготовки й оцінювання власної професійної діяльності;</li><li>• несформована або неадекватна Я-концепція;</li><li>• нехтування рефлексивною діяльністю майбутнього вчителя (рефлексивними вправами, самоаналізом тощо).</li></ul>

Середній	<ul style="list-style-type: none"><li>• активізація майбутнього вчителя в процесі педагогічного цілепокладання, достатня свідомість у формулюванні й установленні мети професійної діяльності;</li><li>• достатня інтеріоризація завдань, пов'язаних з формуванням власного професійно-педагогічного іміджу, деяка самостійність і зрілість у відборі завдань та методів самовиховання;</li><li>• сформовані навички самоаналізу, самовиховання, самопроекування, достатньо сформована аутопсихологічна компетентність учителя;</li><li>• свідоме ставлення до рефлексивного компонента в процесі аналізу професійно-педагогічної діяльності, уміння встановлювати взаємозв'язки між формами й методами проведення професійної діяльності та отриманими результатами;</li><li>• сформована адекватна Я-концепція, уміння аналізувати ефективність докладених зусиль під час використання професійних навичок;</li><li>• свідоме виконання вправ, спрямованих на покращення рефлексивної культури вчителя.</li></ul>
Високий	<ul style="list-style-type: none"><li>• самостійна активна постановка цілей у професійно-педагогічній діяльності;</li><li>• свідомий відбір і повна інтеріоризація завдань щодо формування власного професійного іміджу;</li><li>• самостійність і зрілість у виконанні завдань із самовиховання й саморефлексії;</li><li>• висока аутопсихологічна компетентність, що стимулює самовиховання, самовпевненість, саморозвиток, професійне ствердження, рівновагу й об'єктивність;</li><li>• активна та свідомо рефлексивна діяльність у процесі оцінювання власних професійних досягнень;</li><li>• цілком сформована та стійка Я-концепція майбутнього вчителя, установлена система поглядів, думок, адекватна оцінка власної особистості;</li><li>• розуміння протиріч між Я-реальним та Я-ідеальним й обізнаність у засобах установлення узгодження між обома феноменами шляхом роботи над власною особистістю;</li><li>• свідомо й активна участь у рефлексивній діяльності, виконання рефлексивних вправ, ведення педагогічного щоденника тощо.</li></ul>

Наведені критерії й показники надали нам можливість оцінити рівень сформованості рефлексивного компоненту професійно-педагогічного іміджу й ефективність розроблених і впроваджених педагогічних умов та структурно-функціональної моделі процесу формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Відповідно до розробленої моделі формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів-філологів здійснювалося за такими напрямками: адаптаційно-орієнтувальний (знайомство з видами позанавчальної діяльності студентів, вимогами до іміджевих характеристик професійної діяльності вчителя-філолога, сутністю іміджу фахівців зазначеного профілю, ціннісного ставлення до іміджу вчителя-філолога), інформаційно-інтегративний (включення до позанавчальної діяльності у ВНЗ відповідно до напрямків Комплексної програми

формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів-філологів), особистісно-рефлексивний (включення студентів у майбутню професійну діяльність під час педагогічної практики, закріплення професійних та іміджелогічних знань, умінь та навичок), оцінно-коректувальний (самомоніторинг іміджу, корекція).

Одним з найголовніших завдань констатувального етапу експерименту було визначення рівня сформованості показників рефлексивного критерію як таких, що свідчать про психологічну готовність до виконання майбутньої професійної діяльності та здатність будувати адекватний професійно-педагогічний імідж, що відбиває суспільні очікування.

Студентам контрольної та експериментальної груп було запропоновано низку питань, пов'язаних з процесом оцінювання рівня сформованості рефлексивної сфери особистості. Серед інших питань студенти відповідали на таке: «*Даючи оцінку власним діям, на що/кого Ви зорієнтовані?*» Відповіді розподілилися так (табл. 1.2)

Таблиця 1.2

**Суб'єкти/об'єкти орієнтації  
в процесі самооцінювання власних дій (у%)**

Суб'єкти/об'єкти орієнтації	К	Е
Думка батьків	32	30,1
Думка друзів	43,4	42,2
Власне ставлення	11,6	11,9
Норми, прийняті в суспільстві	5,3	6
Думка компетентних фахівців	7,7	9,8

Як бачимо, більшість студентів у процесі оцінювання ефективності власних дій зорієнтовано на думку батьків (32% (К), 30,1% (Е)) і друзів (43,4% (К), 42,2% (Е)). Найменшу кількість виборів отримали відповіді, пов'язані з орієнтацією на норми, прийняті в суспільстві (5,3% (К), 6% (Е)), та думку компетентних фахівців (7,7% (К), 9,8% (Е)). Власне ставлення до проблеми також виявилось не найбільш значущим орієнтиром у процесі рефлексії (11,6% (К), 11,9% (Е)). Наведені результати засвідчують наявність протиріч у рефлексивній сфері особистості майбутнього вчителя, що полягають у нерозумінні необхідності узгоджувати вимоги суспільства до сучасного іміджу вчителя з власними особистісними уподобаннями у сфері формування індивідуального іміджу. Рефлексивні навички майбутніх учителів-філологів потребують спеціально організованої серії педагогічних ситуацій і виховних заходів.

Питання, пов'язані з оцінюванням ступеня сформованості показників рефлексивного критерію, дозволили з'ясувати чинники, що перешкоджають студентам здійснювати рефлексію власних дій та вдосконалювати власний професійний імідж. Так, на питання «*Чи знаєте Ви власні сильні та слабкі сторони?*» негативно відповіли 62% представників контрольної групи та 63,6% студентів експериментальної групи, що свідчить про недостатній рівень рефлексивної культури



майбутніх учителів. Важливим, на нашу думку, було й питання «*Чи обмірковуєте Ви зазвичай причини власних невдач?*». Лише 12,4% респондентів контрольної групи та 13,2% респондентів експериментальної групи дали позитивну відповідь на це питання, що підтверджує відсутність навичок самоаналізу й умінь обмірковувати власні дії, які є найважливішими складниками професійно-педагогічного іміджу. Крім того, більшість опитаних (53,6% (К) та 52% (Е)) вважають за непотрібне вести педагогічний щоденник, що також є необхідним засобом проведення рефлексивних заходів, особливо на початку професійної діяльності.

У процесі анкетування студентам було запропоновано обрати якості, яких вони хотіли би позбутися. Відповіді респондентів узагальнено в табл. 1.3.

*Таблиця 1.3*

**Небажані якості, що перешкоджають ефективній професійній діяльності вчителя (у%)**

Якості	К	Е
Імпульсивність	6,6	8,2
Дратівливість	8,9	7,6
Невпевненість у собі	11,2	10,1
Лінь	48,3	47,8
Тривожність	52,3	53,1
Самозакоханість	14	13,2
Відлюдкуватість	5	6,2

Бачимо, що результати анкетування дають уявлення про особистісні складники індивідуального іміджу студентів та усвідомлення респондентами значущості кожної якості в процесі рефлексивної активізації під час розбудови власного іміджу. Так, студенти виявили достатній рівень самокритичності, обравши такими якостями, що перешкоджають їхньому професійному ствердженню, лінь (48,3% (К) та 47,8% (Е)) і тривожність (52,3% (К) та 53,1% (Е)). Разом з тим, наявне нехтування значенням таких якостей, як дратівливість (8,9% (К) та 7,6% (Е)) та імпульсивність (6,6% (К) та 8,2% (Е)), що вкрай неприпустимі в професійній діяльності вчителя.

Результати діагностування рівня сформованості показників рефлексивного критерію представлено в табл. 1.4.

*Таблиця 1.4*

**Результати оцінювання рівня сформованості показників рефлексивного критерію (за результатами констатувального експерименту) (у%)**

Рівні сформованості					
Високий		Середній		Низький	
К	Е	К	Е	К	Е
11,3	10,6	36,3	37,6	52,4	51,8

Констатувальний етап експерименту дозволив нам узагальнити інформацію щодо рівня сформованості рефлексивного критерію оцінювання професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Робота з покращення вмінь рефлексивної активізації учителів проводилася завдяки розробленій системі виховних заходів, передбаченій програмою роботи факультативу «Професійно-педагогічний імідж учителя-філолога». Так, метою занять було створення таких умов розвитку особистості майбутнього вчителя-філолога, які сприяли його змістопозуковій діяльності протягом підготовки до професійних завдань та їх виконання, критичному й ініціативному ставленню до життєвих і професійних реалій, упорядкуванню й осмислюванню власної діяльності в контексті потреб суспільства, мікросередовища, оточення.

У подальшому вважаємо за необхідне розгляд особливостей процесу формування складників рефлексивного компоненту професійно-педагогічного іміджу.

#### **Список використаної літератури**

**1. Калюжный А. А.** Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с. **2. Слостенин В. А.** Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Слостенин // Пед. образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37 – 42. **3. Скуленко М.** Стереотип та імідж – основні інструменти журналістики і пропаганди / Михайло Скуленко // Журналіст України. – 2008. – № 7. – С. 36 – 41. **4. Сперанська-Скарга М. А.** Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Марія Андріївна Сперанська-Скарга. – Луганськ, 2011. – 266 с.

#### **Сперанська-Скарга М. А. Критерії оцінювання рівня сформованості рефлексивного компоненту професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей**

У статті розглядаються критерії оцінювання рівня сформованості рефлексивного компоненту професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Педагогічний імідж розглядається як єдність мотиваційного, когнітивного та рефлексивного компонентів. Стан розвитку показників рефлексивного критерію аналізується під час проведення констатувального етапу педагогічного експерименту. Автор представляє порівняльний аналіз результатів ранжування у студентів контрольної та експериментальної груп.

*Ключові слова:* професійно-педагогічний імідж, структура іміджу, рефлексивний компонент іміджу, констатувальний експеримент, рівень сформованості.

**Сперанская-Скарга М. А. Критерии оценивания уровня сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогического имиджа будущих учителей филологических специальностей**

В статье рассматриваются критерии оценивания уровня сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогического имиджа будущих учителей филологических специальностей. Педагогический имидж рассматривается как единство мотивационного, когнитивного и рефлексивного компонентов. Состояние развития показателей рефлексивного критерия анализируется во время проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента. Автор представляет сравнительный анализ результатов ранжирования у студентов контрольной и экспериментальной групп.

*Ключевые слова:* профессионально-педагогический имидж, структура имиджа, рефлексивный компонент имиджа, констатирующий эксперимент, уровень сформированности.

**Speranskaya-Skarga M. A. Criteria of Assessment of Levels of Formation of Reflexive Component of Professional and Pedagogical Image of Future Teachers of Philological Specialities**

The article considers the criteria of evaluating the level of the formation of the reflexive component of the professional image of the teachers of philological specialities. The pedagogical image is regarded as the unity of the motivational, cognitive and reflexive components. The state of the development of the indicators of the development of the reflexive component is analyzed during the diagnosing stage of the pedagogical experiment. The author presents the comparative analysis of the results of ranging of the control experimental groups of students.

*Key words:* professional and pedagogical image, structure of image, reflexive component of image, diagnosing experiment, level of formation.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42:37.018.4:37.041

**Н. Є. Тимошенко**

**УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ  
СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У РЕСУРСНИХ ЦЕНТРАХ**

На початку ХХІ 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. Збільшення вимог до професійної діяльності соціальних працівників вимагає підвищення їхнього професіоналізму, що задекларовано у Законах України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993), «Про охорону дитинства» (2001), «Про соціальні послуги» (2003), «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» (2007), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2009), регламентовано у Примірному галузевому стандарті надання соціальних послуг сім'ям з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах (2009), Стандартах надання соціальних послуг представникам груп ризику (2010) тощо. Усе вищезазначене зумовлює розроблення та впровадження специфічних умов професійного вдосконалення й самовдосконалення соціальних працівників як фахівців багатопрофільної системи соціальної допомоги населенню.

Проблема професійного самовдосконалення фахівців розглядалася у дослідженнях вітчизняних та російських учених: О. Діденко, К. Завалко, А. Кошолуп, О. Прокопова, Є. Скворцова, І. Склярєнко, С. Слободіна, І. Уличний, Н. Харчина, Т. Шестакова, А. Шлома.

Окремі аспекти професійного самовдосконалення фахівців представлено у низці праць науковців, зокрема: самовдосконалення на етапі оволодіння майбутньою професією (Л. Завацька, І. Мигович, О. Рудницька); професійне самопізнання (К. Бакланов, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, В. Столін); професійне самовизначення (К. Альбуханова-Славська, Н. Пряжников, Н. Суханова, О. Філатова); професійна самоорганізація (О. Дубасенюк, Н. Дуднік, Т. Новаченко, В. Філоненко, Л. Шабунін); професійна самореалізація (О. Богатирьова, М. Гінзбург, П. Семенухін, К. Федосенко). У працях Н. Бочкарьової, Н. Григор'євої, І. Демидової, Т. Жукової, І. Зверєвої, Н. Заверико, А. Лебедева, Т. Лях, М. Нікітіна, Г. Радчук, А. Савінової, К. Сисун, Т. Цюман розглянуто досвід діяльності ресурсних центрів як соціальних інституцій підвищення кваліфікації соціальних працівників у контексті неперервної освіти.

*Метою* цієї статті є виділення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах.

Під організаційно-педагогічними умовами розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, які зумовлюють результативність процесу професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах.

Нами визначено такі організаційно-педагогічні умови професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах: урахування інформаційно-методичних потреб соціальних працівників;

сприяння партнерській взаємодії соціальних працівників з представниками державних та неурядових організацій; здійснення методичного супроводу соціальних працівників у ресурсних центрах.

Аналіз наукових джерел дає змогу виділити основні закономірності процесів розвитку і задоволення потреб особистості, які варто враховувати і під час формування її потреби у професійному самовдосконаленні: потреби розвиваються внаслідок зміни способів і засобів їх задоволення; розширення кола предметів і способів задоволення потреб є основним шляхом їх розвитку; потреби відтворюються і розвиваються в діяльності; чим різноманітніше коло потреб, чим складніші й багатогранніші способи їх задоволення, тим сильніший вплив на їх розвиток; посилення потреби залежить від частоти відтворення і різноманітності діяльності; виникнення бар'єрів для задоволення потреб, які не під силу перебороти особистості, веде до згасання потреби, в тому числі й у професійному самовдосконаленні; будь-яка потреба має здатність до відтворення; процес задоволення й розвитку потреб пов'язаний з усвідомленням людиною себе як члена суспільства.

Ми поділяємо точку зору вітчизняного науковця М. Зубалій, який, розглядаючи формування в особистості потреби у професійному самовдосконаленні як одну з найважливіших потреб її професійного становлення, стверджує, що наявність саме цієї потреби характеризує її безпосереднє ставлення до професійної діяльності, навколишнього середовища, визначає напрями самовиховання і самовдосконалення [1, с. 95]. Отже, задоволення особистісних потреб є процесом привласнення тих або інших результатів діяльності. Це потреба в праці, пізнанні, спілкуванні, досягненні поставленої мети, самовихованні, професійному самовдосконаленні. А. Паніна розглядає інформаційні потреби як необхідність в інформації, що вимагає задоволення і виражається в інформаційному запиті [2]. Інформаційно-методичні потреби – це різновид нематеріальних потреб; це потреба в інформації, яка необхідна для вирішення конкретної професійної задачі.

Першопричиною інформаційно-методичної потреби є брак в особистості відповідних знань. Інформаційно-методичний запит є формою вияву інформаційної потреби. Інформаційно-методичні потреби мають суто індивідуальний характер. Вони залежать не тільки від особливостей вирішуваних професійних задач, але також від психологічних, освітніх та інших якостей фахівця. Є два основні типи інформаційно-методичних потреб: поточні, обумовлені властивою людині допитливістю, прагненням бути обізнаним в тому, що відбувається в світі; конкретні (спеціальні), які полягають в прагненні отримати інформацію, необхідну для вирішення конкретної задачі – дослідницької, професійної, управлінської тощо [2]. Інформаційно-методичні потреби перебувають у нерозривній єдності із професійною пізнавальною спрямованістю соціальних працівників. Успішність діяльності ресурсних центрів значною мірою залежить від вивчення

інформаційно-методичних потреб соціальних працівників, є базисом для визначення форм та методів надання інформаційних послуг щодо професійного самовдосконалення з врахуванням вимог до їх якості.

Отже, вивчення інформаційно-методичних потреб соціальних працівників можна вважати складовою розробки стратегії і тактики діяльності ресурсних центрів у сприянні професійному самовдосконаленню соціальних працівників. Можливі такі методи вивчення інформаційно-методичних потреб соціальних працівників, як систематизація та аналіз заявок на інформаційні ресурси та послуги, анкетування та проведення інтерв'ю, підтримування постійного зворотного зв'язку спеціалістів ресурсних центрів із фахівцями. Аналіз інформаційно-методичних потреб соціальних працівників у ресурсних центрах – це передумова комплексного та якісного інформаційного обслуговування користувачів. Для вивчення інформаційно-методичних потреб соціальних працівників доцільно спиратись на усвідомлені інформаційні потреби. Міру усвідомленості інформаційно-методичних потреб можна визначити як рівень розуміння соціальними працівниками доцільності використання конкретної інформації для вирішення окремих проблем у професійній діяльності. Усвідомлення інформаційно-методичних потреб соціальних працівників щодо професійного самовдосконалення характеризується мірою їх деталізації, змістом, особливостями прояву та спрямованості, засобами задоволення.

Потреби в інформації відображають особливості професійної діяльності соціальних працівників та необхідність прийняття професійних рішень. Структура усвідомлених інформаційно-методичних потреб соціальних працівників адекватна структурі їхньої професійної діяльності, а також структурі організації інформаційного ресурсу, який забезпечує виконання професійних функцій. Інформаційно-методичні потреби виникають у результаті невідповідності структури цілей професійної діяльності соціальних працівників та структури наявного інформаційного ресурсу. Визначення потреб соціальних працівників в інформації, на наш погляд, має базуватись на вивченні процесу професійної діяльності фахівців. Це дозволить виділити етапи даного процесу, на яких може виникати невідповідність структури цілей професійної діяльності та структури інформаційного ресурсу, наявного у ресурсному центрі.

Інформаційно-методичні потреби соціальних працівників щодо професійного самовдосконалення у ресурсних центрах певною мірою залежать від особливостей професійної діяльності, для вирішення яких необхідна відповідна інформація. Їх можна об'єднати у три групи: інформаційно-методичні потреби соціальних працівників – дослідників; інформаційно-методичні потреби соціальних працівників – практиків; інформаційно-методичні потреби соціальних працівників – управлінців.

Основними принципами задоволення інформаційно-методичних потреб соціальних працівників у ресурсних центрах є: системність та систематичність; доступність; оперативність та мобільність; цільовий

підхід; достовірність, об'єктивність, повнота інформації; оптимальне поєднання різних організаційних форм роботи.

Отже, інформаційно-методичні потреби соціальних працівників щодо професійного самовдосконалення у ресурсних центрах як необхідність отримання інформації, що зменшує міру невизначеності об'єкта діяльності, заявлена у формі усного чи письмового запиту.

Другою організаційно-педагогічною умовою професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах є сприяння партнерській взаємодії соціальних працівників з представниками державних та неурядових організацій.

У соціології взаємодію визначають як певну систему дій однієї сторони стосовно іншої і навпаки. Мета цих дій – певним чином вплинути на поведінку іншої сторони, яка, у свою чергу, відповідає тим же. Взаємодія – це основа всіх групових явищ і процесів. Взаємодія у соціально-педагогічних джерелах трактується як процес спільної практичної, теоретичної, а також комунікативної діяльності та соціальної поведінки індивідів, в якому вони виконують різні соціальні ролі та передають різні види інформації [3, с. 41]. Взаємодію в соціально-психологічному аспекті розуміють не лише як вплив людей один на одного, але і як безпосередню організацію їх взаємних дій, спрямованих на досягнення спільної мети. Взаємодія у такому разі постає як систематичне, постійне здійснення дій з метою спричинити відповідну реакцію з боку інших людей [4].

У контексті нашого дослідження ми ґрунтуємося на підходах Л. Мардахаєва [5, с. 37], М. Головатого та М. Панасюка [6, с. 59], які розглядають взаємодію як установку зв'язків між діяльністю спеціалістів різного профілю, що беруть участь у роботі з клієнтом, та процес впливу індивідів, соціальних груп, інститутів чи громад один на одного під час реалізації інтересів; як процес налагодження контактів і зв'язків між суб'єктами і об'єктами, які зумовлюють їх взаємні зміни. Посередниками такої партнерської взаємодії є спеціалісти ресурсних центрів, які допомагають соціальним працівникам налагодити стосунки для подальшої співпраці з представниками державних та неурядових організацій з метою вирішення професійних завдань.

Під партнерською взаємодією між представниками державних та неурядових організацій та соціальними працівниками ми розуміємо встановлення зв'язку між ними на основі взаємної поінформованості, узгодженості дій, взаємодопомоги. Партнерська взаємодія між соціальними працівниками та представниками державних та неурядових організацій реалізувалася по-різному: взаємодія на основі прийняття та ствердження однакового розуміння мети (головного результату) професійного самовдосконалення при максимально чіткому формулюванні обов'язків кожної сторони; взаємодія на основі прийняття та затвердження умов співпраці у конкретних формах, видах, методах роботи; взаємодія, спрямована на об'єднання зусиль соціальних

працівників та спеціалістів ресурсних центрів, які скеровують свою діяльність на основі чітких показників результативності та ефективності роботи, які сприятимуть професійному самовдосконаленню.

Партнерська взаємодія виражає потребу соціального працівника у співробітництві з державними та неурядовими організаціями на паритетних засадах, у взаємному визнанні одним одного для розв'язання соціальних проблем.

Шляхи організації партнерської взаємодії: підвищення ролі та можливостей ресурсних центрів щодо професійного самовдосконалення соціальних працівників; надання комплексу послуг спеціалістами ресурсних центрів соціальним працівникам, використовуючи можливості інших державних та неурядових організацій; обмін методичними розробками, програмами, спеціальною літературою з іншими державними та неурядовими організаціями; впровадження ефективних інноваційних технологій у діяльності ресурсних центрів для навчання соціальних працівників; залучення фахівців державних та неурядових організацій як експертів для моніторингу діяльності ресурсних центрів щодо сприяння професійному самовдосконаленню соціальних працівників.

Вимоги до соціальних працівників та представників державних і неурядових організацій, дотримання яких сприятимуть партнерській взаємодії між ними: рівноправність сторін у прийнятті рішень; добровільність взаємних зобов'язань; реальність забезпечення та виконання прийнятих партнерами взаємних зобов'язань; узгодженість очікувань шляхом укладення усної чи письмової угоди сторін про те, які проміжні та кінцеві результати взаємодії вони прогнозують отримати і хто які функції готовий виконувати в цьому процесі; спільність планування; спільність оцінки діяльності, коли партнери разом співставляють та аналізують отримані результати із запланованими; організація взаємодії на основі довіри, відкритості дій, задумів та оцінок, оперативному і достатньому обміні інформацією; обов'язкова та рівна відповідальність сторін за виконання прийнятих зобов'язань.

Реалізація даних вимог у партнерській взаємодії між соціальними працівниками та представниками державних та неурядових організацій є досить складною, оскільки вона базується не лише на технологічних основах, а й на засадах певних відносин, які потребують узгодження на рівні цінностей та переконань.

У процесі розробки умови визначено підхід до партнерської взаємодії соціальних працівників з представниками державних та неурядових організацій: відносини, які орієнтуються не на конфронтацію сторін, а на пошук консенсусу, на забезпечення оптимального балансу в реалізації різних, специфічних інтересів суб'єктів, сторін партнерства; відносини, в яких у досягненні стабільності зацікавлені як представники державних та неурядових організацій, так і соціальні працівники, як учасники взаємодії.



Узагальнення підходів до партнерської взаємодії між соціальними працівниками та представниками державних і неурядових організацій дозволило нам визначити умови її ефективності: усвідомлення та розуміння необхідності взаємодії; наявність єдиного інформаційного простору; спільність розуміння проблеми, наявність єдиної мети; можливість навчатися один в одного, взаємоповага, професіоналізм фахівців; розроблення та затвердження правил дій і прийняття рішень; відповідальність за ухвалені рішення та досягнення результатів.

Отже, партнерську взаємодію ми розглядаємо як взаємодію між соціальними працівниками та представниками державних та неурядових організацій, яка спрямована на вирішення соціальних проблем. Необхідність такої партнерської взаємодії виникає тоді, коли у суб'єктів є спільні інтереси, частково або повністю збігаються цілі діяльності. Така співпраця забезпечує узгодження інтересів і можливостей сторін.

Характеризуючи третю умову – здійснення методичного супроводу соціальних працівників у ресурсних центрах, ми гіпотетично припускаємо, що методичний супровід, організований на основі комплексного та індивідуально зорієнтованого підходів, може бути головним чинником успішності професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах.

У літературних джерелах соціально-педагогічного спрямування супровід розглядається як вид діяльності, що передбачає надання спеціалістом (або групою спеціалістів) комплексу юридичних, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг; надання різних видів матеріальної та психологічної допомоги, соціальних послуг, консультування. Також науковці розглядають супровід як систему професійної діяльності спеціаліста, яка спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та розвитку.

Метою супроводу є створення у певному соціальному середовищі умов для формування особистості спеціаліста як суб'єкта освітньої діяльності. У контексті нашого дослідження важливою є думка В. Кременя, який підкреслює, що утвердження особистісної орієнтації освіти, розробка й запровадження освітніх інновацій значно підвищують попит на соціально-психологічний супровід навчального процесу [7] та І. Ліпського, який зазначає, що супровід – це спільні дії (система, процес, вид діяльності) людей один щодо одного в їх соціальному середовищі, які здійснюються ними у часі, просторі та відповідно до їхніх соціальних ролей [8].

Отже, різні автори роблять наголос на тому, що супроводжувати можна розвиток особистості, освітні процеси, інновації. У цьому контексті перед ресурсними центрами постає завдання здійснення методичного супроводу соціальних працівників, який би сприяв їх професійному самовдосконаленню, опануванню новітніх інновацій у галузі соціальної роботи, постійному освітньому процесу.

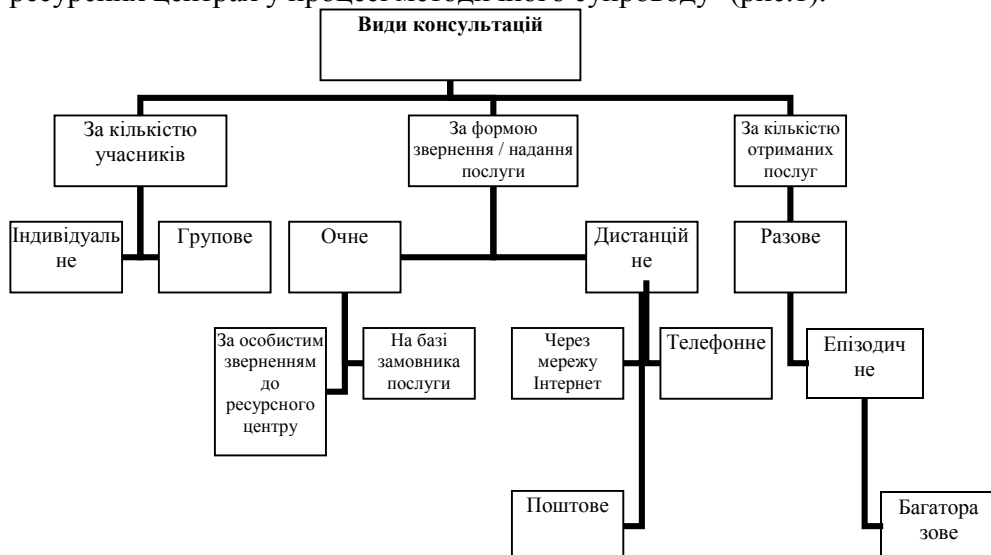
Методичний супровід соціальних працівників у ресурсних центрах – це надання спеціалістами ресурсного центру комплексу інформаційних, консультаційних та просвітницьких послуг, які спрямовані на здобуття та покращення знань, умінь, навичок та підвищення рівня їхнього професіоналізму.

Здійснюючи методичний супровід соціальних працівників у ресурсному центрі, його спеціалісти виконують такі функції: діагностичну, комунікативну, консультативну, методичну, організаційну, посередницьку, прогностичну.

Методичний супровід соціальних працівників у ресурсних центрах здійснюється у різних формах: індивідуальні та групові консультації, зустрічі з теоретиками та практиками соціальної роботи, тестування, інтерв'ю, тренінги та семінари, робота груп взаємодопомоги та взаємопідтримки, супервізії тощо.

Узагальнення вищеназаних форм дало нам змогу визначити три основні напрями здійснення методичного супроводу соціальних працівників у ресурсних центрах: консультування, у процесі якого задовольняються інформаційні потреби соціальних працівників; інформування відповідно до потреб соціальних працівників та характеру проблем, які вирішують соціальні працівники; просвітницька робота, спрямована на оволодіння та засвоєння певних знань та навичок з метою сприяння професійному самовдосконаленню.

Саме через консультування задовольняється більшість інформаційних потреб соціальних працівників. Консультування передбачає надання консультацій із актуальних проблем різних груп клієнтів соціальної роботи. Нами розроблено класифікацію консультацій соціальних працівників у ресурсних центрах у процесі методичного супроводу (рис.1).



*Рис. 1* Класифікація консультування соціальних працівників у ресурсних центрах

Вибір виду консультації обумовлений способом звернення користувачів до центру, специфікою запиту тощо.

Для отримання очної консультації соціальний працівник має прийти до ресурсного центру та зробити відповідну заявку. Також спеціалісти ресурсного центру для надання консультації можуть виїхати на базу замовника (супервізія, моніторинг, оцінка тощо). Широкі можливості для професійного самовдосконалення соціальних працівників надає доступ до дистанційних консультацій, які можна отримати через мережу Internet, поштою та зателефонувавши до спеціаліста центру.

У процесі методичного супроводу важливо надати соціальному працівнику можливість отримати якісну консультацію у спосіб, найбільш прийнятний для нього. Проведення консультації у формі діалогу дає змогу досягти кількох цілей. Під час консультування надаються супервізія та інтервізія. З одного боку, супервізія – це навчання, навчальна ситуація, з іншого – терапія та корекція, оскільки робота здійснюється в особистісному контексті. Її метою є забезпечення та покращення якості професійної діяльності. Консультант під час проведення супервізії соціального працівника допомагає йому в професійному самовдосконаленні шляхом надання критичного, конструктивного зворотного зв'язку, оцінки його діяльності; корегування можливих помилок та неточностей у відтворенні засвоєних знань, умінь та навичок; підтримку у плануванні майбутніх кроків професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Інтервізія – вид групової супервізії, де суб'єктом аналізу є самі учасники процесу (на зразок «груп рівних»). Впровадження на базі ресурсного центру заходів інтервізії соціальних працівників підсилює їхню мотивацію до професійного самовдосконалення, сприяє зростанню професійної компетентності, вчить приймати самостійно професійні рішення, вести конструктивний діалог, відстоювати власну професійну позицію, сприяє формуванню навичок надання професійних порад.

У процесі інтервізії соціальні працівники стають авторами кейс-стаді. Обговорюючи їх з колегами, соціальний працівник отримує можливість почути їхню думку, детально проаналізувати ситуацію, отримати зауваження та конструктивні поради. Для соціальних працівників, які допомагають у вирішенні проблемної ситуації, в процесі інтервізії створюється унікальна можливість відпрацювати навички активного слухання, активізувати знання щодо проблеми, виробити вміння співвідносити власне професійне бачення з позицією та поглядами колег. Спеціаліст ресурсного центру під час інтервізії насамперед виступає у ролі модератора, а вже потім, лише працюючи на підсилення висловлених соціальними працівниками думок, – консультантом.

Досить вагомим компонентом у методичному супроводі соціальних працівників є інформування. Воно здійснюється через користування соціальними працівниками фондами, каталогами, вісниками нових надходжень та бюлетенями інформаційного бюро ресурсного центру.

Робота з інформування спеціалістів ресурсних центрів (державних та громадських організацій) дає підстави стверджувати, що соціальні працівники часто звертаються до ресурсного центру без належного усвідомлення важливості професійного самовдосконалення. І, якщо в ресурсному центрі інформаційні послуги надаються поверхово, без індивідуального підходу, а його фонди не є впорядкованими, то це впливає на уявлення соціальних працівників про установу та шкодить іміджу ресурсного центру, заважає розглядати його як базу професійного самовдосконалення.

Перед сучасним соціальним працівником постає широке коло соціальних проблем, які потребують професійного втручання та оперативного вирішення. Тому під час методичного супроводу професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах має бути забезпечено доступ до ширшого кола інформаційних джерел – класичних (що використовуються у бібліотечній справі) та інноваційних.

Здійснено класифікацію засобів інформування та визначено, що інформування має здійснюватись через забезпечення доступу до: фондів аудіо-, відео-, книжкового, періодичних видань, дисертаційного, авторефератів; каталогів аудіо- та відеоматеріалів, періодичних видань, дисертацій, авторефератів, тематичного, книжкового, електронного каталогу книжкового фонду.

У ресурсних центрах впроваджуються нові форми інформування соціальних працівників: інформаційне бюро; інформаційний бюлетень з анонсами заходів, які сприяють професійному самовдосконаленню соціальних працівників; інформаційний бюлетень про можливість участі у просвітницьких заходах ресурсного центру, які сприяють професійному самовдосконаленню соціальних працівників. На відміну від попередніх, перерахованих нами вище, класичних форм інформування у ресурсних центрах, в основу роботи інформаційного бюро покладено інтерактивний підхід. Бюро забезпечує доступ соціальним працівникам до таких інформаційних джерел, як: вісник нових надходжень; інформаційний бюлетень про анонси заходів, які сприяють професійному самовдосконаленню соціальних працівників; інформаційний бюлетень про можливість участі у просвітницьких заходах ресурсного центру, які сприяють професійному самовдосконаленню соціальних працівників.

Ще одним напрямом методичного супроводу соціальних працівників у ресурсних центрах є просвітницька робота, яку спеціалісти ресурсних центрів здійснюють шляхом організації конференцій, семінарів, тренінгів, круглих столів, майстер-класів, вебінарів.

Отже, визначені нами організаційно-педагогічні умови професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах є взаємопов'язаними і взаємодоповнюваними складовими організації більш ефективного процесу професійного самовдосконалення соціальних

працівників. Практична реалізація даних умов можлива при комплексному врахуванні сутнісних характеристик кожної з них і може бути успішною, якщо спеціалісти ресурсних центрів забезпечать ці умови у своїй практичній роботі.

### **Список використаної літератури**

- 1. Кошолуп А.** Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до фізичного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кошолуп Анатолій Степанович. – Вінниця, 2009. – 182 с. **2. Паніна А.** Інформаційна потреба як складова інформаційної культури особистості [Електронний ресурс] / А. Паніна. – Режим доступу: [http://informacijna\\_potreba\\_jak\\_skladova\\_informacijnoji\\_kulturi\\_osobistosti](http://informacijna_potreba_jak_skladova_informacijnoji_kulturi_osobistosti). **3. Соціальна** термінологія : словник-довідник / П. Василенко, В. Васильченко, В. Галицький, П. Швець. – К. : Знання України, 2007. – 368 с. **4. Словарь** практического психолога / [сост. С. Головин]. – М. : АСТ, 2001. – 799 с. **5. Словарь** по социальной педагогике : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / [авт.-сост. Л. В. Мардахаев]. – М. : Академия, 2002. – 368 с. **6. Головатий М.** Соціальна політика і соціальна робота : терм.-понятійн. слов. / М. Головатий, М. Панасюк. – К. : МАУП, 2005. – 560 с. **7. Неперервна** професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / Андрущенко В. П., Зязюн І. А., Кремень В. Г. та ін.; за ред. В. Г. Кременя ; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К. : Наук. думка, 2003. – 856 с. **8. Липский И.** Педагогическое сопровождение развития личности : теоретические основания [Электронный ресурс] / И. А. Липский. – Режим доступа: <http://www.auditorium.ru>.

### **Тимошенко Н. Є. Умови професійного самовдосконалення Спеціалістів соціальної сфери у ресурсних центрах**

У статті розглядаються поняття: «організаційно-педагогічні умови», «супровід», «методичний супровід», «потреба», «інформаційна потреба». Виокремлюються та обґрунтовуються такі організаційно-педагогічні умови, як: урахування інформаційно-методичних потреб соціальних працівників; сприяння партнерській взаємодії соціальних працівників з представниками державних та неурядових організацій; здійснення методичного супроводу соціальних працівників у ресурсних центрах.

*Ключові слова:* організаційно-педагогічні умови, супровід, методичний супровід, потреба, інформаційна потреба, інформування, консультування, супервізія, інтервізія.

### **Тимошенко Н. Е. Условия профессионального самосовершенствования специалистов социальной сферы в ресурсных центрах**

В статье рассматриваются понятия: «организационно-педагогические условия», «сопровождение», «методическое сопровождение», «потребность», «информационная потребность».

Выделяются и аргументируются организационно-педагогические условия, как: учет информационно-методических потребностей социальных работников; содействие партнерскому взаимодействию социальных работников с представителями государственных и неправительственных организаций; осуществление методического сопровождения социальных работников в ресурсных центрах.

*Ключевые слова:* организационно-педагогические условия, сопровождение, методическое сопровождение, потребность, информационная потребность, информирование, консультирование, супервизия, интервизия.

**Tymoshenko N. Terms of professional self-perfection of specialists of social sphere are in resource centers**

The article discusses concepts such as «organizational-pedagogical conditions», «maintenance», «methodological support», «demand», «information needs». Stand out and are argued by the such organizational-pedagogical conditions, as the mainstreaming of information and learning needs of social workers; the promotion of partnerships among social workers and representatives of governmental and non-governmental organizations; providing methodological support of social workers in the resource centers.

*Key words:* organizational-pedagogical conditions, support, methodological support, the need, the information need, information, advice, supervision, intervision.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.091.12:005.963

**І. В. Хорошевська**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ  
ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ  
В УПРАВЛІННІ КОНФЛІКТАМИ**

Роботу вчителя загальноосвітньої школи можна розглядати з різних боків, але загальним є розуміння діяльності педагога як діяльності з організації взаємодії між людьми (зокрема між учнями) та безпосередньо власної взаємодії з іншими педагогами. З цього виходить, що важливою складовою взаємодії вчителя та учнів, а також вчителів між собою є їхня поведінка, засоби спілкування, у тому числі такі форми, як суперечки та конфлікти.

Спілкування як головний інструмент для вирішення конфліктів саме по собі часто буває причиною конфліктної ситуації. Будь-яке

порушення спілкування може призвести до конфлікту. Інколи людина висловлює думки недостатньо чітко. Інколи слухає не уважно. Часто виникає непорозуміння стосовно того, що мається на увазі. Перепоною можуть стати приховані здогадки. А інколи, у результаті нерозуміння, ворожості чи образи спілкування взагалі зникає. На щастя, для переборювання цих перешкод можна звернутися до великої сили людського спілкування. Деякі знання та практика допоможуть скласти необхідне звернення, яке вислухають або прочитають і на яке дадуть відповідь [4, с. 95].

Узагальнюючи думки Д. Скотт можна сказати, що все це (чітке висловлювання думок, уважне слухання тощо) стосується також і спілкування вчителя з учнями. Чим чіткіше вчитель сформулює вимоги до виконання роботи, і в залежності від того, наскільки його будуть уважно слухати, тим краще ця робота буде виконана.

Учитель у певному розумінні – організатор сумісної діяльності, тому він неминуче залучається до конфліктів, вимушений керувати ними та відчувати їх наслідки.

Отже, актуальність даної статі визначається тим, що задачі сучасної школи стають більш різноманітними, у ході їх вирішення виникають конфліктні ситуації між членами педагогічного колективу, між вчителем та учнями, які потребують розв'язання. Більшістю людей конфлікти сприймаються, як негативне явище. І, мабуть, у переважній кількості ситуацій саме так все і відбувається. Але професійний педагог повинен вміти вчасно попередити або залагодити конфлікт, уміти вирішити його так, щоб не втратити свій авторитет в очах учнів та колег, та вичерпати причину цього конфлікту назавжди, зберегти дружні та ділові стосунки. Необачність у конфліктній ситуації може призвести до накопичення пристрастей, некерованої поведінки, відкритого протистояння. Саме тому будь-який учитель повинен володіти достатніми теоретичними знаннями та практичними вміннями у галузі розв'язання конфліктів, опанувати технології поведінки в конфліктній ситуації, тобто бути професіоналом у вирішенні цієї проблеми.

Проблема професіоналізму вчителів в управлінні конфліктами – дуже важлива соціально-психологічна проблема, яка полягає в загостренні протиріч. Це протиріччя між реальним рівнем професіоналізму вчителя в управлінні конфліктами та вимогами суспільства до цього рівня.

Вивченням зазначеної проблеми в різні часи займалися Демокрит, Гегель, Г. Зіммель, Л. Гумплович, А. Смолл, У. Самнер, Д. Скотт, Б. Уізерс, З. Фрейд, К. Хорні. Серед російських науковців увагу конфліктам приділили І. Ворожейкін, М. Гончаров, А. Гостев, Н. Гришина, В. Журавльов, А. Здравомислов, Д. Зеркін, В. Зіхард, Н. Леонов, Т. Нікіфорова, М. Рібакова. З-поміж українських дослідників, що займалися вивченням проблеми конфліктів слід відзначити А. Анцупова, Т. Дуткевич, Л. Карамушку, В. Лозницю, Т. Сорочан.

Уміння вирішувати конфлікти є дуже важливим для вчителя загальноосвітньої школи. Професійний вчитель повинен не тільки організувати сумісну діяльність колективу, але й уміти спрямовувати людські стосунки, створювати сприятливий психологічний клімат у колективі. Тому метою нашої статті є обґрунтування педагогічних умов формування професіоналізму вчителів загальноосвітніх шкіл в управлінні конфліктами.

Отже, спочатку логічно розкрити сутність понять «професіоналізм» та «професіоналізм в управлінні конфліктами» для того, щоб далі сформулювати педагогічні умови формування професіоналізму вчителів загальноосвітньої школи в управлінні конфліктами.

Категорія «професіоналізм» у педагогіці почала використовуватися в 70-80-тих роках ХХ століття. Спочатку таким терміном позначалися професійно значущі вміння. У сучасній педагогічній літературі цим терміном позначається високий рівень готовності до педагогічної діяльності. Психолого-педагогічний словник дає таке визначення: професіоналізм – придбана в процесі навчальної та практичної діяльності здатність до компетентного виконання трудових функцій; рівень майстерності в певному виді занять, що відповідає рівню складності задач, що виконуються [3, с. 361].

Н. Кузьміна розглядає професіоналізм на засадах акмеології та визначає його як сукупність стійких властивостей особистості, діяльності, індивідуальності фахівця, які відповідають вимогам професії [2, с. 36].

З урахуванням усього вищезазначеного можна сказати, що професіоналізм в управлінні конфліктами – це сукупність загальнотеоретичних та спеціальних управлінських і психологічних знань та умінь, а також сукупність певних якостей особистості вчителя, які у своїй єдності дозволяють йому ефективно вирішувати конфлікти, що виникають.

Говорячи про професіоналізм вчителя в управлінні конфліктами, необхідно зауважити, що техніка управління конфліктами формується в ході засвоєння систем спілкування і включення у сумісну діяльність. Застосувати цю техніку можна лише за умови соціально-психологічної компетентності, яка є складовою професіоналізму. Під соціально-психологічною компетентністю ми розуміємо вміння індивіда ефективно взаємодіяти з оточенням в системі міжособистісних стосунків [1, с. 379].

Загальна характеристика поняття професіоналізм вчителя ЗОШ в управлінні конфліктами та професіоналізму в управлінні конфліктами дає змогу визначити педагогічні умови, необхідні для формування професіоналізму вчителя в управлінні конфліктами.

Зауважимо, що умови – це необхідні зовнішні та внутрішні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення чого-небудь або сприяють чомусь [5, с. 229].

Більшість учених серед педагогічних умов виокремлюють такі групи: соціально-психологічні; організаційно-педагогічні; психолого-педагогічні.



Зупинимося на вихідних положеннях визначення умов формування професіоналізму вчителів загальноосвітніх навчальних закладів в управлінні конфліктами.

Так, **соціальні умови** формування професіоналізму педагогів визначають матеріальні та моральні стимули праці [5, с. 229].

Під **організаційними умовами** ми розуміємо вимоги до здійснення професійного управління, структури та порядку створення системи підвищення професіоналізму вчителів ЗОШ в управлінні конфліктами.

До таких умов ми відносимо організацію сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі.

Психолого-педагогічний словник дає таке визначення поняттю «*соціально-психологічний клімат*»: вид психологічного клімату, що викликаний міжособистісними стосунками [3, с. 413]. Також можна сказати, що соціально-психологічний клімат – це найбільш цілісна психологічна характеристика групи, що пов'язана з особливостями відображення групою окремих об'єктів (явищ, процесів), що мають безпосереднє відношення до спільної групової діяльності.

Усі прояви психологічного клімату мають два параметри:

- предметний (спрямованість уваги та характер сприйняття працівниками освітніх організацій тих або інших сторін їх діяльності);
- емоційний (задоволення або незадоволення цією діяльністю).

Психологічний клімат, що спостерігається в різних учнівських колективах, може розрізнятися за змістом та спрямованістю. Відповідно до цього вчені виокремлюють три основних види психологічного клімату: з позитивною, негативною та нейтральною спрямованістю. Клімат з позитивною спрямованістю називають сприятливим, або здоровим; з негативною спрямованістю – несприятливим, чи нездоровим; спрямованість якого чітко невизначена – нейтральним.

Зважаючи на те, що нас здебільшого цікавить сприятливий соціально-психологічний клімат, розглянемо його більш детально. Сприятливий психологічний клімат визначається за певними ознаками, які розкривають його суть:

- довіра та висока вимогливість членів колективу один до одного;
- вільне висловлювання власних думок під час обговорення питань, що стосуються діяльності всього колективу;
- відсутність тиску вчителя на учнів та визнання за ними права приймати важливі для групи рішення;
- достатня інформованість членів колективу про завдання та стан справ при їх виконанні;
- високий ступінь емоційного включення та взаємодопомоги у ситуаціях, що викликають стан фрустрації (тобто руйнація планів) у будь-кого з членів колективу;
- прийняття на себе відповідальності за стан дій у колективі кожним з його членів.

Основними факторами формування соціально-психологічного клімату в учнівському колективі є:

- характер виробничих стосунків того суспільства, складовою частиною якого є колектив;
- зміст, організація та умови навчальної діяльності;
- особливості роботи органів управління та самоуправління;
- характер керівництва;
- соціально-демографічні, психологічні та інші особливості групи;

Психологічний клімат у будь-якому колективі (учнівському або педагогічному) є характеристикою, яка забезпечує ефективну взаємодію колективу в цілому і кожного її члену окремо з оточенням.

Тобто соціально-психологічний клімат в колективі залежить від багатьох факторів, які тісно пов'язані між собою.

Урахування вчителями загальноосвітніх навчальних закладів ролі соціально-психологічного клімату, його видів, факторів та умов створення буде позитивно впливати на ефективність групової діяльності учнівського колективу, а також ефективність управління педагогом навчального закладу цим колективом, і в тому числі, управління конфліктами.

Третя група умов – **психолого-педагогічні**, які ґрунтуються на закономірностях розвитку та самореалізації особистості, передбачають створення психологічного комфорту в навчальних закладах, а також враховують виявлення індивідуальних особливостей учителів у педагогічній діяльності.

На нашу думку, до психолого-педагогічних умов формування професіоналізму вчителів ЗОШ в управлінні конфліктами належать: 1) самоосвіта вчителів та участь у психолого-педагогічних семінарах з проблем управління конфліктами; 2) організація просвітницької діяльності в учнівському колективі з проблем конфліктів; 3) створення системи ефективного стимулювання безконфліктних учнів.

Обґрунтуємо кожну з вищезазначених умов формування професіоналізму вчителів загальноосвітніх навчальних закладів в управлінні конфліктами.

Реалізацію першої психолого-педагогічної умови ми пропонуємо через організацію доповідей на семінарах. Також, на нашу думку, ефективними будуть засідання методичних об'єднань шкіл, на яких розглядатиметься стан соціально-психологічного клімату в усьому навчальному закладі, окремі конфліктні ситуації, що виникають між вчителями та учнями, всередині педагогічного колективу, а також способи їх вирішення. Доцільно не просто розглянути, а проаналізувати конкретні конфліктні ситуації, обговорити, у який спосіб їх було вирішено, визначити помилки, щоб у подальшому уникнути повторення подібних конфліктних ситуацій.

Просвітницьку діяльність в учнівському колективі з проблем конфліктів можна проводити на класних годинах, або організувати проведення тренінгів, тематичних бесід тощо.

Невипадково ми розглядаємо проведення такої роботи в учнівському колективі, тому що він разом із педагогічним колективом утворюють єдність. Так, психологічний клімат в учнівському колективі впливає на загальний психологічний стан (настрій) учителя, який потрапляє до цього колективу, далі на взаємовідносини цього вчителя зі своїми колегами, та як наслідок на психологічний клімат у педагогічному колективі. За подібною схемою розгортатиметься ситуація впливу психологічного клімату в педагогічному колективі на психологічний клімат в учнівському колективі. Тобто це дві взаємопов'язані підсистеми навчально-виховного процесу.

Створення системи ефективного стимулювання безконфліктних учнів можна розглядати не тільки, як одну з психолого-педагогічних умов формування професіоналізму вчителів загальноосвітніх шкіл в управлінні конфліктами, а й як управлінську мету. Тоді результатом досягнення цієї мети буде наявність відповідної системи роботи. Крім того, зміст цієї умови є близьким до змісту одного зі способів управління конфліктами – системи винагороди. Винагорода повинна бути такою, щоб заохочувати людей, які роблять свій внесок у досягнення організаційних комплексних цілей. Винагорода може бути у формі подяки, визнання іншими членами учнівського колективу тощо. Важливо також, щоб система винагороди не заохочувала неконструктивну поведінку окремих особистостей.

Одним з впливових факторів створення системи ефективного стимулювання учнів є безконфліктна взаємодія вчителя навчального закладу з іншими педагогами та, певна річ, з учнями. Цьому сприяють наступні умови: 1) своєчасне інформування педагогів про важливі для них проблеми; 2) зняття соціально-психологічної напруженості шляхом проведення спільного відпочинку; 3) організація трудової взаємодії за типом «співробітництво»; 4) заохочення ініціативи.

Таким чином, для створення системи ефективного стимулювання безконфліктних учнів, по-перше, необхідно визначити ступінь конфліктності учнів, виокремити критерії, за якими можна оцінити їх діяльність; по-друге, урахувуючи перераховані умови, заохочувати учнів до безконфліктної взаємодії за допомогою подяк або інших винагород. Це послужить стимулом для інших.

Отже, сукупність таких умов, як організація сприятливого соціально-психологічного клімату, самоосвіта вчителів та участь у психолого-педагогічних семінарах з проблем управління конфліктами, організація просвітницької діяльності серед учнівського колективу з проблеми конфліктів, створення системи ефективного стимулювання безконфліктних учнів визначає особливості формування професіоналізму вчителів загальноосвітніх навчальних закладів в управлінні конфліктами.

Визначені педагогічні умови є відображенням тенденцій розвитку системи освіти, які впливають на підвищення рівня вимог до діяльності вчителів ЗОШ і спрямовані на загальну мету формування професіоналізму вчителів в управлінні конфліктами.

Ця проблема не вичерпує всіх аспектів формування професіоналізму вчителів загальноосвітньої школи, тому подальшого розкриття потребують способи підвищення професіоналізму вчителів в управлінні конфліктами.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Комінко С.** Психологія в менеджменті : навч. посіб. / С. Комінко, Л. Курант, О. Самборська, Т. Федотюк, С. Ніколенко. – Тернопіль : Тернопільська академія народного господарства, 1999. – 400 с.  
**2. Кузьмина Н. В.** Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2000. – 186 с.  
**3. Психолого-педагогический** словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [под ред. П. И. Пидкасистого]. – Ростов-н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.  
**4. Скотт Д. Г.** Конфликты. Пути их преодоления / Д. Г. Скотт. – К. : Внешторгиздат, 1991. – 192 с.  
**5. Сорочан Т. М.** Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика. Монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання 2005. – 384 с.

#### **Хорошевська І. В. Педагогічні умови формування професіоналізму вчителів загальноосвітньої школи в управлінні конфліктами**

У статті розкриваються педагогічні умови формування професіоналізму вчителів загальноосвітніх навчальних закладів в управлінні конфліктами, об'єднані в три блоки: соціально-психологічні, організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні; докладно характеризуються психолого-педагогічні умови, до яких належать самоосвіта вчителів та участь у психолого-педагогічних семінарах з проблем управління конфліктами; організація просвітницької діяльності в учнівському колективі з проблем конфліктів; створення системи ефективного стимулювання безконфліктних учнів.

*Ключові слова:* педагогічні умови, професіоналізм учителя, управління конфліктами.

#### **Хорошевская И. В. Педагогические условия формирования профессионализма учителей общеобразовательной школы в управлении конфликтами**

В статье раскрываются педагогические условия формирования профессионализма учителей общеобразовательных учебных заведений в управлении конфликтами, объединенные в три блока: социально-психологические, организационно-педагогические и психолого-педагогические; подробно характеризуются психолого-педагогические

условия, к которым относятся самообразование учителей и участие в психолого-педагогических семинарах по проблемам управления конфликтами, организация просветительской деятельности в ученическом коллективе по проблемам конфликтов, создание системы эффективного стимулирования бесконфликтных учащихся.

*Ключевые слова:* педагогические условия, профессионализм учителя, управления конфликтами.

**Khoroshevska I. V. Pedagogical conditions of forming of professionalism of teachers of secondary school in the management of conflicts**

The article deals with the pedagogical conditions of professionalism of teachers of secondary education institutions in the management of conflicts, combined in three blocks: social and psychological, organizational and pedagogical and psychological and pedagogical; psychological-pedagogical conditions, which include self-education of teachers and participate in the psychological-pedagogical seminars on the issues of conflict management, organization of educational activities in pupils team on the problems of conflicts, creation of effective system of stimulation of conflict-free of the pupils, are detailed.

*Key words:* pedagogical conditions, the professionalism of teachers, management of conflicts.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

## **ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

УДК 316.612-058.862

**В. В. Бондаренко**

### **СТРУКТУРА МОДЕЛІ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

Сьогодні в науковій розробці проблеми соціально-педагогічної роботи з дітьми – соціальними сиротами особливого значення набуває визначення соціальних і психолого-педагогічних особливостей дітей, позбавлених батьківського піклування, що відрізняють їх від звичайних дітей, які мешкають у сім'ях, і дозволяють говорити про них як феномен.

Питаннями наукового дослідження щодо структури моделі особистості, вище зазначеної категорії займалися такі науковці, як: М. Галагузова, К. Ігнатенко, І. Мишищин, А. Пашина та інші.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема структури моделі особистості, а саме дітей, позбавлених батьківського піклування недостатньо вивчена. Слід констатувати, що в наукових і методичних журналах цій проблемі практично не приділено уваги.

Метою нашої статті є здійснити аналіз структури моделі особистості, а саме дітей, позбавлених батьківського піклування; проаналізувати писемні правові та педагогічні джерела, які свідчать про вживання структури моделі особистості; намітити шляхи нашого подальшого наукового пошуку.

За думкою багатьох дослідників особистості дітей, позбавлених батьківського піклування, (М. Галагузова, К. Ігнатенко, І. Мишищин, А. Пашина та інші) структура особистості дитини – це перш за все психологічне поняття. Будь-яка особистість, у тому числі й дитина, позбавлена батьківського піклування, уявляє собою самокеровану біосоціальну систему високої складності, а її елементи (підструктури) взаємодіють між собою на психологічному рівні.

На сьогодні існує багато теорій про структуру особистості. Зупинимось на деяких з них, найбільш корисних для нашого дослідження.

Великий психоаналітик Зігмунд Фрейд виділяв у людській психіці три початки, які знаходяться між собою у складних взаємостосунках. Перший початок – Его («Я»). У ньому зосереджені самосвідомість, розум, турбота про самозбереження. Другий початок – Ід («Воно») – складається із вроджених інстинктів, потягів та бажань, що не усвідомлюються індивідом, проте дуже сильних. Вони ірраціональні, аморальні та потребують задоволень і руйнувань. Третя внутрішня сила

особистості – Superego («Сверх – Я») – це совість людини, отримані в результаті виховання соціальні, етичні й естетичні уявлення, установки, заперечення (табу). Це культурний пласт особистості, не однаковий у різних людей. Взаємостосунки між «Я» та «Воно» Фрейд порівнював зі стосунками вершника з необузданою кобилою. «Я» намагається обуздати ірраціональні імпульси й агресивність «Воно», проте це йому не завжди вдається. Інколи «Я» свідомо «відпускає вожжі», демонструючи слабкість, допитливість, непослідовність тощо. «Сверх-Я» допомагає утримати «Воно», що рветься до задоволення, і «карає» «Я» за угоду з «Воно» угризінням совісті й невротичними розладами.

Більшість людей контролюють прояви власного «Воно» завдяки розвиненій самоусвідомленості («Сверх-Я»). Проте слабкість соціального прошарку особистості й бурхливість натури, що жадає задоволень, призводить до аморальних і злочинних дій [5].

У радянській психології отримала популярність динамічна функціональна структура особистості, розроблена К. Платоновим. Він виділяє чотири підструктури особистості, які знаходяться в ієрархічній залежності:

*1. Направленість особистості – система установок, ціннісних орієнтацій і установок на певні види діяльності, дії, операції.*

Направленість особистості – її провідна динамічна підструктура. Вона формується в процесі життя, навчання й виховання індивіда. Направленість визначає стиль життя, вибір видів діяльності й окремих дій. Це той стрижень, той активний початок, який об'єднує дії в певну систему й зумовлює спроможність людини протистояти випадковим змінам ситуацій.

*2. Підструктура досвіду – знання, уміння, навички, звички.* Їхня роль у саморегуляції поведінки не викликає сумнівів.

*3. Особливості протікання психічних процесів – інтелект, вольові та емоційні якості особистості.* Вони також безпосередньо впливають на вибір способу дій та діяльності.

*4. Біологічно зумовлені якості – темперамент, безумовні рефлексії, задатки, здібності, обдарованість.* Вони складають природну основу особистості, зокрема її характеру.

М. Шевандрин виділяє шість основних сфер особистості:

*1. Потрібно-мотиваційна сфера – потреби, мотиви, рівень вибагливості особистості.*

*2. Емоційно-вольова сфера – емоційно-вольові стани, процеси та якості особистості.*

*3. Інтелектуально-пізнавальна сфера – почуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мовлення.*

*4. Морально-етична сфера – морально-етичні норми, совість, переконання, гуманність.*

5. *Активно-практична (творча) сфера* – уміння і навички, здібності в певній сфері діяльності – інтелектуальній, художньо-естетичній, технічній або фізичній.

6. *Сфера міжособистісних стосунків* [5].

На наш погляд, найбільш доцільною для цілісної характеристики особистості дитини, позбавленої батьківського піклування, є структура особистості, запропонована Н. Шевандриним. Нею ми й будемо користуватися для створення узагальненої моделі особистості дітей, позбавлених батьківського піклування, та визначення її психолого-педагогічних особливостей на кожному структурному рівні (сфері) [14].

За думкою А. Адлер, Р. Ассаджолі, Ю. Гиппенрейтер, С. Гроф, М. Кле, І. Котової, Ч. Ломброзо, Л. Обухової, Ф. Перлз, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорни, М. Шевандрина, та інші, *потрібно-мотиваційна сфера* особистості включає різні *потреби* (фізіологічні (у їжі, питті), у безпеці й добробуті; у любові (належності комусь); у повазі; у самореалізації (самоствердженні) та *мотиви* (спонукання до діяльності з метою задоволення певних потреб) [14]. У дітей, позбавлених батьківського піклування, через втрату сімейного оточення спостерігаються порушення в цій сфері особистості на рівні всіх потреб та мотивів до соціально схваленої діяльності щодо їх задоволення. Так, у вихованців інтернатних закладів фізіологічні потреби в їжі, одязі, умов для сну, фізичних навантажень, в основному, задоволені, адже держава забезпечує їх необхідними матеріальними благами. Проте, існування на «всьому готовому» ніяк не спонукає дітей до діяльності, спрямованої на задоволення цієї групи потреб – покупка та приготування їжі; вибір одягу, що подобається; спортивних засобів для фізичного розвитку тощо [14].

Дитина, позбавлена батьківського піклування, позбавлена основної потреби – в любові та належності комусь. [2]. Таким чином, формується деформована особистість, що в майбутньому також не зможе віддавати любов іншій людині, своїй дитині, утворювати повноцінну сім'ю тощо.

Ми згодні з С. Адлер [1], що в інтернатних умовах дуже складно задовольняти потребу в самореалізації, адже вихованці виховуються в умовах дотримання встановленого режиму, у межах державних стандартів освіти й виховання тощо. Тут не можуть бути створені умови для виявлення і розвитку всіх творчих потенціалів дітей, які з віком просто зникають, так і не розвинувшись [3].

У зв'язку з тим, що в інтернатному закладі за дитину вирішують усе – що їсти, одягати, чому навчатися, як себе поводити – у них порушується потреба в мотивованій діяльності, тобто потреба визначати цілі (найближчі та перспективні) та досягати їх задля задоволення потреб різного рівня – від фізіологічних до самореалізації [11; 13].

Отже, на рівні потребно-мотиваційної сфери дитина, позбавлена батьківського піклування, формується як особистість, у якій йде порушення в сфері на рівні всіх потреб та мотивів до соціально схваленої діяльності. Дитина, позбавлена батьківського піклування, не має



основної потреби – в любові та належності комусь, у неї формується деформована особистість. У зв'язку з тим, що в інтернатному закладі за дитину вирішують усе – що їсти, одягати, чому навчатися, як себе поводити – у дітей порушується потреба в мотивованій діяльності, тобто потреба визначати цілі (найближчі та перспективні) та досягати їх задля задоволення потреб різного рівня – від фізіологічних до самореалізації. Таким чином, дитина, яка потрапила до складу державної опіки – відчуває гостру деривацію, а саме позбавленням або обмеження в можливості задоволення життєво важливих потреб.

До *емоційно-вольової сфери* особистості вчені (Л. Лохвицька, Л. Обухова, А. Пашина, А. Петровський, Я. Рейковський, Х. Ремшмидт, Л. Фридман, Г. Цукерман, А. Шопенгауэр та ін.) включають суб'єктивно окрашені реакції, відношення до навколишнього світу, переживання. У цілому сюди треба віднести

Практично всі діти, що виховуються в умовах інтернатної установи (неблагополучної сім'ї), мають проблеми емоційно-вольового розвитку, які виражаються в низькій або неадекватній самооцінці, невпевненості в собі, невмінні організувати себе, нездатності побудувати нормальні взаємини з оточуючими, спланувати свою діяльність.

Л. Лохвицька в своїй праці робить акцент на те, що, школи-інтернати для дітей-сиріт, зазвичай, переповнені, що не дозволяє оточити увагою і турботою кожну дитину, здійснювати особистісно орієнтований підхід у виховній роботі. Переважна більшість з них мають порушення емоційно-вольової сфери, тривалий час не відвідують заняття у школі, педагогічно занедбані, звиклі до бродяжництва. Існують факти правопорушень серед вихованців інтернатів, втечі дітей з інтернатних закладів [15]. У них виникають проблеми як особистісного, так і міжособистісного характеру: відсутність навичок суспільної поведінки і спілкування з іншими людьми, невпевненість, комплекс неповноцінності, почуття соціальної відчуженості, недостатність проявів позитивних соціально-рольових орієнтирів, підвищена агресивність, нехтування собою як особистістю, проблеми адаптації до нового середовища [15]. Багато дітей відчули психологічний дискомфорт у стосунках з педагогами та іншими дітьми. Діти з досвідом перебування на вулиці не хочуть жити в інтернаті [9].

Отже, на рівні емоційно-вольової сфери дитина, позбавлена батьківського піклування, формується як особистість, у якої виникають проблеми емоційно-вольового розвитку, а саме – низька або неадекватна самооцінка, невпевненість в собі, нехтування собою як особистістю, невміння організувати себе, нездатність побудувати нормальні взаємини з оточуючими, спланувати свою діяльність. У дітей, які виховуються в інтернатних закладах виникають проблеми як особистісного, так і міжособистісного характеру: підвищена агресивність, недостатність проявів позитивних соціально-рольових орієнтирів, відсутність навичок суспільної поведінки і спілкування з іншими людьми. Таким чином,

дитина, яка виховується в інтернатному закладі – відчуває невпевненість, комплекс неповноцінності, почуття соціальної відчуженості.

Вивчення *інтелектуально-пізнавальної сфери* формування особистості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що виховуються в дитячих будинках та школах-інтернатах, дає можливість припустити, що діти, які постійно перебувають у закладі й обмежено спілкуються з дорослими, відстають в становленні та розвитку цих відношень.

За думкою (И. Ежова, А. Кузьмінського, А. Пашиної, В. Пушкаря, І. Пеши, та інші) інтелектуальний розвиток дітей-сиріт характеризується слабо розвинутим мисленням (наочно-образним, абстрактно-логічним, вербальним), відставанням пізнавальних процесів, нестійкістю уваги та поганою пам'яттю, низькою ерудицією тощо. Цьому існує багато пояснень – від порушення нормальної роботи мозку до відсутності нормального навчально-виховного середовища (педагогічна занедбаність).

Багато в чому цьому сприяє збіднене зовнішнє середовище, властиве інтернатним установам та неблагополучним сім'ям. Діти не мають достатньої кількості зовнішніх стимул-реакцій, оскільки постійно знаходяться в одній тій самій обстановці [6]. Їм бракує якісного спілкування як з дорослими, так і з дітьми старшого віку, у яких вони могли б навчитися моделям спілкування й пізнати щось нове. Через неправильний та недостатній досвід спілкування діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, часто проявляють по відношенню до інших людей агресивно-негативну позицію [10].

Аналізуючи працю А. Пашиної [9], ми прийшли до висновку, що зниження інтелектуального розвитку викликано відсутністю направленої розвиваючої діяльності, яку зазвичай організують батьки в сім'ї [9]. Психологічні дослідження рівня та особливостей інтелектуального розвитку вихованців дитячих будинків свідчать про те, що розвиток уваги та пам'яті дітей-сиріт не суттєво відхиляється від норми, однак, результати дослідження доводять, що в зазначеній категорії дітей недостатньою мірою сформована картина світу. Крім того, у дітей-сиріт спостерігається підвищена ситуативність, що в пізнавальній сфері виявляється як неспроможність вирішення завдань, які потребують внутрішніх операцій, без опори на практичну діяльність. Найбільш виражено зниження вербально-логічного мислення.

Отже, на рівні *інтелектуально-пізнавальної сфери* дитина, позбавлена батьківського піклування, має слабкий інтелектуальний розвиток, слабо розвине мислення, відставання пізнавальних процесів, нестійку увагу та погану пам'ять, низьку ерудицією тощо.

Такі вчені, як (А. Баландинівич, А. Бергсон, М. Бубер, Ф. Вейсс, Л. Ваховський, К. Гиллиган, С. Коношенко, І. Котова, Л. Обухова, Г. Цукерман) вважають, що *морально-етична сфера* показує нам, що етичний розвиток дітей, які залишилися без піклування батьків є деформованим.

Праця С. Коношенка [6], робить акцент на те, що, крадіжка, безвідповідальність, утриманська позиція, приниження слабкіших, недостатнє розуміння або неприйняття моральних норм, правил та обмежень далеко не повний перелік етичних проблем цих дітей.

Багато вихованців підліткового віку мають низькі моральні орієнтири й понижену моральну відповідальність, схильні до брехні [2; 6]. Отже, на рівні морально-етичної сфери, ми побачили, що етичний розвиток дітей, позбавлених батьківського піклування є деформованим. Діти, які виховуються в інтернатній закладах мають низькі моральні орієнтири та понижену моральну відповідальність.

*Активно-практична (творча) сфера* дітей, позбавлених батьківського піклування, дає змогу нам побачити, що у дітей, даної категорії нема мотивації до навчання, немає сталих стимулів до інтелектуальних зусиль. Дослідники (К. Абульханова-Славская, Л. Ациферова, У. Джеймс, І. Котова, А. Леонтьев, Дж. Миллер, Л. Обухова, А. Прихожан, Х. Ремшмидт, В. Симоненко, Г. Цукерман, та інші), вважають, діти, які виховуються в інтернатних закладах, неспроможні прийняти мотивацію з далекою перспективою, їм притаманне відчуття лише теперішнього. Зовні це сприймається як занедбування шкільними обов'язками, байдужість щодо труднощів у навчанні. Така позиція може бути лише формою захисту перед проблемами, які дитина неспроможна здолати самотійно, може також формуватися байдужість щодо власного майбутнього та долі [7]. Бідність емоційно-почуттєвої сфери дітей-сиріт надзвичайно яскраво виявляється і в процесі ігор. У них вони мають характер стереотипного повторювання завчених на заняттях дій, без емоційності й творчості [3]. У вихованців будинку дитини стосунки часто забарвлені негативними емоціями, внаслідок чого виявляється агресивність. Під час ігор діти виявляють дуже мало ініціативності, відкритості, дружелюбності [4].

Зацікавленість до ровесників помітно знижується, оскільки, постійно перебуваючи поряд, діти часто не зауважують одні одних, не вступають в ігрову взаємодію, не виявляють ініціативності, не реагують на емоційні стани ровесників, що призводить до виникнення конфліктів між ними [13].

А. Прихожан [11] вважає, що суттєвим недоліком також є повільний темп розвитку комунікативної сфери дітей-сиріт. Формування мови в ранньому віці є основою всього психічного розвитку дитини. Якщо з якихось причин (хвороба, обмеження спілкування) мовні можливості дитини не використовуються достатньою мірою, то подальший загальний рівень розвитку починає гальмуватися. Недостатній розвиток комунікативної сфери тісно пов'язаний з відставанням пізнавальної діяльності дітей. Це виявляється в малорозвинутій допитливості, дослідницькій діяльності з предметами, яка становить основний зміст активності дитини раннього віку [13].

Отже, аналізуючи *активно-практичну (творчу) сферу* дітей, позбавлених батьківського піклування, ми побачили, що у дітей, даної

категорії відсутня мотивація до навчання, немає сталих стимулів до інтелектуальних зусиль. У вихованців будинку дитини стосунки часто забарвлені негативними емоціями, внаслідок чого виявляється агресивність. Під час ігор діти виявляють дуже мало ініціативності, відкритості, дружлюбності. Таким чином, діти, які потрапили до складу державної опіки, мають повільний темп розвитку комунікативної сфери, яка тісно пов'язана з відставанням пізнавальної діяльності дітей.

І, нарешті *сфера міжособистісних стосунків*, показала нам, що характерною домінуючою і незадоволеною потребою дітей-сиріт є потреба турботи і прихильності з боку дорослих. Такі науковці, як (Г. Андреева, В. Богданов, М. Галагузова, В. Добренькова, В. Дренькова, В. Журавлев, Я. Коломенский, М. Кудряшев, В. Москалюк, К. Обуховских, А. Пашина, А. Перре-Клермон, С. Рижкова та інші), роблять висновки, що за позитивних умов у дітей в процесі емоційних взаємозв'язків з близькими дорослими закладаються основи особистісної індивідуалізації й самоусвідомлення, які виявляються в їхньому позитивному самосприйнятті, життєрадісності, ініціативності, вимогливості, допитливості. У вихованців будинку дитини внаслідок недостатнього спілкування і відсутності прив'язаності не формується стійке позитивне самосприйняття та активна позиція щодо навколишнього світу. Вихованці інтернатних установ здебільшого пасивні, апатичні, з дуже низькою самооцінкою, відчуттям неповноцінності, вони живуть ніби не на своїй, а на ворожій території [4; 9].

Відсутність досвіду постійної взаємодії дитини з дорослим призводить до того, що діти не вчаться, як спільно працювати, як наслідувати через приклад; не чутливі до оцінення дорослого. Діти не диференціюють похвалу і докори дорослих, що ускладнює процес корекції ними власних вчинків [7].

Їм важко взаємодіяти з новими людьми, бо страх перед чужими закладається ще з раннього дитинства. Контакти дітей можна охарактеризувати як мляві, невпевнені, із страхом перед відчуженням, примітивні, мають головно безпосередній, тактильний характер. Таким чином діти домагаються уваги та ласки. Причина полягає в тому, що в дитячому будинку порівняно із сім'єю дитина отримує менше особистісної уваги з боку дорослих, вплив яких у дитячому будинку чи в будинку дитини є швидше адресованим до групи дітей, аніж до конкретної дитини [3, с. 20].

Однак у процесі дорослішання діти щораз менше піддаються впливу дорослих, зменшується довіра, вони більше довіряють одноліткам і піддаються їхнім впливам [3].

Отже, *сфера міжособистісних стосунків*, показала нам, що у вихованців інтернатних закладів внаслідок недостатнього спілкування і відсутності прив'язаності не формується стійке позитивне самосприйняття та активна позиція щодо навколишнього світу. Діти, які виховуються в інтернатних закладах здебільшого пасивні, апатичні, з

дуже низькою самооцінкою, відчуттям неповноцінності, вони живуть ніби не на своїй, а на ворожій території. Їм важко взаємодіяти з новими людьми, бо страх перед чужими закладається ще з раннього дитинства.

Таким чином, аналіз письмових правових та педагогічних джерел дозволив нам з'ясувати, що структура моделі особистості залежить від наступних сфер: потрібнісно-мотиваційна, імоційно-вольова, інтелектуально-пізнавальна, морально-етична, активно-практична (творча) та сфера міжособистісних стосунків. Дитина, позбавлена батьківського піклування, позбавлена основної потреби – в любові та належності комусь, формується деформована особистість, що в майбутньому також не зможе віддавати любов іншій людині, своїй дитині, утворювати повноцінну сім'ю тощо. Працювавши, ми з'ясували, що практично всі діти, що виховуються в умовах інтернатної установи (неблагополучної сім'ї), мають проблеми емоційно-вольового розвитку, які виражаються в низькій або неадекватній самооцінці, невпевненості в собі, невмінні організувати себе, нездатності побудувати нормальні взаємини з оточуючими, спланувати свою діяльність. Аналізуючи рівень інтелектуально-пізнавальної сфери, ми зробили висновки, що дитина позбавлена батьківського піклування, має слабкий інтелектуальний розвиток, слабо розвине мислення, відставання пізнавальних процесів, нестійку увагу та погану пам'ять, низьку ерудицією тощо. На рівні морально-етичної сфери, ми побачили, що етичний розвиток дітей, позбавлених батьківського піклування є деформованим. Діти, які виховуються в інтернатних закладах мають низькі моральні орієнтири та понижено мольну відповідальність.

Аналізуючи активно-практичну (творчу) сферу дітей, позбавлених батьківського піклування, ми побачили, що у дітей, даної категорії відсутня мотивація до навчання, немає сталих стимулів до інтелектуальних зусиль. І нарешті, сфера міжособистісних стосунків, показала нам, що у вихованців інтернатних закладів внаслідок недостатнього спілкування і відсутності прив'язаності не формується стійке позитивне самосприйняття та активна позиція щодо навколишнього світу. Діти, які виховуються в інтернатних закладах здебільшого пасивні, апатичні, з дуже низькою самооцінкою, відчуттям неповноцінності, вони живуть ніби не на своїй, а на ворожій території. Їм важко взаємодіяти з новими людьми, бо страх перед чужими закладається ще з раннього дитинства.

Отже, модель структури особистості, а саме дітей, позбавлених батьківського піклування, показала нам, що діти, позбавлені батьківської любові, мають надзвичайно бідну емоційну сферу, малий досвід переживання позитивних почуттів, що в результаті у майбутньому визначатиме домінування негативних емоцій і почуттів у ставленні до інших. Ізольованість і неповноцінність середовища інтернатної установи, відсутність практичного контакту із зовнішнім світом позбавляє вихованців дитячого будинку й досвіду природного перебігу сімейного

життя. Соціальна депривація здебільшого виявляється в принципово характерних й притаманних лише їм особистісних й поведінкових особливостях, що спричинятимуть значні труднощі під час входження у доросле життя.

Подальше наше дослідження буде присвячене інтелектуально-пізнавальній сфері дітей, позбавлених батьківського піклування.

### **Список використаної літератури**

- 1. Адлер А.** Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 286 с.
- 2. Бегсон А.** Два источника морали и религии / А. Бегсон. – М. : Педагогика, 1994. – 384 с.
- 3. Галагузова М.** Социальная педагогика / М. Галагузова. – М. : Академия, 1999. – 342 с.
- 4. Дитячий будинок сімейного типу як форма улаштування дітей, позбавлених батьківського піклування (цивільно-правовий аспект) :** автореф. дис... канд. юрид. наук : 12.00.03 / В. Ю. Москалюк. – Х., 2003. – 20 с.
- 5. Особистість неповнолітнього засудженого як об'єкт соціально-психологічного дослідження [Електронний ресурс].** – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vlush/Ped/2009\\_6.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2009_6.pdf)
- 6. Особливості роботи вихователя в умовах реабілітаційного центру :** автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. В. Коношенко; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2002. – 23 с.
- 7. Особливості психофізичного розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування [Електронний ресурс].** – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vlnu/Ped/2008\\_24/23\\_myshchysyn](http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vlnu/Ped/2008_24/23_myshchysyn).
- 8. Особливості розвитку образу «Я» дітей-сиріт у навчальному закладі інтернатного типу :** автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Пушкар. – К., 2007. – 20 с.
- 9. Пашина А., Рязанова Е.** Особенности эмоциональной сферы воспитанников и сотрудников детского дома / А. Пашина, Е. Рязанова // Психологический журнал. 1993. – № 1. – С. 35 – 37.
- 10. Пеша І. В.** Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / І. В. Пеша. – К. : ДЦССМ, 2000. – 87с.
- 11. Прихожан А. М.** Психология сиротства. – 3-е изд. / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2007. – 416 с.
- 12. Проблема** физического развития человека в философии воспитания эпохи просвещения / Л. Ц. Ваховский // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2004. – № 1. – С. 104 – 111.
- 13. Теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності [Електронний ресурс].** – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vlush/Ped/](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/)
- 14. Шевандрин Н. И.** Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
- 15. Шопенгауэр А.** Свобода воли и нравственность / А. Шопенгауэр. – М. Педагогика, 1992. – 448 с.

**Бондаренко В. В. Структура моделі особистості дітей, позбавлених батьківського піклування**

У статті було створене узагальнена модель особистості дітей, позбавлених батьківського піклування, та визначення її психолого-педагогічних особливостей на кожному структурному рівні (сфері).

*Ключові слова:* діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, соціальний захист, заклади інтернатного типу, притулок.

**Бондаренко В. В. Структура модели личности детей, лишенных родительской опеки**

В статье было создано обобщенная модель личности детей, лишенных родительской опеки, и определение ее психолого-педагогических особенностей на каждом структурном уровне (сфере).

*Ключевые слова:* дети-сироты, дети, лишенные родительской заботы, социальная защита, заведения интернатного типа, приют.

**Bondarenko V. V. The structure model of personality of children deprived of parental care**

This article was created generalized model of personality of children deprived of parental care and the definition of its psychological and educational features on each structural level (sphere).

*Key words:* orphans, children deprived of parental care, social security, boarding schools, shelter.

Стаття надійшла до редакції 03.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [364.4-055.5/7:347.639](477),,4/16”

**Л. В. Кальченко**

**СУСПІЛЬНА ПРАКТИКА ПОДОЛАННЯ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ У V-XVII СТОЛІТТЯХ**

Одним із актуальних і соціально значущих завдань, що стоять перед нашим суспільством сьогодні, є пошук шляхів зниження зростання явища соціального сирітства та підвищення ефективності його профілактики. Варто зазначити, що аналіз основних підходів до вирішення проблеми сирітства, соціалізації та виховання сиріт в історико-педагогічному контексті дозволяє побачити фокус державного і громадського інтересу до досліджуваної проблематики та зрозуміти витоки існуючого стану речей. Одночасно це наближає нас до вирішення основного завдання дослідження шляхом визначення найбільш ефективних механізмів попередження і подолання проблеми соціального

сирітства як на рівні держави, так і на рівні громади, родини та окремої особистості.

Історичні аспекти питання суспільної опіки дітей-сиріт представлені у науковому здобутку С. Бадори, О. Вацеби, П. Дашкевич, Т. Завгородньої, І. Комар, Б. Савчука, Б. Ступарика, Б. Трофим'яка, Л. Шологон та ін. Однак основні тенденції, особливості, етапи і форми суспільної практики вирішення проблеми соціального сирітства, характерні для української спільноти епохи середньовіччя, комплексно не досліджувалися.

Метою даної роботи є аналіз суспільної практики подолання соціального сирітства на українських землях у період середньовіччя (V-XVII ст.).

Розкриваючи мету, необхідно зазначити, що новизна соціального сирітства – це явище чисто термінологічне. Прояви того, що зараз визначається даним терміном існували на різних етапах розвитку людського суспільства практично завжди. Лише у період докласового суспільства, як стверджують деякі дослідники, сирітства не було: дитина вважалася сином чи дочкою усього роду. Соціальне сирітство з'являється лише тоді, коли дітей почали виховувати батьки [1; 2].

Аналіз історико-соціальних досліджень показує, що початковий етап допомоги дітям-сиротам та попередження явища соціального сирітства у світі пов'язується із періодом середньовіччя (V – XVII ст.). До цього періоду історія людства характеризується достатньо не гуманним ставленням до небажаних, незаконнонароджених дітей, а з позицій сьогодення навіть жорстоким. Варто зазначити, що влада батьків над дітьми була визнана ще з часів язичництва і, як показує історія, у багатьох народів зафіксовані випадки, коли батьки покидали власних дітей і навіть вбивали їх (випадки інфантициду – дітовбивства) [1]. З часом, для того, щоб вирішити цю проблему, спільнота поступово почала формувати інститути підтримки сиріт у межах власного роду, общинного простору [1, с. 86].

Звертаючись до вітчизняної історії, можна зазначити, що за часів *дохристиянської Русі*, турбота про сиріт не була організованою і регулярною, вона виступала в якості традиційної *«народної турботи»* і лежала на *«всьому мирі»*. Так, за історико-етнографічними дослідженнями [3; 4; 5; 6; 7], перший етап зародження соціальної допомоги, призрення у стародавніх слов'янських общинах (IV (V) ст. – (IX) X ст. [8]) характеризується так званим *«приймацтвом»* – усиновленням. Приймати до родини сироту мали право люди літнього віку, яким важко ставало справлятися із господарством або у них не було нащадків. Прийнятий у сім'ю повинен був поважати своїх нових батьків, вести господарство тощо. Іншою формою підтримки сиріт була *общинна, мирська допомога*, коли дитина переходила із одного дому до іншого на кормління. Сироті могли призначати «суспільних» батьків, які брали її на свій прокорм, але якщо сирота мала своє господарство, громада (община) протидіяла всиновленню. Таких сиріт називали «вихованцями», «годованцями». Обов'язковими «помочи» були в родині, де дорослі її



члени були хворими. Їх називали «*наряди миром*». Сусіди приходили, щоб натопити піч, нагодувати худобу, доглядати за дітьми [3; 4; 5; 6].

У VIII – IX ст. відбувається перехід до малої родини, яка складається з подружжя і дітей. Тепер виявляє турботу про малих дітей не громада, а родина; після смерті батьків вирішується проблема опіки, успадкування майна. Таким чином, у стародавній період слов'янської історії зароджуються форми допомоги і підтримки, які в подальшому стануть основою для християнської моделі допомоги і підтримки дітям, які їх потребували.

Продовжуючи аналіз науково-історичних джерел [5; 6; 7] можна зазначити, що милосердя до дітей та турбота про них стали поширюватися зі зміцненням християнського світогляду. Основою для такого ставлення стала одна з головних заповідей християнства – любов до ближнього як шлях до спасіння душі. У слов'янських державах на таких дітей дивилися як на «божих людей».

Як свідчить історія, громадське піклування про дітей-сиріт отримало подальший розвиток ще на ранніх етапах існування *Київської держави*. Починаючи з IX – X ст., на Русі руйнуються родоплемінні відносини, створюється нова культурно-історична ситуація, що потребувала інших форм підтримки і захисту дітей, які потребували допомоги. Основні тенденції допомоги у період Київської держави були пов'язані із *княжим захистом і піклуванням*, які у своєму розвитку проходять свого роду два етапи становлення: *I-й період* – пов'язаний із розповсюдженням християнства у Київській Русі, який умовно можна визначити з часу хрещення Володимира I й до другої половини XII ст. – період утворення удільних князівств та розповсюдження християнства на околицях східнослов'янських земель; *II-й період* – з другої половини XII ст. до XIII ст. включно, коли благодійницькі функції князя поступово з'єднуються із монастирсько-церковними формами призрення [5].

Характеризуючи кожен з означених періодів, можна зазначити, що після хрещення Русі (988 р.) на зміну язичницьким народним звичаям прийшли церковні [9, с. 16]. Тому, з одного боку, відносини, пов'язані із шлюбом, дітьми, регулювалися правилами, що походили своїм корінням у старовинні звичаї далекого минулого, а з іншого – нормами церковного права. Якщо перші об'єднувала в собі «Руська правда», то другі – «Кормча книга» [9, с. 16].

Варто також зазначити, що з приходом християнської моралі, як свідчать історичні джерела, відбулися зміни й у суспільних традиціях життя Київської держави. Так, було заборонено ховати з померлим чоловіком його дружину, бо це зумовлювало збільшення кількості дітей-сиріт [10, с. 18]. Кожна християнська община (громада) виконувала функції органів піклування убогими, хворими, немічними [11, с. 40]. Поступово турботу про малолітніх сиріт за рекомендацією церкви стала брати на себе не лише громада, а й сім'я. Перший випадок опіки над дитиною був описаний ще у літопису 879 року, де вказується, що після

смерті батьків опікунами ставали найближчі родичі, які займали місце померлих [9, с. 16]. Поступово було покладено початок практики переходу від «зlidнелюбства» до державної політики турботи про сиріт, що спиралася на традиційні для слов'янського менталітету співчуття, добро, участь у долі іншого.

Для характеристики змін, що відбулися у системі допомоги дітям-сиротам, важливо звернутися до нормативно-правових документів Стародавньої Русі, які захищали сиріт. В основному зібранні законів давньоруської держави „Руська Правда” (1037-1072рр.), що являє собою перший український збір законів, розглядалися умови розподілу майна дітей після смерті їх батьків (ст. 98-104), а також вперше з'явилося поняття «опіка». Так, у ст. 99 йдеться про те, що після смерті батька опікуном малих дітей стає хтось з найближчих родичів або вітчим, якщо мати виходить заміж вдруге. Опікуну передається у тимчасове користування рухоме й нерухоме майно неповнолітніх, обов'язково у присутності свідків. Опікун має право продовжувати торгівлю й брати собі прибуток від неї, але після закінчення терміну опіки зобов'язаний повернути кошти сироті («Руська Правда», ст. 165) [12; 13]. Характерним є те, що публічною владою на той час були наділені не чиновники, а члени суспільства. Насамперед згадується церковна влада, яка претендувала на усі справи, пов'язані з опікою.

На сторінках «Руської Правди» можна було знайти і права сім'ї, і принципи морального виховання дитини в родині. Вперше в європейській правничій практиці «Руська Правда» виявила турботу і про жінку, і про матір. Враховуючи це, можна зазначити, що „ставлячи перед собою завдання охорони материнства, право, таким чином, безпосередньо сприяло запобіганню сирітства” [14, с. 50 – 51]. Заповіді «Поучення...» (1117 р.) Володимира Мономаха також наполегливо рекомендували зміцнення сім'ї, що уже тоді розглядали як засіб *профілактики дитячого сирітства*.

Взагалі, княжа турбота про дітей-сиріт була традиційною на Русі, а вибудована руськими князями система соціального піклування ґрунтувалася на ідеях християнської моралі: милосердя, любові до ближнього, співчуття.

Аналіз наукових історико-культурних джерел свідчить, що історія призрення дітей-сиріт, що відображена в літописах й історичних документах, пов'язується з ім'ям великого князя Володимира Святославина (Святого), якого в народі прозвали «Красне сонечко». Він не лише поклав початок християнства на Русі і сам піклувався про сиріт, роздаючи «велику милостиню», а й у 996 році прийняв «Устав», в якому вніс у обов'язки духовенства заняття соціальним (суспільним) призренням, визначивши десятину на утримання монастирів, богаділень й лікарень і протягом тривалого часу саме монастирі стали осередками соціальної допомоги на Русі й утримували богадільні, лікарні й дитячі притулки [9, с. 16]. Цей найдавніший правовий документ Київської Русі

відображав також становище дітей після смерті батьків, турботу про сім'ю, прописуючи у тому числі й покарання за зруйнування сімейних устоїв, що можна розглядати як одні з перших заходів превентивного характеру щодо соціального сирітства.

Естафету турботи про сиріт прийняв князь Ярослав Володимирович (Мудрий) та його сини (князі Ізяслав та Всеволод Ярославичі), заснувавши сирітське училище, в якому на повному княжому утриманні навчалися 300 юнаків. «Всього ж паче убогих не забувайте, но елико могуте по силе своей кормите, снабдите сироту» – заповів своїм дітям також онук Ярослава Мудрого – Володимир Мономах, який вважав однією із найважливіших своїх турбот призначення нужденних, сиріт та жебраків, про що говориться і в його заповіті «Поучення...» (1117 р.). Приділяючи особливу увагу формуванню у сиріт моральних якостей, князь відстоював необхідність дотримання християнської моралі, релігійного виховання осиротілих дітей [6; 12].

За часів княжої доби турбота про дітей-сиріт покладалася насамперед на приватних осіб (найчастіше – князів) та церкви. Серед священників викликають глибоку повагу: Феодосій Печерський (XI ст.); єпископ Переяславський Єфрем (XI ст.), який побудував для бідних і сиріт лікарні, призначив їм медиків, встановив, щоб повсюдно хворих дітей доглядали і лікували безкоштовно [10, с. 19]; Сергій Радонежський (XIV ст.); пізніше – Преподобний Серафим Саровський (XVIII ст.), Старець Амвросій (XIX ст.), який слугував вірою й правдою в Оптиній пущі, та інші. Вони навчали словом і ділом дотримуватися моральних заповідей, поважно ставитися до людей, піклуватися про дітей. Як свідчать літописи, знаходячись під свіжим впливом прийнятого християнського віроучення, князі, духовенство та найкращі люди землі руської, активно навчалися великим релігійним заповідям, найголовніші з яких повелівали любити Бога і любити ближнього як самого себе, що практично означало – нагодувати голодного, напоїти нужденного, «призріти хоча б єдиного з малих сиріт» [5].

Традиції призначення на землі київській не обмежувалися діяльністю церкви та окремих князів. Прості люди надавали допомогу й підтримку один одному і, в першу чергу – дітям. Утворена ще у додержавний період традиція піклуватися про дитину родовою общиною перетворилася у *турботу щодо покинутих дітей при скудельницях*. Скудельниця – це загальна могила, в якій ховали людей, що померли під час епіdemій, замерзлих взимку тощо [15]. При скудельницях будувалися сторожки, куди привозили покинутих дітей. Займалися їх призначенням і вихованням скудельники – старці й старухи, які спеціально підбиралися й виконували роль сторожа і вихователя. Утримувалися сироти за рахунок подаянь населення навколишніх сіл та селищ. Люди приносили одяг, взуття, продукти харчування, іграшки. Саме у цей час виникли промовки: «З миру по нитці – бідному сироті сорочка», «Живий – не без місця, а мертвий – не без могили». У скудельницях покривалися народним

милосердям і нещасне народження, і нещасна смерть. При всій своїй простоті й примітивності *дома для убогих дітей* були вираженням народної турботи про сиріт, проявом людського обов'язку перед дітьми. Скудельники слідкували за їх фізичним розвитком, за допомогою казок передавали їм духовно-моральні правила людського життя, а колективні стосунки згладжували гостроту дитячих переживань [5; 15; 16].

Аналіз розвитку історичної практики вирішення проблеми соціального сирітства показує, що татаро-монгольські спустошення завдали непоправної шкоди Україні, але навіть за цих умов закладені ще з часів Київської Русі традиції благодійницької діяльності щодо дітей-сиріт не були забуті. На складному шляху відродження і державотворення поступово розвивалися різні форми суспільної опіки, у якій виразно окреслюються два провідні напрями, що взаємно доповнювали один одного. *Перший* – продовження традицій Володимира та інших князів, які показали приклад особистого благодіяння і захисту убогих, старців та дітей-сиріт. *Другий* – посилення організуючого начала, вдосконалення форм і масштабів державної підтримки соціально вразливих верств населення при збереженні і заохоченні благодійницької діяльності церкви [10, с. 20].

Розвиваючи подальшу логіку дослідження, вважаємо за необхідне вказати на те, що свій історико-педагогічний аналіз практики подолання соціального сирітства ми проводимо спираючись, *по-перше*, на хронологію й періодизацію історії України, в межах якої період середньовіччя, який ми розглядаємо, має два етапи: I-й – доба формування, розвитку і занепаду Київської Русі (VII друга пол. XIV ст.), розглянутий вже нами вище та II-й – Литовсько-польський період (середина XIV друга половина XVII ст.). А *по-друге* – на еволюційний розвиток та якісні зміни соціальної практики вирішення питання сирітства на різних історичних етапах.

Необхідно також зазначити, що Україна має досить суттєву особливість – у різні часи українські землі входили до складу багатьох держав. Із середини XIV ст. українські землі були розподілені між різними країнами: Польщею (Галичина), Австро-Угорщиною (Закарпаття), Молдавським князівством (Буковина), Кримським ханством (південний схід і південь, Крим). Більша частина сучасної території України знаходилася у складі Великого князівства Литовського (далі – ВКЛ). Люблінська унія Литви і Польщі 1569 р. створила єдину державу – Річ Посполиту. Українські землі перебували під впливом Польщі до 1654 р., коли відповідно до Переяславської угоди Лівобережна Україна увійшла до складу Росії, а Правобережна та частина Західної залишилась за Польщею. Кожна з держав мала свою культуру, систему законодавства, особливості яких відбивалися на українській законодавчій системі, а також впливали як на суспільний розвиток в цілому, так і на вирішення питання сирітства, соціальної допомоги й підтримки дітей-сиріт.

Враховуючи цю особливість, наш подальший науковий пошук спрямовано на аналіз історичної практики подолання явища соціального

сирітства на українських землях у складі Литви й Польщі, Слід зазначити, що у науковій літературі вивчення питання подолання проблеми сирітства, в контексті розвитку й становлення благодійництва, державної системи соціальної допомоги на теренах України за Литовсько-польського періоду є мало дослідженим. Саме тому подальше звернення до історико-культурних та науково-аналітичних джерел у даному контексті є цілком виправданим і відповідає поставленим завданням нашого наукового пошуку щодо створення цілісної картини історико-педагогічного аналізу проблеми подолання соціального сирітства на території України.

Аналіз історико-аналітичних джерел показує, що з початком Литовського періоду на українських землях були розповсюджені чотири основні форми (системи) допомоги та підтримки нужденних: 1) церковно-монастирська система; 2) світська (приватна) благодійність; 3) общинне опікування нужденними на селі; 4) державно-муніципальна система допомоги та взаємодопомоги. Основні напрямки діяльності держави і суспільства у сфері допомоги були ті ж самі, що і в Західній Європі – профілактика бідності та боротьба з проявами соціальної патології [17, с. 117 – 118], серед яких і явище соціального сирітства.

Для більш повного розуміння ситуації щодо вирішення проблеми соціального сирітства на українських землях у складі Великого князівства Литовського і Речі Посполитої звернемося до історико-правових джерел того періоду, аналіз яких показує, що законодавство ВКЛ у справі соціальної допомоги нужденним, серед яких були й діти, покинуті батьками, знаходилось на рівні загальноєвропейського. Основні напрямки цієї допомоги були зафіксовані юридично у трьох Литовських статутах 1529 р., 1566 р., 1588 р. Саме в останньому ідеї гуманізму, що мали розповсюдження в Європі, в епоху Середньовіччя, проявилися особливо яскраво. Так, заборонялось притягати до кримінальної відповідальності дітей та підлітків; було введено заборону смертної кари для вагітних жінок; більш сувора, ніж в Європі, відповідальність за злочин проти жінок; встановлення юридичної відповідальності шляхтичів за дітовбивство тощо [18, с. 17].

Варто підкреслити, що Литовські статuti передбачали захист прав сиріт та малолітніх. Так, уперше рік неосудності (7 років) вказано у Судебнику 1468 р. У статуті 1529 р. зазначено, що «ест лета dorosлые: младенцу осмнадцать лет, а девице – пятнадцать лет» [19, с. 122]. Також цей статут закріплював права неповнолітніх. Слід зазначити, що в Росії така градація з'явилась тільки у 1669 р. [17, с. 118].

Як свідчать наукові джерела, основні напрямки розвитку приватної благодійності щодо вирішення соціальних проблем в литовсько-польську добу були обумовлені соціально-економічними, ідеологічними, військовими та соціокультурними вимогами суспільства. Приклад подавали перші особи держави. А з середини XVI ст. на землях Речі Посполитої все більшого значення набуває дворянська благодійність,

дружини багатих вельмож займаються утриманням та освітою сиріт та дітей з бідних родин. Стало звичкою брати на виховання дівчаток з родин збіднілої шляхти. Вони навчались разом з рідними дітьми танцям, етикету; їх забезпечували одягом та харчами, а згодом видавали заміж з немалим приданим [20, с. 19].

Говорячи про державно-муніципальну систему опікування, варто згадати про магістрати, які відігравали значну роль у будівництві та утриманні шпиталів і богаділень для нужденних людей, серед яких були й діти-сироти, які значною мірою утримувались за рахунок приватних пожертвувань.

Крім муніципальної допомоги, на українських землях у XIV – першій половині XVII ст. соціальну допомогу сиротам надавали сільські громади. Їх допомога була дуже важливою, якщо врахувати, що у зазначений період більша частина українців мешкала в сільській місцевості. Сільські громади на українських землях відігравали значну роль як органи місцевого самоврядування з профілактики бідності, допомоги нужденним та в боротьбі з проявами соціальної патології сирітства. Сільська громада, зберігаючи певну спадкоємність з давньоруською общиною, відігравала роль станової організації селянства та регулювала всі аспекти його життєдіяльності. Ще з часів Київської Русі збереглося поважне ставлення до старців і до дітей, серед основних форм опікування якими були: почергове годування сиріт у сім'ях, віддача прийомним батькам, общинне опікування «вихованцем», котрий мав господарство від померлих батьків. У більшості сіл створювалися сирітські ради чи призначався сирітський суддя, які мали дбати про сиріт та вдів. У окремих громадах навіть створювався фонд убогих та сиріт, з якого виділялися кошти на допомогу нужденним. Не останнє слово громада мала й при призначенні опікунів для сиріт. Основним критерієм для визначення опікунства вважались не лише родинні зв'язки, а й уміння вести господарство, щоб зберігати і примножувати спадок сиріт. Якщо, на думку громади, опікун не справлявся зі своїми обов'язками, сирітська рада порушувала питання про його заміну [18, с. 23].

Сільська громада також опікувалася освітою молодого покоління, несла відповідальність за дотримання моральних норм поведінки односельчан. Вона мала турбуватися, щоб батьки та опікуни посилали своїх дітей до школи і в церкву, а вчителі належно виконували свої обов'язки, щоб ночами люди не вешталися по селу, щоб були шановані неділі та свята. Штрафи за порушення цих приписів йшли у фонд убогих громади [21, с. 68].

Активну участь у розв'язанні багатьох соціальних проблем своїх членів і тогочасного українського суспільства брали церковні братства, які є специфічним різновидом громад в Україні. Благодійність була одним із головних завдань діяльності братств, особливо тих, що були заможні. Братство різним способом допомагало нужденним і постійно закликала до цього й своїх членів. Особливу опіку вони звертали на

бідних, удів, сиріт, старих, німецьких, хворих, ув'язнених, подорожніх, усім допомагаючи в міру своєї можливості. Будували церкви, шпиталі, друкарні, оберігали пам'ятки історії, культури. Багато братств мали власні «шпиталі» – притулки для всіх тих, хто не мав сили самостійно жити з праці своїх рук (сироти, старі, німецькі, вдови та ін.). Ці братські шпиталі існували аж до недавнього часу. Якщо братство не мало змоги збудувати свого окремого шпиталю, то воно тримало його в найманому домі. У відкритих ними школах виховували молодь у душі людинілюбства, побожності, милосердя [22, с. 47].

Варто також зазначити, що в сільській місцевості, де мешкала більша частина населення Великого князівства Литовського та Речі Посполитої, питання соціальної допомоги нужденним, однією із категорій яких були й діти-сироти, регулювались інструкціями місцевих сеймиків та постановами сейму Речі Посполитої. Отже, розкриваючи сутність існуючої на українських землях у другій половині XIV-XVII ст. суспільної практики допомоги дітям-сиротам (соціальним сиротам), можна зазначити, що правову основу системи державно-муніципального опікування на українських землях було закладено Литовськими статутами 1529 р., 1566 р., 1588 р., іншими нормативно-правовими актами. Ця система була побудована на засадах гуманізму і покликана допомагати всім нужденним, серед яких достатньо велику частину займали діти-сироти.

Історія свідчить, що у другій половині XVII ст., за результатами Переяславської угоди 1654 року, майже всі українські землі на засадах автономії увійшли до складу Росії. Але після російсько-польської війни 1660-1667 рр. відбувся територіальний поділ України. Під польську сферу впливу відійшли західноукраїнські землі (Східна Галичина і Волинь) та Правобережжя. За Росією закріплювались Лівобережжя з Києвом, території Запорізької Січі та Слобідська Україна. Поступово суспільна практика подолання явища соціального сирітства від громадських (приватних) ініціатив й церковно-монастирських форм допомоги і підтримки дітям-сиротам, все більше переходила під егіду держави, а тому, подальший науковий пошук необхідно присвятити детальному вивченню й аналізу державної практики становлення й розвитку системи соціальної допомоги й підтримки дітей-сиріт як у складі Росії, так і у складі інших держав того історичного періоду, що стане предметом дослідження й розгляду нашої наступної статті.

### **Список використаної літератури**

**1. Кіреєва С.** Історико-педагогічний аналіз проблеми соціального сирітства в Україні / С. Кіреєва // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 86 – 91. **2. Дивицьна Н. Ф.** Соціальна робота с неблагополучними дітьми и подростками : конспект лекцій / Н. Ф. Дивицьна. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2005. – 288 с. **3. Дашкевич П.** Гражданский обычай приемчества у крестьян Киевской губернии /

- П. Дашкевич // Юридический вестник. – 1887. – № 6. – С. 10 – 19.
- 4. Стог А. Д.** Об общественном призрении в России : В 3 ч. Ч. 1. / А. Д. Стог. – СПб. : Изд-во при Министерстве полиции, 1818 – 1827. – С. 63 – 78.
- 5. Щапов Я. Н.** Государство и церковь в Древней Руси, X-XIII вв. / Я. Н. Щапов. – М. : Педагогика, 1989. – С. 107 – 123.
- 6. Вернадский Г. В.** Древняя Русь / Г. В. Вернадский // [Электронный ресурс]. – <http://www.kulichki.com/~gumilev/VGV/vgv1.htm>
- 7. Чернецов Н. В.** Генезис и эволюция социального призрения в России, X – XIX века : диссер. канд. истор. наук : 07.00.02 – отечественная история. – Москва, 1996. – 181 с.
- 8. Гильфердинг А. Ф.** Древнейший период истории славян. Гл. I. Славяне в виду других племён арийских // Вестник Европы. – СПб. : 1868. – № 7 (июль). – С. 223 – 291.
- 9. Терновая И.** История и современное состояние проблемы социального сиротства в России : [монография] / И. Терновая ; отв. ред. В. В. Гура. – Таганрог : Таганрогский гос. пед. ин-т , 2009. – 90 с.
- 10. Артюшкіна Л. М.** Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект) : [монографія] / Л. М. Артюшкіна, А. О. Полянничко. – Суми : СумДПУ, 2002. – 268 с.
- 11. Вступ до соціальної роботи :** [навч. посіб.] / ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. – К. : Академвидав, 2005. – 304 с.
- 12. Рубинштейн Н.** Древнейшая Правда и вопросы дофеодального строя Киевской Руси / Н. Рубинштейн // Археографический ежегодник за 1964 год. – М., 1965. – 150 с.
- 13. Зимин А.** Феодальная государственность и Русская Правда. Исторические Записки / А. Зимин. – М., 1965. – 208 с.
- 14. Бадора С.** Теорія і практика опікунства в Польщі / С. Бадора. – Івано-Франківськ, 2000. – 252с.
- 15. Снегирев И. М.** О скудельницах или убогих домах в России // Труды и записки Общества истории и древностей российских. – М., 1826. – Ч. 3. – Кн. 1. – С. 235 – 263.
- 16. Социальное призрение детей в России** // [Электронный ресурс]. – <http://works.tarefer.ru/74/100435/index.html>
- 17. Рощина Л. А.** Соціальна допомога на українських землях у литовсько-польський період / Л. А. Рощина // Наука. Релігія. Суспільство. – 2009. – № 4. – С. 117 – 123.
- 18. Горілий А. Г.** Історія соціальної роботи в Україні / Горілий А. Г. – Тернопіль : ТАНГ, 2001. – 68 с.
- 19. Хрестоматія з історії середніх віків** / [упоряд. В. М. Духопельніков та ін.]. – К. : Освіта, 1998. – 387 с.
- 20. Соціальна робота в Україні** / [І. Д. Зверева, Г. М. Лактіонова]. – К. : Вища освіта, 2004. – 254 с.
- 21. Основи соціальної роботи :** підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Н. Бондаренко, І. Грига. – К. : Наукова думка, 2004. – 174 с.
- 22. Андрієнко Л. Б.** Братські школи в Україні XVI – XVII ст. / Л. Б. Андрієнко // Навчальна школа. – 1990. – № 11. – С. 45 – 47.

**Кальченко Л. В. Суспільна практика подолання соціального сирітства на теренах України у V-XVII ст.**

У статті представлено аналіз суспільної практики подолання соціального сирітства на українських землях у період середньовіччя



(V-XVII ст.). Розкрито історичну практику рішення проблеми сирітства на теренах України за часів дохристиянської Русі (старослов'янських племен), княжого періоду Київської держави, періоду знаходження українських земель у складі Великого князівства Литовського та польської держави – Речі Посполитої. Визначено основні види і форми соціального призрення дітей-сиріт, а також представлено короткий аналіз основних нормативно-правових документів історичного періоду, що досліджується щодо вирішення проблеми соціального сирітства.

*Ключові слова:* соціальне призрення (допомога); приймацтво (усиновлення); громадська (мирська) допомога; княжий захист та піклування; церковно-монастирські форми призрення; скудельниці; світська (приватна) благодійність; державно-муніципальна система допомоги та взаємодопомоги; сільська громада; церковні братства; профілактика соціального сирітства.

#### **Кальченко Л. В. Общественная практика преодоления социального сиротства на территории Украины в V-XVII веках**

В статті представлений аналіз общественної практики преодолення соціального сиротства на українських землях в період середньовіччя (V-XVII вік). Раскрыта историческая практика решения проблемы сиротства на территории Украины в период дохристианской Руси (старославянских племён), княжеский период Киевского государства, период нахождения украинских земель в составе Великого княжества Литовского и польского государства – Речи Посполитой. Выделены основные виды и формы социального призрения детей-сирот, а также представлен краткий анализ основных нормативно-правовых документов исследуемого исторического периода на предмет решения проблемы социального сиротства.

*Ключевые слова:* социальное призрение (помощь); приемачество (усыновление); общинная (мирская) помощь; княжеская защита и попечение; церковно-монастырские формы призрения; скудельниці; светская (частная) благотворительность; государственно-муниципальная система помощи и взаимопомощи; сельская община; церковные братства; профилактика социального сиротства.

#### **Kalchenko L. V. Social practice overcoming social orphanhood in Ukraine in the V-XVII centuries**

In the article were submitted the analysis of social practice overcoming child abandonment in the Ukrainian lands in the Middle Ages (V-XVII centuries). There were disclosed historical practice solutions to the problem of orphans in Ukraine in the period of pre-Christian Russia (Old Slavonic tribes), the principality during the Kievan state, the period when the Ukrainian lands in the Grand Duchy of Lithuania and the Polish state – the Commonwealth. The were extracted basic types and forms of social care for orphans and also

were provided a brief analysis of the main legal documents researched historical period for solving the problem of child abandonment.

*Key words:* social care; priymachestvo (adoption); secular assistance; principality's protection and care, the church and monastery forms of charity; skudelnitsi, secular (private) charity, public-municipal system help and mutual aid, rural communities; religious brotherhood, prevention of child abandonment.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42

**М. Ф. Костючек**

### **ДІАГНОСТИКА СТАНУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ, ПОСТРАЖДАЛИХ ВІД ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ**

За останні десятиріччя торгівля людьми, особливо жінками та дітьми, стала проблемою, що не має кордонів і стабільно дієвих заходів щодо подолання.

Статистика МОМ в Україні свідчить про те, що за останні 5 років (станом на 30 червня 2012 р.) жертвами злочинних дій стали майже 400 дітей зі всієї України.

Зважаючи на те, що проблема торгівлі дітьми є вкрай латентною, вважаємо ці дані такими, що не відображають реальний стан речей, і за кожною з цих цифр стоїть зламана дитяча доля.

Найбільш ефективною формою соціально-педагогічної роботи з дітьми, постраждалими від торгівлі людьми, є соціально-педагогічна реабілітація, яка представляє собою комплекс заходів психологічного, педагогічного, економічного, медичного, юридичного характеру на основі створення умов для задоволення потреб, що спрямовані на відновлення, повернення, реінтеграцію дитини у суспільство (сім'ю, навчально-виховні установи, колектив однолітків) і сприяють повноцінному функціонуванню в якості соціального суб'єкту.

Донедавна, під час розгляду проблеми торгівлі людьми значна увага приділялась обміну інформацією та співпраці з правоохоронними органами, допомозі постраждалим у поверненні та реінтеграції їх у суспільство. Однак протягом останніх років низка протоколів, декларацій і публікацій привернула увагу до серйозних проблем із здоров'ям постраждалих. Ці документи акцентують увагу на потребу досягнення мінімальних стандартів охорони здоров'я і надання спеціалізованих послуг, які відповідають медичним потребам постраждалих від торгівлі людьми, й оточенню, яке страждає від цього злочину [8, с. 175].

Як зазначено в документах Всесвітньої організації охорони здоров'я, – «здоров'я є станом повного фізичного, психічного і соціального благополуччя і не повинно тлумачитися лише як відсутність хвороби або нездужання» і „одним з основних прав кожної людини є право на найвищий досяжний рівень фізичного і психічного здоров'я незалежно від раси, релігії, політичних переконань, економічного чи соціального стану» [5].

Кожній дитині відповідно до ст. 6, 19 Конвенції про права дитини має бути забезпечений здоровий розвиток та захист від усіх форм фізичного та психологічного насильства, образи чи зловживань, відсутності піклування чи недбалого і брутального поводження та експлуатації, включаючи сексуальні зловживання, з боку батьків, законних опікунів чи будь-якої іншої особи, яка турбується про дитину [4].

Опиняючись у ситуації торгівлі людьми, дитина позбавляється захисних оточуючих детермінант охорони здоров'я та повноцінного розвитку (безпечного притулку, достатнього харчування, сімейного виховання, спілкування з друзями та однолітками, належного рівня освіти), що є загрозою як фізичному, так і психічному здоров'ю дитини [1, с. 5].

Психологічні та фізичні травми, що наносяться дітям в ситуації торгівлі людьми, фактично не відрізняються від травм, з якими стикаються дорослі. Наслідками так само є медичні, психологічні, економічні та соціальні проблеми, що потребують довготривалої реабілітації. Однак шкода, нанесена здоров'ю дитини, є значно тяжчою через її вплив на подальший розвиток дитини [6, с. 12].

Також слід пам'ятати, що реакція дитини на наслідки посттравматичного стресового розладу значно відрізняється від реакції дорослої людини, оскільки, впливаючи на психіку, проявляється в дорослому житті у формі девіантної поведінки, психосоматичних захворювань, порушень статевої ідентифікації та сексуальних стосунків з партнерами тощо. Після пережитих травм деякі діти можуть стати більше або менше зрілими, ніж та вікова група, до якої вони належать.

Крім того, тривале утримання дитини у стані страху смерті та ізоляції спричинює таку патологію розвитку, як порушена та дезінтегрована індивідуальність, що є результатом пристосування до суджень інших людей. Також феномен повторної віктимізації особливо тісно пов'язаний з досвідом тривалого жорстокого поводження в дитячі роки. А у надзвичайних випадках, жертви торгівлі людьми в дитячі роки можуть бути задіяні у жорсткому поводженні з іншими людьми – як у ролі пасивного свідка, так і в ролі злочинця [3; 6, с. 13].

Отже, основними проблемами дітей, постраждалих від торгівлі людьми, є погіршення загального стану здоров'я, соціально небезпечні хвороби, розлади статевого і репродуктивного здоров'я, поведінки та соціальні, юридичні й економічні проблеми. А щодо використання дітей у ситуації торгівлі людьми, окрім зазначеного, варто ще відзначити і розумову, фізичну, соціальну небезпеку для дитини та шкоду її подальшому розвитку [6, с. 14].

Основою повноцінного розвитку людини є психологічне здоров'я. Саме поняття «психологічне здоров'я» ввела І. Дубровіна. Воно довгий час уходило в базовий зміст психічного здоров'я як його частина, і досвід психопатології необґрунтовано використовувався стосовно психіки здорової людини. Однак сучасна наука розмежовує сфери психічного та психологічного здоров'я [7, с. 272].

Психологічні зміни мають зворотний характер, їхня вчасна діагностика та професійна корекція допомагає людині сформувати засоби саморегуляції, які дадуть їй змогу справлятися з внутрішніми проблемами самостійно, до того, як ці проблеми набудуть незворотного стану. Термін «психічне здоров'я» стосується окремих психічних процесів, а термін «психологічне здоров'я» характеризує особистість загалом. Перша сфера спрямована на виявлення та лікування хвороби, друга – на збереження здоров'я. Отже у центрі поняття «психологічне здоров'я» – саме здорова людина.

Сьогодні проблема психологічного здоров'я є дуже актуальною. Її розробляють багато дослідників, зокрема, О. Степанов, В. Ананьєв, І. Гурвіч, І. Дубровіна, О. Хухлаєва, В. Слободчиков, В. Пахальян, Г. Нікіфоров, М. Жукова [7, с. 272].

Приділення уваги психологічному здоров'ю дітей, постраждалих від торгівлі людьми, дозволяє зрозуміти вплив пережитого у минулому насильства і стресу і те, наскільки ці події впливають на теперішній і майбутній стан таких дітей, а отже планувати загальну стратегію реабілітації та реінтеграції.

На нашу думку, стан психологічного здоров'я дитини, постраждалої від торгівлі людьми, є критерієм ефективності соціально-педагогічної реабілітації.

Отже, метою статті є аналіз стану психологічного здоров'я дітей, постраждалих від торгівлі людьми, на початку здійснення соціально-педагогічної реабілітації.

Психологічне здоров'я – це водночас втілення результатів соціалізації особи і чинник ефективності цього процесу та індивідуального розвитку [2, с. 319].

Проблема критеріїв психологічного здоров'я потребує ретельного вивчення та аналізу з огляду на потенційну складність досліджуваного феномена.

Виходячи з цього, маємо зрозуміти, що таке норма в контексті визначення стану психологічного здоров'я дітей і дітей, постраждалих від торгівлі людьми, зокрема.

Для визначення норми психологічного здоров'я важливою є наявність певних особистісних характеристик. Норма психологічного здоров'я передбачає не тільки успішну адаптацію, а й продуктивний розвиток людини на користь самій собі та суспільству, у якому вона живе. Отже, норма психологічного здоров'я – це певний ідеал, шлях до якого забезпечений, і на шляху до цього ідеального образу можна

знаходити все нові й нові орієнтири для саморозвитку й організації психологічних впливів. Ці орієнтири змінюються не тільки залежно від розмаїття життєвих ситуацій, а й у кожній із цих ситуацій – залежно від віку людини. Визначення критеріїв норми психологічного здоров'я дитини, за І. Дубровіною, ґрунтується на такому положенні: основу психологічного здоров'я складає повноцінний психічний розвиток людини на всіх етапах онтогенезу, тобто на всіх вікових періодах її загального розвитку. Психологічне здоров'я дитини та дорослого відрізняється сукупністю особистісних новоутворень, які ще не з'явилися в дитини, але мають бути в дорослого, причому їхня відсутність у дитини не повинна сприйматись як порушення [9, с. 19].

Ураховуючи все вищезазначене, ми сформували перелік параметрів, за якими будемо оцінювати стан психологічного здоров'я дітей, постраждалих від торгівлі людьми: 1) Рівень особистісної та ситуативної тривожності; 2) Стан емоційного комфорту; 3) Рівень прийняття себе; 4) Рівень загальної адаптації; 5) Рівень самооцінки; 6) Рівень домагань.

Дослідження здійснювалося у 2009-2011 рр. в рамках проекту «Зміцнення національних механізмів та потенціалу у сфері протидії торгівлі дітьми», що реалізовувався за підтримки Європейського Союзу громадською організацією ЧОГМО «Сучасник» (м. Чернівці) в п'яти регіонах – Чернівецька, Закарпатська, Луганська, Миколаївська, Харківська області.

Проект впроваджувався в рамках тематичної програми „Інвестиції в людей”, започаткувавши яку, Європейський Союз визнає, що Конвенція про права дитини є документом, ратифікованим найширшим колом країн, і що існує (майже) всезагальне порозуміння, що захист прав дітей має стояти в центрі процесу розвитку будь-якого суспільства.

У дослідженні взяли участь 144 дитини, постраждалих від торгівлі людьми, які проживають на території Луганської області: 134 дівчини та 10 хлопців віком від 12 до 17 років: 51% – 17 років; 28% – 16 років; 14% – 15 років; 2,5% – 14 років; 3% – 13 років; 1,5% – 12 років.

Так, з метою визначення реального стану психологічного здоров'я дітей, постраждалих від торгівлі людьми, на початку соціально-педагогічної реабілітації ми використовували комплекс методів соціально-педагогічного дослідження: опитування, анкетування, спостереження, аналіз документів та продуктів діяльності, звернення до експертної оцінки, тестування (методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда; шкала особистісної та ситуативної тривожності Спілбергера – Ханіна; методика визначення самооцінки та рівня домагань Дембо-Рубінштейн, модифікація Прихожан).

Аналіз результатів дослідження за визначеними нами показниками дозволив нам констатувати той факт, що стан психологічного здоров'я дітей, постраждалих від торгівлі людьми, здебільшого не є оптимальним

для повноцінного розвитку дитини та успішної реінтеграції у суспільство, як кінцевої мети соціально-педагогічної реабілітації.

Кількісний аналіз результатів діагностики показав, що діти, постраждалі від торгівлі людьми, демонструють переважно високий рівень особистісної та ситуативної тривожності – 54,9% та 61,1% дітей відповідно; нормальну тривожність мали 28,5% та 25,7% дітей. Особистісна тривожність – це стійка індивідуальна характеристика людини. Вона активізується, коли дитина опиняється в ситуації погрози її престижу, самоповаги, самооцінці. Ситуативна тривожність виявляється в стресових для дитини ситуаціях і супроводжена напругою та нервозністю. Тому чим вищий рівень тривожності, тим більш дестабілізованою почуває себе дитина.

Щодо стану емоційного комфорту як складової психологічного здоров'я, то низький рівень емоційного комфорту виявлений у 56,25% дітей, задовільний почуття комфорту – у 25% дітей, а 18,75% дітей знаходяться у стані повного емоційного комфорту.

Повне прийняття себе, особливо в контексті досвіду перебування дитини у ситуації торгівлі людьми, спостерігалось лише у 8,3% дітей, 48,6% дітей знаходяться у межах норми за цим показником, а у 43,1% цей показник знаходиться на низькому рівні.

Загалом якісний аналіз рівня самооцінки неповнолітніх дозволить нам виділити серед них три групи: адекватну самооцінку (тобто високий ступінь самоаналізу й самокритичності) мають 29,2%, підвищену – 24,3%, знижену – 46,5%. Тобто неадекватну самооцінку мають 70,8% дітей, що теж свідчить про певні спотворення у процесі формування особистості.

Норму, реалістичний рівень домагань, демонструють 19,4% дітей, підтверджуючий оптимальне уявлення про свої можливості, що є важливим чинником особистісного розвитку. Результати, що зазвичай засвідчують нереалістичне, некритичне ставлення дітей до власних можливостей, виявлені у 50%. Занижений рівень домагань, що також є індикатором несприятливого розвитку особистості, проявляють 30,6% дітей.

До нормальної та високої адаптивності здатні лише 23,6% та 2,8% дітей відповідно. Переважна більшість – 73,6% – не є пристосованими до умов соціального середовища, не мають змоги формувати адекватну систему відносин із соціальними об'єктами, що негативно відображається на рольовій пластичності поведінки, реінтеграції особистості у соціальні групи, діяльності щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії.

Таким чином, узагальнюючи результати діагностичного дослідження щодо визначення стану психологічного здоров'я дітей, постраждалих від торгівлі людьми, на основі використання методів соціально-педагогічного дослідження: опитування, анкетування, спостереження, аналіз документів та продуктів діяльності, звернення до експертної оцінки, тестування (методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та

Р. Даймонда; шкала особистісної та ситуативної тривожності Спілбергера – Ханіна; методика визначення самооцінки та рівня домагань Дембо-Рубінштейн, модифікація Прихожан), ми можемо констатувати незадовільний стан психологічного здоров'я у цієї категорії дітей, про що свідчать кількісні та якісні показники рівня особистісної та ситуативної тривожності, стану емоційного комфорту, прийняття себе, самооцінки, домагань та загальної адаптації.

Як відомо, діагностика – не самоціль, а основа для подальшої проектувальної діяльності, у нашому випадку – розробки системи соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, спрямованих на реінтеграцію дитини у суспільство.

### **Список використаної літератури**

**1. Аспекти** психічного здоров'я у процесі торгівлі людьми : навч. посіб. / Міжнародна організація з міграції. – К. : 2008. – 154 с. **2. Галецька** І. Критерії психологічного здоров'я / І. Галецька // Вісник Львівського університету. Філософські науки. – 2007. – № 10. – С. 317 – 328. **3. Довідник** з реабілітації та реінтеграції дітей, постраждалих від торгівлі людьми, та проведення наради з випадку (кейс-конференції) / [укл.: Ігнат'єва А. М., Кальбус О. В., Мручковська Е. М.]. – Київ-Чернівці, 2010. – 116 с. **4. Конвенція** про права дитини [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021). **5. Конституція** Всесвітньої організації охорони здоров'я [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://policy.who.int/cgi-bin/om\\_isapi.dll?hitsperheading=on&infobase=basicdoc&record=\(9D5\)&softpage=Document42](http://policy.who.int/cgi-bin/om_isapi.dll?hitsperheading=on&infobase=basicdoc&record=(9D5)&softpage=Document42). **6. Надання** соціальних послуг різним групам осіб, які постраждали від торгівлі людьми (Звіт дослідження). – К. : Фенікс, 2011. – 108 с. **7. Петренко В.** Особливості складових частин психологічного здоров'я учнів навчальних закладів різних типів / В. Петренко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 13. – С. 272 – 276. **8. Посібник** МОМ з питань надання допомоги постраждалим від торгівлі людьми. – К. : Тютюкін, 2009. – 320 с. **9. Психологическое** здоровье детей и подростков / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 2000. – 243 с.

### **Костючек М. Ф. Діагностика стану психологічного здоров'я дітей, постраждалих від торгівлі людьми**

У статті розкрито сутність та складові психологічного здоров'я дітей, постраждалих від торгівлі людьми; узагальнено результати експериментального дослідження стану психологічного здоров'я зазначеної категорії дітей як основи проектування системи їх соціально-педагогічної реабілітації. Акцентується увага на виділенні основних показників психологічного здоров'я дітей: рівні особистісної та ситуативної тривожності, стану емоційного комфорту, прийняття себе, самооцінки, домагань та загальної адаптації, що може стати у нагоді

фахівцям, які працюють з дітьми, постраждалими від торгівлі людьми.

*Ключові слова:* психологічне здоров'я, показники, діти, постраждали від торгівлі людьми.

**Костючек М. Ф. Диагностика состояния психологического здоровья детей, пострадавших от торговли людьми**

В статье раскрыты сущность и составляющие психологического здоровья детей, пострадавших от торговли людьми; обобщены результаты экспериментального исследования состояния психологического здоровья указанной категории детей как основы проектирования системы их социально-педагогической реабилитации. Акцентируется внимание на выделении основных показателей психологического здоровья детей: уровне личностной и ситуативной тревожности, состояния эмоционального комфорта, принятие себя, самооценки, притязаний и общей адаптации, что может пригодиться специалистам, работающим с детьми, пострадавшими от торговли людьми.

*Ключевые слова:* психологическое здоровье, показатели, дети, пострадавшие от торговли людьми.

**Kostyuchek M. F. Diagnostic of psychological health of children, victims of trafficking**

The article examines the nature and components of psychological health of children, victims of trafficking, summarizes the results of experimental studies of psychological health of that category of children as design basis of their social and educational rehabilitation. Attention is accented on the selection of key indicators of psychological health of children: the level of personal and situational anxiety of emotional comfort, acceptance of self, self-esteem, harassment and general adaptation that can be useful for professionals who work with children, victims of trafficking.

*Key words:* mental health indicators, children, victims of trafficking.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42:615.2:615.015.6-053.6

**Н. А. Литвинова**

**ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ВЖИВАННЯ НАРКОТИЧНИХ РЕЧОВИН ПІДЛІТКАМИ ГРУПИ РИЗИКУ**

Сьогодні все більше стає підлітків «групи ризику», які в силу певних обставин свого життя більше інших категорій схильні до негативних зовнішніх впливів з боку суспільства. В сучасних умовах



існує протиріччя між збільшенням кількості підлітків групи ризику і низьким рівнем ефективності превентивної діяльності навчальних закладів щодо раннього попередження наркотизації учнів. Проблема полягає в тому, що яким має бути зміст діяльності соціального педагога з підлітками «групи ризику» в освітній установі, для того щоб надати допомогу і підтримку цієї категорії дітей. Тому метою цієї статті є визначення й розробка системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику в загальноосвітньому навчальному закладі.

У філософському вимірі система (грец. *systema* – поєднання, утворення) є сукупністю елементів (предметів, явищ, поглядів принципів), між якими існують зв'язок і взаємодія. Сукупність зв'язків між цими елементами утворюють її внутрішню форму, якісні її характеристики, тобто зміст систем. Зміни в одній частині системи породжують зміни в інших її складових [5, с. 52]. Сутнісною особливістю системного підходу є те, що він орієнтує суб'єкта соціально-педагогічної діяльності на виділення в соціально-педагогічній системі інтегративні інваріантні системоутворюючі зв'язки та відносини; на вивчення та формування того, що в системі є постійним, а що змінним, що головним, а що другорядним. Системний підхід припускає й з'ясування значення вкладу окремих компонентів й процесів у розвиток суб'єктів соціально-педагогічного процесу. У своєму дослідженні ми будемо враховувати ці важливі моменти.

У толковому словнику російської мови С. Ожегова систему витлумачено як, «щось ціле, що становить собою єдність закономірно розташованих частин, які перебувають у взаємозв'язку [4, с. 719]. О. Безпалько зауважує, що система – це «сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й навмисного педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями» [2, с. 6]

Профілактичному впливу необхідно піддавати одночасно проблеми вживання і тютюну, і алкоголю, і наркотиків, і токсикологічних речовин. Це положення логічно випливає з висновку, що всі психоактивні речовини мають єдину основу, вони змінюють стан свідомості, руйнують здоров'я, призводять до психічної та фізичної залежності. Зазвичай вони вживаються паралельно, майже завжди вживання одного виду психоактивних речовин провокує перехід до вживання інших, більш «міцних» [3, с. 404]. Результатом нашої системи має стати зниження ризику наркотизації серед підлітків. Системний підхід як загальнонауковий рівень методології соціальної педагогіки, зорінтував нас на розробку системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику в загальноосвітньому навчальному закладі, яка має певну побудову та свої закони функціонування.

Отже, розглянемо зміст компонентів системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітків

групи ризику за такою структурою її складників: цільовий, суб'єкт-об'єктної взаємодії, змістовний та технологічний.

**Перший компонент системи – цільовий**, у вигляді стратегічної мети, як головного цільового орієнтира у здійсненні профілактичної роботи, лише після осмислення мети можна розпочати розробку механізмів, технологій, методів її реалізації на практиці. Узагалі, найвища мета профілактичного процесу – це попередження можливих негативних процесів у життєдіяльності підлітків, нейтралізація причин, які їх породжують та збереження функціонального стану неповнолітніх [3, с. 135].

Метою створеної нами системи є формування стійкої установки на здоровий спосіб життя, формування у неповнолітнього особистісного і соціального імунітету до негативного впливу наркогенної інформації.

Досягнення цієї мети можливе через вирішення низки практичних завдань, найважливішими з яких є: мінімізація факторів наркотичного ризику; формування системи знань учнів про сутність і зміст наслідків впливу на організм людини наркотичних речовин; виховання свідомого, відповідального ставлення до власного здоров'я і навичок здорового способу життя; розвиток умінь самоконтролю та адекватної самооцінки поведінки; розвиток соціально-позитивної спрямованості особистості, формування досвіду антинаркогенної поведінки підлітків.

**Наступний системний компонент – компонент взаємодії (суб'єкт-об'єктний)**, характеризується взаємодією активних учасників процесу профілактики. Підлітки групи ризику постають як об'єкти соціально-педагогічної профілактики. Але наголошуємо, на певному етапі нашої профілактичної роботи підлітки постають у ролі «суб'єктів», їхня зацікавленість та активна участь у різних просвітницьких заходах щодо здорового способу життя серед підлітків, забезпечують зворотній зв'язок виховного процесу. Контингент підлітків групи ризику є дуже неоднорідним, відрізняється за: індивідуально-психологічними, анатомо-фізіологічними особливостями, моральною незрілістю особистості, за соціальною ситуацією розвитку. Значні відмінності вимагають від нас уникати однобічності і масовості у підходах до профілактики наркотичної поведінки дітей групи ризику.

У процесі розробки системи профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику ми виходили з розуміння, що школа виступає відкритим соціокультурним середовищем, яке об'єднує всіх інших суб'єктів профілактичного процесу, зусилля яких спрямовані на досягнення поставленої перед нами мети. Суб'єктами профілактики є соціальний педагог, керівники навчального закладу, вчителі-предметники, працівники медичної, психологічної служби школи, батьки учнів, спеціалісти по роботі з молоддю, фахівці, що працюють з наркозалежними та їх сім'ями, що займаються правоохоронною діяльністю та ін.. *Адміністрація школи* (директор, заступники директора) здійснює координацію планування та контроль за проведенням профілактики в цілому, відповідає за зовнішні зв'язки з іншими соціальними інститутами,

що беруть участь у профілактиці наркотичної поведінки серед підлітків групи ризику; забезпечують охоронно-захисний аспект експериментальної роботи; керують виховально-профілактичною діяльністю педагогічного колективу. *Вчителі-предметники* забезпечують організацію профілактичної роботи під час уроків. Тематичний підбір матеріалу для позакласного виховного впливу гармонійно переплітається з програмним матеріалом і слугує розширенню знань та вмінь щодо здорового способу життя. Педагоги-предметники на уроках валеології, фізичної культури, біології, ОБЖ, етики тощо, особливу увагу приділяють питанням виховання і навчання здорового способу життя. І, зрештою, викладачі навчального закладу беручи активну участь у різних заходах із пропаганди здорового способу життя («Дні здоров'я», акція «Скажи наркотикам – Ні!»), подають позитивний, наочний приклад своїм вихованцям. (використання антинаркотичних матеріалів як фрагменту заняття, проведення тематичних уроків). *Класні керівники* завдяки більш близькій взаємодії з шкільним колективом, з учнями мають на них особливий, різнобічний вплив. Як активні суб'єкти профілактичного процесу класні керівники можуть проводити години спілкування, наприклад, «Шкідливі звички шкільної молоді», «З такими друзями і ворогів не треба»; тренінгові заняття («Я вибираю – ЖИТТЯ», «Проблеми, пов'язані з наркотиками, профілактика початку вживання»); рольові ігри, спрямовані на роботу із залежностями. Як бачимо, така робота передбачає активні форми проведення заходів, тому розроблені заходи рекомендується використовувати в позакласній роботі. При здійсненні педагогічної профілактики вживання наркогенних засобів серед підлітків групи ризику класному керівникові доцільно дотримуватися певних рівнів цієї діяльності:

I рівень – координаційно-інформаційний – полягає у нагромадженні діагностико-прогностичних відомостей з проблеми, налагоджені тісних стосунків з усіма суб'єктами профілактичної діяльності.

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

III рівень – спеціально-освітній – передбачає проведення цілеспрямованої освітньої роботи з підлітками групи наркогенного ризику з урахуванням їх обізнаності та психологічної подразливості до профілактичного втручання.

IV рівень – оздоровчо-корекційний – включає педагогічну діяльність щодо практичної переорієнтації поведінки учнів наркогенного ризику. V рівень – адаптаційний – полягає у створенні умов для закріплення установок на дотримання здорового способу життя [5, с. 219]. Без тісної взаємодії педагогів та бібліотеки основні завдання виховної роботи не реалізувати. *Бібліотекарі* супроводжують інформаційну, виховну, просвітницьку, профілактичну роботу і під час уроків, і в позаурочний час. Бібліотекар підбирає літературу з проблеми

молодіжної наркоманії, її профілактики для педагогів та учнів, організовує виставки, тематичні зустрічі.

*Шкільний психолог* забезпечує організацію розвиваючої роботи з усіма школярами, включаючи тренінги особистісного зросту та інші види групової розвиваючої роботи; психологічне консультування та супровід сімей учнів наркотичного ризику; організацію цілісної допомоги дітям групи ризику та їх батькам. *Шкільний лікар* забезпечує функціонування однієї з найважливіших ланок антинаркотичної діяльності – роботу медичного кабінету навчального закладу. Лікар консультує педагогів, батьків, підлітків групи ризику з питань здоров'я, факторів наркоризику, ознайомлює з клінічними симптомами формування наркотичної залежності у «епізодичних» споживачів та порушує питання здорового способу життя. Розвивають широку профілактичну діяльність представники громадських організацій, представники правоохоронних органів, соціальні робітники ЦСССДМ. Сьогодні ЗМІ та мережа Інтернет мають істотний вплив на характер молодіжної моди та стан молодіжної культури в цілому. У зв'язку з чим, ми пропонуємо збільшити в телемережі обсяг регулярних тематичних інформаційно-освітніх програм профілактичної, виховної, спортивно-оздоровчої спрямованості, спеціалізованих програм для дітей та молоді; в мережі Інтернет розповсюджувати антинаркотичні матеріали на тематичних сайтах. Лише спільні зусилля всіх цих суб'єктів можуть забезпечити успішний результат профілактики. Потрібно зауважити, що кожен учасників соціально-педагогічної профілактики має свої обов'язки, що до участі в експерименті, але ключову роль покладено на соціального педагога, який виступає координатором та організатором співробітників профілактичної діяльності навчального закладу. Зазначимо, що на початковому етапі експерименту педагогічний склад школи та батьки учнів виступають як об'єкт профілактики, адже з ними проводяться соціально-педагогічні практикуми, інструктаж, консультації під час яких, вони отримують інформацію щодо системи антинаркотичного впливу.

Подальша логіка дослідження полягає в науковому обґрунтуванні й розробці **системоутворювального компоненту – змістовного**, який складає зміст профілактичної діяльності за видами профілактичної роботи. На основі прогресивних ідей превентивної педагогіки, розглянемо стратегію соціального навчання за видами профілактики.

*Первинна профілактика* – це діяльність інформаційного характеру, спрямована на створення та розвиток умов, що сприяють збереженню здоров'я дітей групи ризику, спрямована на попередження негативної ризикованої поведінки підлітків.

Зміст первинної профілактики: надання підліткам групи ризику інформації про наслідки зловживання наркотиками; розуміння учнями причин вживання наркотичних речовин; роз'яснення правових норм щодо наркотичної поведінки; чіткі, достовірні знання про наркотичні речовини, їх класифікацію і вплив на органи та системи людини;

розуміння реальних переваг здорового способу життя як загальної альтернативи наркотичному вживанню; знання підлітками чинників «наркотичного ризику»; створення умов для самореалізації особистості підлітка групи ризику в різних видах культурно-дозвільневої діяльності; формування ресурсів сім'ї, які забезпечують підтримку дитини групи ризику, утримання його розриву з сім'єю.

*Вторинна профілактика* – має за мету формування життєвої компетенції та розвиток соціальної свідомості у підлітків групи ризику.

Зміст вторинної профілактики: навички чинити опір негативному впливу соціального середовища, впевненість у своїх можливостях протистояти тиску групи, що відіграє вирішальну роль у ситуаціях пропозицій наркотичних речовин; оволодіння навичками поведінкової рефлексії; розвиток критичного ставлення до впливу реклами в ЗМІ, що часто популяризують моделі наркотичної поведінки; протистояння спокусі доступності наркотичних речовин, уміння ставити бар'єри у ситуаціях можливої наркотизації; розвиток психологічної стійкості до стресів, життєвих труднощів, невдач; утвердження цінності власного здоров'я і формування прагнення до його збереження, відновлення, зміцнення; стимулювання активності щодо популяризації здорового способу життя серед однолітків, залучення друзів до участі пропаганди ЗСЖ.

*Третинна профілактика* полягає у створенні сприятливих умов соціального оточення для корекції наркотичної поведінки підлітків групи ризику; запобіганню переходу відхилень у поведінці у стадію цілковитого узалежнення. На основі встановлених груп ризику здійснюється індивідуальний виховний вплив на особистість підлітка шляхом використання відповідного арсеналу педагогічних засобів.

Змістом третинної профілактики: формування гуманного, толерантного ставлення до однолітків, що мають досвід споживання наркотиків, до їх проблем, способу життя; заходи, спрямовані на попередження зривів та рецидивів наркоманії, зменшення ризику відновлення негативних видів поведінки; корекційна робота з підлітками групи ризику, які перебувають на стадії експериментування з ПАР; формування законослухняної поведінки; соціально-педагогічна допомога родині, якщо підліток почав епізодично споживати наркотичні речовини; відновлення особистісного та соціального статусу учня групи ризику.

Зазначимо, система профілактичної діяльності здійснюється на трьох рівнях: *особистісному (індивідуальному)* – вплив на цільову групу сфокусовано таким чином, щоб формувати ті якості особистості підлітка групи ризику, які б сприяли підвищенню рівня його здоров'я, відповідальності за наслідки своєї поведінки. *Сімейному (міжособистісному) рівні* – передбачає вплив на мікросоціум дитини, що здатен вплинути на спосіб його життя. *Соціальний рівень* профілактики сприяє зміні суспільних норм щодо здоров'я, способу життя. Робота на цьому рівні допомагає створити сприятливі умови для роботи на особистісному та сімейному рівнях.

До **технологічного компоненту** ми віднесли сукупність існуючих традиційних та інтегративних методів, форм, ресурсів і прийомів профілактики наркоманії серед підлітків групи ризику. Вченими доведено, що в разі отримання інформації в лекційній формі людина засвоює лише 5% від наданого обсягу інформації, читання дає змогу засвоїти вже 10%, використання наочних засобів – 30%, інтерактивні методи навчання від 50% до 70% засвоєння інформації [1, с. 19 – 20]. Гармонійне поєднання інформаційно-змістовних та ігрово-практичних елементів у експерименті є ідеальним для забезпечення ефективного засвоєння підлітками групи ризику пропонованого матеріалу і розвитку відповідних умінь і навичок – 90% засвоєння.

Проаналізуємо сутність окремих форм та методів, які ми використовували під час профілактичної роботи. *Інтерактивна бесіда* – характеризується невимушеним, відвертим спілкуванням з актуальних питань в умовах співпраці і взаємодії, «на рівних». На початковому етапі необхідно встановити емоційний контакт з підлітками групи ризику, проявляючи доброзичливість і особливу тактовність. Дуже важливо налаштувати аудиторію на сприйняття інформації та розташувати її до себе. Суть означеного методу полягає в спільному пошуку разом з учасниками відповідей на проблемні питання у поведінці, ставлячи відповідні запитання і даючи можливість учням поставити запитання один до одного. Далі обидві сторони процесу бесіди намагаються виокремити позитив і негатив, спробувати сформувати нову модель поведінки, яка б дозволила попередити негативний розвиток подій, знайти точки опору, переломні моменти, розглянути ситуацію наркотичної залежності під різними кутами зору тощо. На завершальному етапі бесіди треба намагатися досягти внутрішнього прийняття аудиторією нової моделі поведінки та більш розширеного розуміння проблеми, налаштувати на успіх, спонукати до самоаналізу, переосмислення своєї поведінки. *Дискусія* – активний метод навчання, який застосовується для обговорення актуальних проблем у групі. Цей метод корисний для вивчення точок зору на проблему вживанням наркотичних речовин у підлітковому середовищі усіх членів групи і для надання можливості усім присутнім зробити відповідні висновки. Дискусія зазвичай відбувається за принципом полярності: частина притримується однієї думки, інша частина – прямопротилежної. Поставлені питання виносяться на загальне обговорення. Кожна група заздалегідь підготовлена і має право аргументовано доводити свою думку. *Навчальні екскурсії* проводяться з метою знайомства учнів з діяльністю соціальних служб, організацій, що займаються проблемами наркоманії. Тим самим надаємо можливості активним учням залучитися до волонтерської діяльності, участі в соціальних програмах міста. *«Круглий стіл»*, як форма профілактичної роботи передбачає спільне обговорення актуальних для підлітків питань, які мають неоднозначне рішення або оцінку. Попередньо обирається ведучий «круглого столу»

(лідер з числа учнівської групи), який готує з допомогою соціального педагога запитання до присутніх, які-небудь цікавинки, що здатні підштовхнути аудиторію до розмови, шукає різнобічну інформацію про проблему, складає план проведення заходу, визначає правила роботи і все інше, що він вважає за потрібне внести у процес, щоб зробити роботу «круглого столу» більш продуктивною. Наступним інтерактивним методом, який ми включили у свою експериментальну роботу, є *тренінг*. Соціально-педагогічний тренінг з проблем підліткової наркозалежності має здійснювати інтенсивне навчання, результат якого досягається завдяки власній активній роботі підлітка, що є учасником цього процесу. Знання не подаються в готовому вигляді, а стають продуктом активної діяльності кожного учасника. У центрі уваги – соціальне навчання підлітків та їх інтенсивна взаємодія. Кожен учасник тренінгових занять усередині групи має змогу поділитися своїми знаннями та проблемами з іншими, а також попрацювати разом у пошуку рішення.

Тренінг з проблем формування наркотичної залежності ставить перед собою чіткі завдання [3, с. 427]: з'ясувати рівень поінформованості підлітків групи ризику, щодо проблеми підліткового наркотизму; надати достовірну інформацію щодо наркотичної залежності, причин та наслідків вживання ПАР, ризиковану і безпечну поведінку, основи законодавства тощо; формувати в учасників групи навички відповідальної поведінки, можливі стратегії, моделі поведінки у «ситуаціях наркотичного ризику»; сформувати у кожного учасника тренінгу свідомий погляд на проблеми тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії, залежності, власні установки, осмислені позиції; навчити учасників аргументовано відстоювати свою думку та приймати правильні рішення у ситуації вибору; розробити стратегії поведінки, які дозволять не вступати у співзалежність з наркоспоживачем, дадуть можливість зберегти особисту безпеку і в той же час допомогти людині; сформувати активну життєву позицію і стійку мотивацію на підтримання ЗСЖ.

*Метод соціальної реклами* займає вагоме місце в реалізації нашого експерименту, був використаний як окремий метод і засіб профілактичного впливу, спрямований на роз'яснення підліткам групи ризику змісту і значення соціальної реклами у формуванні світогляду, особистісних і поведінкових характеристик людини; вироблення в учнів навичок розробки соціальної реклами і її використання як засобу впливу на однолітків за принципом «рівний-рівному» [3, с. 392]. У контексті цієї діяльності підлітків групи ризику навчається розробляти проекти соціальної реклами профілактичного спрямування: 1) друковану соціальну рекламу (стінгазети, колажі, картини, брошури, буклети, календарики, пам'ятки, листівки, вивіски тощо); 2) проекти соціальної реклами, у вигляді комп'ютерних презентацій; 3) проекти соціальної реклами для шкільної радіогазети (коротка інформаційно-просвітницька передача); 4) відеосюжети профілактичної тематики та інше.

Не менш цікавою є інноваційна форма роботи – «Жива бібліотека», при якій запрошені гості виступають у ролі «живої книги». «Книжки» – це реальні люди, які розповідають про свій негативний досвід або про свої визначні досягнення. «Книга» розповідає про свій досвід, передає певні знання і життєву мудрість у властивій їй неповторній манері, доступній «читачу книги» (тому, хто її слухає). Ця форма роботи спрямована, по-перше, на відверте спілкування, з якого у «читача» може народитися нове сприйняття навколишнього світу і свого місця та ролі у ньому, по-друге – на зниження стигми, дискримінації і соціальної ізоляції, наркозалежних, людей з фізичними вадами тощо; по-третє – на пізнання своєї особистості, краще розуміння і прийняття відмінностей між людьми, усвідомлення факту того, що ти сам є творцем своєї долі і суб'єктом власної життєтворчості. [3, с. 439].

Аналіз існуючих програм первинної профілактики, а також публікацій по проблемам підліткової наркоманії переконують, що робота з сім'єю є важливою складовою системи профілактики підліткової наркоманії. Профілактична антинаркотична допомога родині здійснюється за *напрямами*: формування активного відношення батьків до ризику наркотизації до того мікросередовища, в якому росте та спілкується їхня дитина; попередження випадків залучення до ранньої наркотизації, емоційного нехтування дітей, жорсткого поводження над ними у родині; надання допомоги родині, коли дитина почала зловживати наркотичними речовинами.

Найбільший ефект при соціально-педагогічній роботі з батьками підлітків групи ризику з профілактики наркоманії мають активні *форми* роботи: *індивідуальні* – індивідуальне консультування членів проблемних сімей, бесіди, відвідування родини; робота з сім'єю у цілому – проведення загальносімейних зустрічей, допомога батькам у поверненні дитини в родину; *групові* – створення спеціальних груп батьківської підтримки для проблемних сімей, дискусійні, тренінгові групи, батьківські лекторії, спеціальні зустрічі з фахівцями медичних та правоохоронних органів; робота з *масовою батьківською аудиторією* – клуби, конкурси, турніри, сімейні виставки.

Методами роботи з батьками підлітків групи ризику є: бесіди, лекції, тренінги, ігри, диспути, дискусії, семінари-практикуми, консультації, приклади, вимоги, вправи, переконання, заняття у групах самопомоги та ін.

Таким чином, завершуючи обґрунтування системи профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику, ми можемо зробити такі висновки, що, по-перше, метою системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику в загальноосвітньому навчальному закладі є формування стійкої установки на здоровий спосіб життя, формування у неповнолітнього особистісного і соціального імунітету до негативного впливу наркогенної інформації; по-друге, створена нами профілактична



система є відкритою, поліструктурною, динамічно розвиваючою системою і відповідає освітньо-виховним запитам суспільства; по-третє, структурними складовими системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику в загальноосвітньому навчальному закладі є чотири взаємопов'язаних компоненти: цільовий, компонент взаємодії, змістовний та технологічний. Зміст системи профілактики реалізовано через види профілактики: первинну, вторинну, третинну. Профілактична діяльність здійснювалась на трьох рівнях: індивідуальному, сімейному та соціальному. Гармонійне поєднання інформаційно-змістовних та ігрово-практичних методів роботи гарантує ефективне засвоєння підлітками групи ризику пропонованого матеріалу і розвитку відповідних умінь і навичок. І, нарешті, особливість нашої системи полягає в тому, що ми передбачаємо комплексний, усебічний, цілісний профілактично-виховний вплив саме на підлітків групи ризику.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в експериментальному впровадженні розробленої системи соціально-педагогічної профілактики наркотичної поведінки підлітків групи ризику у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів.

#### **Список використаної літератури**

**1. Бірюкова М.** Адиктивна поведінка учнів: форми та профілактика / М. Бірюкова // Соціальний педагог. – 2012. – № 7 (67). – С. 19 – 20. **2. Безпалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Безпалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. **3. Методи та технології роботи соціального педагога** / Авт.-уклад.: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. Навч. посіб. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 496 с. **4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. – 944 с. **5. Теорії та методи соціальної роботи: Підручник для студентів вищих навчальних закладів** / За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. – К. : Академвидав, 2005. – 328с.

#### **Литвинова Н. А. Обґрунтування системи профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику**

У статті представлена й обґрунтована розроблена система соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику, яка складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: цільового (мета й завдання системи), компонент взаємодії (об'єкти-суб'єкти процесу профілактики), змістовного (комплексна програма профілактичної діяльності за видами профілактичної роботи) та технологічного (технологія соціально-педагогічної профілактики).

*Ключові слова:* система, соціально-педагогічна профілактика, підлітки групи ризику

**Литвинова Н. А. Обоснование системы профилактики употребления наркотических веществ подростками группы риска**

В статье представлена и обоснована разработанная система социально-педагогической профилактики употребления наркотических веществ подростками группы риска, которая состоит из четырех взаимосвязанных компонентов: целевого (цели и задачи системы), компонент взаимодействия (объекты-субъекты процесса профилактики), содержательного (комплексная программа профилактической деятельности по видам профилактической работы) и технологического (технология социально-педагогической профилактики).

*Ключевые слова:* система, социально-педагогическая профилактика, подростки группы риска

**Litvinova N. A Justification of preventing teenage drug use risk**

The article describes a system developed and justified social and pedagogical prevention of drug use teens at risk, which consists of four interrelated components: the target (goals and objectives of the system), a component of interaction (object-subject prevention efforts), content (integrated program of prevention for types of prevention) and technological (the technology of social and educational prevention).

*Key words:* system, social-pedagogical prevention, risk group teenagers

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.035:7-053.6

**О. І. Мальцева**

**СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ  
ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА**

Підлітковий вік є надзвичайно важливим періодом розвитку людини та формування її особистості. Це перехідний період від дитинства до дорослого життя не лише у фізичному, психічному, але й соціальному відношенні. Такі зміни нерідко відбуваються досить бурхливо, і батьки виявляються зовсім не готовими до цього. Допомогти підліткові успішно пройти цей етап соціалізації повинна школа. На жаль, використовуючи у процесі соціального виховання школярів різні методи та засоби, загальноосвітні заклади недооцінюють виховний потенціал мистецтва.

У сучасних умовах справжнє мистецтво часто є «непрестижним» у середовищі підлітків, або, в кращому випадку, розглядається лише як форма змістовного проведення дозвілля. У рамках загальноосвітньої системи вчителі та батьки, а потім і діти, віддають перевагу більш «прагматичним» дисциплінам: математиці, інформатиці, іноземним мовам, забуваючи про важливість для особистісного розвитку підлітка предметів художньо-естетичного циклу.

Проблема впливу мистецтва на формування особистості завжди займала значне місце у працях вчених. Вона розглядалася видатними філософами (Й. Фіхте, Т. Літ, Б. Рассел та ін.), психологами (Л. Виготський, О. Леонт'єв), та педагогами (К. Ушинський, В. Сухомлинський). Сучасні вітчизняні соціальні педагоги розглядають мистецтво як засіб соціального виховання (І. Зверева, Л. Коваль, С. Хлеб'юк).

Мета нашої статті – проаналізувати характер впливу мистецтва на процес соціального виховання у підлітковому віці.

У підлітка розвивається ціла низка новоутворень в інтелектуальній та особистісній сферах. Саме в цей період активно формується новий рівень самопізнання, розвивається рефлексія, що робить можливим усвідомлене конструювання свого світогляду, індивідуальної системи цінностей та Я-концепції.

Особливість мистецтва полягає в його комплексному впливові на людину – воно одночасно і розширює об'єм знань, і формує духовний світ, а окремі його види є засобом фізичного виховання. Воно дозволяє не лише отримати інформацію про оточуючий світ, але й сформувати своє ставлення до нього, отримати в спадок духовну культуру пращурів, забезпечити гармонійний, всебічний розвиток особистості.

Мистецтво є поліфункціональним і в різні часи вчені виділяли різні, на їх погляд, провідні функції. Наприклад, В. Сілін розглядав мистецтво як фактор соціалізації індивіда, а його основну функцію вбачав у залученні індивіда до соціального цілого. При цьому соціалізуюча функція вбирає в себе і виховну функцію мистецтва, а комунікативна і гедоністична функції є специфічними засобами соціалізації. До підфункцій основної функції вчений відніс: нормативну – донесення певної сукупності знань (норм, правил, уявлень і т.п.), які рекомендуються для засвоєння; ціннісно-емоційну – виховання в індивіда системи ціннісних орієнтацій, з трьома прошарками – когнітивним, емоційним, поведінковим; евристичне пробудження творчої активності індивіда, розвиток продуктивної уяви [1].

І. Зверева, Л. Коваль, С. Хлеб'юк розглядають освітньо-розвиваючу функцію мистецтва (збагачення особистості певними соціально-культурними знаннями) та ціннісно-виховну (формування емоційного досвіду людини) у тісній взаємодії, результатом якої стає формування здатності краще пізнати й оцінити самого себе. Самопізнання, самооцінка, самовияв – ці якості є необхідними характеристиками творчої особистості. Їх формування – найголовніша мета соціально-

виховного впливу мистецтва [2; с. 279]. Розвиток особистості саме в цьому напрямку активно відбувається у підлітковому віці. Активізуються процеси самопізнання, самовизначення, визначення особистих етико-естетичних поглядів і суджень, оцінок, засвоєння соціально прийнятих норм поведінки.

Вплив мистецтва на особистість відбувається у двох основних типах діяльності. По-перше, ця діяльність, пов'язана зі сприйняттям мистецтва, спілкування з ним; по-друге – досвід власної творчої діяльності. Сила впливу залежить від вікових особливостей, психічного стану, провідного типу художньо-естетичної діяльності, характеру потреб особистості. Якщо вона не відповідає соціальним функціям мистецтва, а сприйняття не адекватне її природі, то вплив мистецтва не здійснюється, його роль у формуванні особистості залишається нереалізованою.

Підліткам притаманна глибина переживань, виявлення індивідуальних смаків, уподобань. Вплив мистецтва на соціалізацію особистості дитини в цей період здійснюється через формування духовних потреб. Характер цих потреб багато в чому залежить від смаків та уподобань сім'ї підлітка, ціннісних орієнтацій однолітків, рівня викладання в школі предметів естетично-художнього циклу та можливості отримання художньої освіти факультативно, доступу до творів мистецтва. Завдання школи – підготувати підлітків до самостійного сприйняття творів мистецтва та допомогти їм стати активними суб'єктами творчої діяльності. Інакше буде зростати популярність «масової культури», яка «виховує» «нового агуманного постісторичного індивіда», фізично живого, але функціонально і духовно – штучного, схожого на робота [3, с. 139].

Немає головних чи другорядних видів мистецтва. Всі вони так чи інакше позитивно впливають на формування особистості. При цьому кожен вид має свою специфіку, а значить свої можливості у процесі соціального виховання. Зупинимось на короткій характеристиці деяких з них.

Декоративно-прикладне мистецтво (лат. *decoro* – прикрашаю) є національним за своєю природою, воно народжується із звичаїв, навичок, вірувань народу та безпосередньо наближається до його виробничої діяльності, його побуту. Цей вид мистецтва – один із найдавніших видів художньої творчості, який є невичерпним джерелом формування моральних якостей, громадських рис, національної свідомості, пробудження творчої активності особистості підлітка.

Унікальні пізнавальні можливості має література (від лат. – буква), адже за допомогою слова дійсність досліджується комплексно, у всій багатогранності – не тільки чуттєво, але й через розумову діяльність. Цей вид мистецтва розвиває уяву, яка лежить в основі творчого інтелекту, вчить систематизувати, стискати, аналізувати інформацію, робити власну оцінку прочитаного тощо.

Твори художньої літератури наповнені різними життєвими ситуаціями, шляхами їх вирішення та дають можливість побачити

наслідки людських вчинків. Літературні герої, наділені різними людськими якостями, допомагають дитині зрозуміти, які з них схвалюються суспільством і чому. Організоване вчителем чи соціальним педагогом обговорення підлітками літературного твору сприяє розвитку їх комунікативних здібностей.

У вересні 2010 року з ініціативи професора літератури Марії Ніколаєвої (María Nikolajeva), яка працює в інституті Кембриджа, в США відбулася наукова конференція, яку було присвячено проблемі впливу книг на підлітків. Особлива увага приділялася романам про вампірів, які набули популярності серед школярів. Науковці відзначили шкідливість для психіки підлітка книг, де ситуація головних героїв є безнадійною та трагічною. Моральний обов'язок авторів – вселяти надію та позитивно налаштувати своїх юних читачів [4].

В останні роки все більшої популярності серед підлітків набуває танок (від нім. – рух), що пов'язано з великою кількістю телевізійних танцювальних шоу. Це вид мистецтва, матеріалом якого є поетично осмислені, організовані у часі і просторі рухи і постави людського тіла.

Перед сучасною вітчизняною школою в останні роки постала необхідність зниження рівня навантажень школярів на уроках фізичного виховання. Альтернативою, або доповненням до класичних уроків фізичного виховання може бути заняття підлітків хореографією. Але, танок – це не лише засіб фізичного вдосконалення людини. Він здатний підвищити самооцінку особистості, сприяє розвитку комунікативних здібностей, формуванню навичок співпраці у парі чи колективі тощо.

Цілком очевидно, що одним з найпопулярніших видів мистецтва серед підлітків є музика (від грец. – мистецтво муз). Вона відображає реальну дійсність в емоційних переживаннях і наповнених почуттям ідеях, що виражаються через звуки. Музика здатна справляти різний вплив на розвиток особистості. Це залежить від жанру, темпу, змісту тексту, який її супроводжує, гучності звучання тощо.

Більшість підлітків слухають музику низького гатунку. Вона є доступною для їх сприйняття, дозволяє протиставити себе дорослим, ствердитися у компанії однолітків, але не формує соціально-позитивні якості. Примітивність текстів породжує примітивність думок, депресивність мелодій – суїцидальні наміри, а висока гучність та ритмічність здатні вводити дитину у стан трансу, роблячи з неї робота, свідомістю якого легко управляти. Якісна ж музика стає джерелом емоційного задоволення, заспокоює, здатна лікувати душу і тіло. Тому дуже важливо зорієнтувати підлітків у музичному просторі, познайомити з різними музичними жанрами, проінформувати їх щодо впливу музики на психічне та фізичне здоров'я людини, залучити до музичної діяльності.

На думку психологів, схожий з музикою вплив на особистість здійснює живопис. Нині сучасне місто важко уявити без малюнків, які виконано підлітками балончиками з фарбою на стінах будинків, парканах та громадському транспорті. Це вуличне мистецтво (графіті) є в Україні

незаконним, але заборони та штрафи не дають суттєвих результатів, тому місцевим органам влади доводиться шукати інші шляхи вирішення цієї проблеми. Наприклад, у 2007 році в Тернополі було відкрито школу графіті, де більше сотні підлітків почали вчитися майстерності вуличного живопису. Управління освіти міськради виділило окреме приміщення для занять, а мерія офіційно виділила місце для практичних занять графіті [5].

Уроки живопису, робота у студії молодого художника дають підліткові не лише знання технології малювання, але й можливість відчути радість від того, що створюєш красу власними руками, дають відчуття впевненості у собі та своїх силах, формують повагу до праці.

У XX столітті в систему синтетичних видів мистецтва ввійшло кіномистецтво, особливість якого полягає у можливості безпосереднього відображення дійсності у просторово-часовій єдності, зображенні її рухомою, динамічною. Кіно є синтезом різних видів мистецтва (живопису, музики, театру, літератури, фотомистецтва, хореографії та ін.) і, у зв'язку з цим, має комплексний характер впливу на особистість. «Ефект присутності», залучення глядача до реальних ситуацій, робить цей вплив надзвичайно сильним.

«Складність структури людини на екрані інтелектуально й емоційно ускладнює людину в залі (і навпаки, примітив створює примітивного глядача)» [6; с. 59]. Кінострічки, які в основному дивляться підлітки, є комерційними, спрямованими на те, щоб розважити глядача. Їх автори не зважають на те, який вплив справляє зміст їх кіноробіт на дітей, вони прагнуть зробити фільм видовищним задля високих заробітків. Тому на екрані часто панують антигерої, які проповідують легкість буття, егоїзм, бравують своїми шкідливими звичками та власною фізичною силою, демонструють інтимні сторони людського життя тощо. На відміну від людей середнього та похилого віку, зі сформованими поглядами і багатим життєвим досвідом, підлітки сприймають кіно як реальність і наслідують кіногероїв.

У радянські часи практикувалися культпоходи школярів до кінозалів на перегляд тих фільмів, які сприяли розвитку людських якостей, що схвалювалися радянським суспільством. Така форма виховної роботи забута сучасною вітчизняною школою. Хоча більшість загальноосвітніх закладів мають теле- та відеоапаратуру, тому проведення кіновечорів, де будуть демонструватися та обговорюватися кінофільми, які несуть у своєму змісті позитивне виховне навантаження, не є проблемою.

Порівняно з кіномистецтвом сучасний театр має незначний вплив на підлітків, але може бути дієвим засобом їх соціального виховання. Це вид мистецтва, в якому образне відтворення дійсності відбувається у формі драматичної дії, сценічної гри, що здійснюється акторами перед глядачами.

Театр XIX–XX ст. активно відгукувався на суспільні зміни, формуючи громадянську позицію сучасників, здатність до самоаналізу, виконуючи важливу просвітницько-пізнавальну та художньо-естетичну

функцію. Його соціально-виховна функція полягає в організації змістовного дозвілля підлітків, у зміцненні та розвитку театрального колективу, де у процесі взаємодії відбувається процес соціального виховання – діагностика та корекція міжособистісних стосунків, набуття та розвиток комунікативних навичок, розвиток творчого потенціалу.

Соціальний педагог може застосовувати театральне мистецтво в таких формах освітньо-дозвілєвої діяльності, як вправи зі сценічної майстерності у розвиваючих іграх, елементи мистецтва словесної дії під час організації концертної самодіяльності, проведенні літературних вечорів, дійства на актуальну соціально-виховну тематику («театральні агітки»), перегляд театралізованих вистав з подальшим їх обговоренням [7; с. 298].

Дослідження характеру впливу мистецтва на соціальне виховання підлітків відкриває перспективу точного й надійного вибору шляхів для розвитку гармонійної, всебічно розвиненої особистості з багатим внутрішнім світом, творчої, цілісної і гуманістично спрямованої.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Силин В.П.** Искусство как фактор социализации индивида / В.П. Силин // Человек и общество. Проблемы социализации индивида. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. – С. 118 – 129.
- 2. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
- 3. Кутырев В. А.** Пост – пред – гипер – контр – модернизм: концы и начала / В. А. Кутырев // Вопросы философии. – 1998.– № 5. – С. 135 – 143.
- 4. Вампиромания:** как книги о вампирах влияют на подростков. – Режим доступу до статті: <http://www.infoniac.ru/news/Vampiromaniya-kak-knigi-o-vampirah-vliyaют-na-podrostkov.html>.
- 5. Новини.** Режим доступу: [http://www.tovarish.com.ua/print/Yak\\_kazky\\_.html](http://www.tovarish.com.ua/print/Yak_kazky_.html).
- 6. Лотман Ю. М.** Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. М. Лотман. – Таллинн : Ээсти Раамат, 1973.
- 7. Технології** соціально-педагогічної роботи: Навч. посібник / За заг. ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Логос, 2000. – 372с.

#### **Мальцева О. І. Соціальне виховання підлітків засобами мистецтва**

У статті проаналізовано характер впливу мистецтва на розвиток особистості; розглянуто особливості впливу різних видів мистецтва на соціальне виховання підлітків; обґрунтовано можливості використання засобів сучасного мистецтва у виховній роботі школи.

*Ключові слова:* підліток, соціальне виховання, виховний вплив мистецтва.

#### **Мальцева О. И. Социальное воспитание подростков средствами искусства**

В статье проанализирован характер влияния искусства на развитие личности; рассмотрены особенности влияния различных видов искусства

на социальное воспитание подростков; обосновано возможности использования средств современного искусства в воспитательной работе школы.

*Ключевые слова:* подросток, социальное воспитание, воспитательное влияние искусства.

**Mal'tseva O. I. Social education for adolescents through art**

The article analyzed the nature of the influence of art on personality development are discussed, especially the effect of different types of art for social education for adolescents; justified the use of funds of contemporary art in the educational work of the school.

*Key words:* adolescent, social education, educational influence of art.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 351.75:343.91-053.6

**Н. В. Мотунова**

**ПРОФІЛАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ  
КРИМІНАЛЬНОЇ МІЛІЦІЇ У СПРАВАХ ДІТЕЙ**

Одним із напрямів у боротьбі зі злочинністю взагалі та злочинністю неповнолітніх, зокрема, є профілактична діяльність.

Профілактика правопорушень серед неповнолітніх в Україні проводиться зусиллями педагогів, співробітників соціальних служб, служб у справах дітей, працівниками правоохоронних органів. Суспільство значно більше зацікавлено в недопущенні правопорушення, ніж у подальшому покаранні винних. Профілактика правопорушень повністю відповідає поняттям соціальної справедливості, тому що рівень розвитку системи її соціальних заходів визначає рівень гуманізації права, межі насичення його виховними елементами і межі застосування карних елементів. Світовий та вітчизняний досвід вказують, що найбільш перспективним заходом у боротьбі із правопорушеннями є профілактика, що передбачає не покарання, а, насамперед, удосконалення умов життєдіяльності людей та їх виховання. Більш того, профілактику правопорушень визнано одним з пріоритетних напрямів діяльності правоохоронних органів України, зокрема органів внутрішніх справ.

Проблемні питання профілактичної діяльності на місцевому рівні досліджували О. Андрєєва, О. Бандурка, І. Голосніченко, І. Даньшин, О. Джужа, А. Зелінський, О. Литвинов, П. Михайленко, В. Плішкін, Л. Попов, В. Петков, В. Філонов та інші вчені [5, с. 76]. Проте дослідники звертають увагу на численні проблеми у цій сфері діяльності, які



полягають у відсутності налагодженої співпраці між різними суб'єктами профілактики, у застосуванні переважно групових та масових форм роботи та неналежній увазі до інтерактивних методів (тренінгів, рольових ігор тощо), які сприяють кращому засвоєнню інформації дітьми. Загалом, під профілактикою правопорушень розуміють діяльність державних органів громадськості, що має системний характер як за комплексом заходів, так і за колом суб'єктів, які її здійснюють, спрямовану на недопущення виникнення, усунення, послаблення або нейтралізацію причин та умов злочинності, окремих її видів та конкретного злочину [7, с. 95]. Але ми, в нашому дослідженні, хотіли б зосередити свою увагу на напрямках роботи кримінальної міліції у справах дітей щодо профілактики правопорушень серед неповнолітніх.

**Метою даної статті** є аналіз профілактичної діяльності кримінальної міліції у справах дітей.

Як і будь-яка діяльність, профілактика правопорушень має свої певні цілі. Такими цілями є: обмеження дії негативних соціальних явищ та процесів; усунення або взагалі нейтралізація причин правопорушень та умов, що їм сприяють; нейтралізація негативного впливу мікросередовища особи (сім'ї, школи, ВНЗ, друзів, співробітників і т.д.), які формують антисоціальну установку особи, та здійснюють негативний вплив на мотивацію її поведінки; вплив на особу, яка за своїми морально психологічними якостями здатна вчинити адміністративний проступок чи продовжувати протиправну діяльність.

Профілактична діяльність базується на таких принципах: 1) законності – дотриманні ви мог Конституції України та Законів України усіма, без винятку, суб'єктами профілактики, здійснення тільки тих заходів, які передбаєні Законами або підзаконними нормативними актами; 2) гуманізму – всебічний захист прав та свобод громадян під час здійснення профілактичної діяльності; 3) гласності – систематичного висвітлення у статистиці та засобах масової інформації відомостей про профілактику правопорушень; 4) демократизму – участі у профілактиці правопорушень не тільки спеціалізованих суб'єктів, але й усіх інших державних органів та організацій, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ, об'єднань громадян та окремих громадян; 5) науковості – використання форм, методів та засобів профілактичної діяльності, які розроблені та схвалені наукою; 6) диференційованого підходу – врахування як загальних, так спеціальних особливостей правопорушників та груп правопорушень; 7) плановості та прогнозування – всебічне вивчення та аналіз стану правопорушень, складання та реалізація відповідних програм профілактики адміністративних проступків; 8) взаємодії та координації зусиль суб'єктів профілактики правопорушень; 8) громадського осудження протиправної поведінки; 9) переважання методів переконання – тобто застосування примусових заходів лише після вичерпання всіх інших

заходів впливу; 10) адекватності методів та засобів профілактики вчиненим правопорушень [12, с. 4 – 15].

Щодо запобігання протиправних дій неповнолітніми в Україні є відповідне законодавче поле. Воно формується з урахуванням основних міжнародних документів у цій сфері, в яких визначено всі фактори, що сприяють виникненню девіантної поведінки у неповнолітніх – дитяча безпритульність, бездоглядність, жебракування і бродяжництво. Основними із таких документів є: Декларація прав дитини (проголошена Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 р.) [14, с. 2], Конвенція про права дитини (прийнята та відкрита для підписання, ратифікації та приєднання резолюцією 44/25 Генеральної асамблеї ООН 20 листопада 1989 р. [15, с. 3], і яка набула чинності для України з 27 вересня 1991 р.), Всесвітня Декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (прийнята на Всесвітній зустрічі на вищому рівні в інтересах дітей, що відбувалася в ООН у Нью-Йорку 30 вересня 1990 р.) [13, с. 67]. На виконання цих документів і виходячи з Конституції України було прийнято Закон України від 24 січня 1995 р. «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» [11, с. 249 – 251].

Відповідно до ст. 1 цього Закону, здійснення профілактики правопорушень серед неповнолітніх покладається на: школи соціальної реабілітації та професійні училища соціальної реабілітації органів освіти; центри медико-соціальної реабілітації неповнолітніх закладів охорони здоров'я; притулки для неповнолітніх служб у справах дітей; суди; кримінальну міліцію у справах дітей органів внутрішніх справ; приймальники-розподільники для неповнолітніх органів внутрішніх справ.

Відповідно до ст. 2 цього Закону, діяльність відповідних органів та служб у справах дітей здійснюється на принципах: законності; застосування переважно методів виховання і переконання, що передбачають вжиття примусових заходів лише після вичерпання інших заходів впливу на поведінку неповнолітніх, які вчинили правопорушення і до яких застосовувались заходи індивідуальної профілактики; неприпустимості приниження честі і гідності неповнолітніх, жорсткого поводження з ними [9, с. 5].

У контексті нашого дослідження необхідно звернути увагу на профілактику правопорушень серед неповнолітніх осіб у широкому розумінні, що включає діяльність правоохоронних органів, зокрема органів внутрішніх справ. Необхідно зазначити, що в органах внутрішніх справ профілактичну функцію здійснюють усі структурні підрозділи та служби у межах своїх повноважень, використовуючи при цьому притаманні тільки їм форми та методи діяльності. У структурі органів внутрішніх справ виділено дві основні групи суб'єктів профілактики правопорушень серед неповнолітніх.

До першої групи віднесено ті служби та підрозділи, які здійснюють профілактичну роботу серед неповнолітніх поряд з виконанням більш широких службових обов'язків (слідчі підрозділи, кримінальна міліція,

міліція громадської безпеки та ін.). Друга група – служби та підрозділи, які безпосередньо здійснюють профілактичну роботу серед неповнолітніх (кримінальна міліція у справах дітей, приймальники-розподільники для дітей) [6, с. 9].

Особливу роль у системі органів і служб у справах дітей відіграє кримінальна міліція у справах дітей (КМСД), яка проводить роботу з недопущення правопорушень з боку неповнолітніх, виявляє, попереджує та розкриває злочини, вчинені особами, яким не виповнилося 18-ти років.

Діяльність цього інституту була започаткована у 1995 році відповідно Закону України «Про органи і служби у справах неповнолітніх і спеціальні установи для неповнолітніх» [8, с. 15]. Цей Закон визначив правові засади діяльності органів і служб у справах неповнолітніх та спеціальних установ. Разом з цим було передбачено функціонування у системі Міністерства внутрішніх справ якісно нової самостійної служби – кримінальної міліції у справах неповнолітніх, якій надано право здійснювати на підставах і в порядку, встановлених законодавством, спеціальні заходи для запобігання та розкриття злочинів.

Історія створення, розвитку та функціонування зазначеного підрозділу у системі Міністерства внутрішніх справ бере свій початок з 30-х років ХХ ст. Зокрема, у травні 1935 р. за Постановою ЦК ВКП(б) та РНК СРСР «Про ліквідацію дитячої бездоглядності та безпритульності» у складі карного розшуку були створені дитячі кімнати міліції. Свою роботу вони проводили спільно з громадськістю. У 1960-х рр. при кожній дитячій кімнаті міліції були організовані загони юних друзів міліції та комсомольські оперативні загони. У 1967 р. в міському та обласному управліннях були створені відділення карного розшуку у справах неповнолітніх, які координували роботу дитячих кімнат. У 1977 р. дитячі кімнати реорганізовано в інспекції у справах неповнолітніх, які увійшли до складу відділів профілактики при карному розшуку. Начальники інспекцій у справах неповнолітніх райвідділів міліції були членами комісій у справах неповнолітніх Ради районних відділів освіти. При кожному опорному пункті були створені дитячі кімнати на громадських засадах, які очолювали педагоги шкіл [8, с. 13].

Головними завданнями на той період були боротьба з бездоглядністю неповнолітніх, вияв, взяття на профілактичний облік та проведення профілактичної роботи з неблагополучними сім'ями та підлітками. Інспекції у справах неповнолітніх аналізували причини та умови, які сприяли скоєнню правопорушень, та інформували про це місцеві державні органи, громадські організації, адміністрації за місцем навчання або роботи неповнолітніх, а також за місцем роботи їх батьків, або осіб, що їх замінювали. Крім того, інспекції у справах неповнолітніх мали право вносити пропозиції відповідним державним органам про призначення громадських вихователів для перевиховання неповнолітніх правопорушників. При кожній інспекції у справах неповнолітніх функціонувала рада громадськості, яка надавала щоденну практичну

допомогу у роботі інспекції. У населених пунктах та мікрорайонах міст, де були відсутні штатні інспекції, створювалися громадські інспекції у справах неповнолітніх. Як правило, представники громадських інспекцій здійснювали шефство над важковиховуваними підлітками [1, с. 207].

У профілактичній роботі інспекцій у 80-хх рр. ХХ ст. широко використовувалися можливості рад профілактики трудових колективів та інших громадських формувань підприємств; педагогічних, батьківських рад; кімнат школярів та підліткових клубів при ЖЕКах; різноманітних рад сприяння сім'ї та школі, жіночих рад, депутатських груп, загонів юних друзів міліції, тощо.

Інспекції у справах неповнолітніх профілактичну діяльність здійснювали в тісній співпраці з різними громадськими формуваннями – громадськими пунктами охорони порядку за місцем проживання, спеціалізованими групами добровільних народних дружин та комсомольсько-оперативних загонів, радами профілактики правопорушень установ та організацій [1, с. 207].

Для тогочасної роботи інспекцій в цілому були характерні принципи гуманізації, поєднання переконання та примусу. В профілактичній роботі з неповнолітніми, все частіше використовуються засоби суспільного впливу та виховання. Тогочасна система роботи інспекцій у справах неповнолітніх базувалася на чотирьох групах спеціальних заходів, що застосовувалися до неповнолітніх, які скоїли правопорушення: заходи педагогічного та суспільного впливу; примусові заходи виховного характеру, які не несли кримінальний характер; заходи адміністративного стягнення, які пов'язувалися з закінченням кримінального переслідування; заходи кримінального покарання [1, с. 211].

Після ратифікації Україною у 1991 році Конвенції ООН «Про права дитини» було визначено, що попередні методи перевиховної роботи в державі протирічать міжнародним нормам. Отже, зважаючи на ситуацію, влада була вимушена дотримуватися політики лібералізації та трансформації і у цій сфері.

Враховуючи вище викладене, трансформації підлягали й органи і служби у справах неповнолітніх. Зокрема, за Постановою Кабінету Міністрів України 8 липня 1995 р. була створена Кримінальна міліція у справах неповнолітніх. У лютому 1996 р. Наказом Міністерства внутрішніх справ затверджені Положення та Інструкція про організацію кримінальної міліції у справах неповнолітніх, яка є складовою частиною кримінальної міліції органів внутрішніх справ й існує на правах самостійного підрозділу [8, с. 14].

У ст. 5 Закону України «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» зазначено основні обов'язки кримінальної міліції у справах дітей. Серед них ті, що мають профілактичну спрямованість, а саме:

1) виявляти, припиняти та розкривати злочини, вчинені дітьми, вживати з цією метою оперативно-розшукових і профілактичних заходів, передбачених чинним законодавством;

2) виявляти причини та умови, що сприяють вчиненню правопорушень дітьми, вживати в межах своєї компетенції заходів до їх усунення; брати участь у правовому вихованні дітей;

3) розшукувати дітей, що зникли, дітей, які залишили сім'ї, навчально-виховні заклади (бродяжать) та спеціальні установи для дітей;

4) виявляти дорослих осіб, які втягують дітей у злочинну діяльність, проституцію, пияцтво, наркоманію та жебрацтво;

5) виявляти осіб, які займаються виготовленням та розповсюдженням порнографічної продукції, видань, що пропагують насильство, жорстокість, сексуальну розпусту;

6) виявляти батьків або осіб, що їх замінюють, які ухиляються від виконання передбачених законодавством обов'язків щодо створення належних умов для життя, навчання та виховання дітей;

7) вести облік правопорушників, що не досягли 18 років, у тому числі звільнених з спеціальних виховних установ, з метою проведення профілактичної роботи, інформувати відповідні служби у справах дітей стосовно цих дітей;

8) відвідувати правопорушників, що не досягли 18 років, за місцем їх проживання, навчання, роботи, проводити бесіди з ними, їх батьками (усиновителями) або опікунами (піклувальниками);

9) затримувати і тримати у спеціально відведених для цього приміщеннях дітей віком до 14 років, які залишилися без опіки та піклування;

10) виявляти, вести облік осіб, які втягують дітей в антигромадську діяльність;

11) вносити підприємствам, установам та організаціям незалежно від форм власності обов'язкові для розгляду подання про необхідність усунення причин та умов, що сприяють вчиненню правопорушень дітьми;

12) доставляти в органи внутрішніх справ на строк до трьох годин дітей, які вчинили адміністративне правопорушення, але не досягли віку, з якого настає адміністративна відповідальність, для встановлення особи, обставин вчинення правопорушення та передачі їх батькам чи особам, які їх замінюють, або до приймачників-розподільників для дітей;

13) здійснювати відповідно до законодавства заходи соціального патронажу щодо дітей, які відбували покарання у виді позбавлення волі на певний строк;

14) вести облік правопорушників, що не досягли 18 років, які потребують медичної допомоги, у тому числі звільнених із спеціальних виховних установ, з метою проведення профілактичної роботи, інформувати відповідні служби у справах дітей стосовно цих дітей.

Кримінальна міліція у справах дітей виконує й інші обов'язки передбачені чинним законодавством.

Згідно пункту 3 положення про кримінальну міліцію у справах дітей Постанови Кабінету Міністрів України «Про створення кримінальної міліції у справах дітей» від 08.07.1995 р. кримінальна міліція у справах дітей: проводить роботу, пов'язану із запобіганням правопорушенням дітей; виявляє, припиняє та розкриває злочини, вчинені дітьми; здійснює досудову підготовку матеріалів про правопорушення, вчинені дітьми, проводить дізнання в межах, визначених кримінально-процесуальним законодавством; проводить розшук дітей, які залишили сім'ї, навчально-виховні заклади та спеціальні установи для дітей; розглядає у межах своєї компетенції заяви і повідомлення про правопорушення, вчинені дітьми; виявляє причини та умови, що сприяють вчиненню правопорушень дітьми, вживає в межах своєї компетенції заходів до їх усунення, бере участь у правовому вихованні дітей; повертає підлітків до місць постійного проживання, навчання або направляє їх до спеціальних установ для дітей протягом не більш як восьми годин з моменту виявлення дітей, яких було підкинуто або які заблукали чи залишили сім'ю, навчально-виховні заклади; виявляє дорослих осіб, які втягують дітей у злочинну діяльність, проституцію, пияцтво, наркоманію та жебрацтво, а також осіб, які займаються виготовленням та розповсюдженням порнографічної продукції, видань, що пропагують насильство, жорстокість, сексуальну розпусту.

Кримінальна міліція зобов'язана проводити профілактичну роботу з неповнолітніми для попередження правопорушень у їхньому середовищі.

Важливою складовою профілактики кримінальної міліції є робота із виявлення неповнолітніх правопорушників та дорослих осіб, які втягують неповнолітніх у скоєння правопорушень.

Характерним у роботі кримінальної міліції є забезпечення профілактичного впливу на криміногенне оточення неповнолітнього.

На профілактичний облік КМСД ставляться діти, які звільнені від покарання із застосуванням примусових заходів виховного змісту, звільнені з місць позбавлення волі, засуджені до покарання, не пов'язаного з позбавленням волі, повернулись з місць позбавлення волі, загальноосвітніх навчальних закладів та професійних профтехучилищ соціальної реабілітації, обвинувачені у злочині та не взяті під варту. Працівники виявляють та ставлять на облік дітей, які ухиляються від навчання, систематично займаються жебрацтвом і ведуть аморальний спосіб життя (мають діагноз «наркоманія»), систематично вживають спиртні напої, займаються наданням сексуальних послуг) або здійснили адміністративне (три і більше протягом року) чи кримінальне правопорушення та не підпадають кримінальній відповідальності через недосягнення віку, з якого настає кримінальна відповідальність.

На профілактичний облік КМСД також ставляться дорослі особи, які вчинили злочини відносно дітей або втягують дітей в антигромадську діяльність [2, с. 4].

Профілактична та виховна робота з неповнолітніми та їхніми батьками проводиться у формі виховних та роз'яснювальних бесід,

відвідування неповнолітніх і їх сімей за місцем проживання, підлітків – за місцем навчання, батьків – за місцем праці, направлення інформації за місцем навчання підлітка, за місцем праці батьків. Це рання профілактика, яка направлена на виявлення та усунення джерела шкідливих впливів, ціннісну переорієнтацію особистості підлітка, посилення впливу громадськості за місцем проживання та навчання на особу неповнолітнього, вирішення його сімейно-побутових проблем.

Доцільно виокремити такі профілактичні заходи кримінальної міліції у справах дітей: 1) проведення профілактичних бесід із неповнолітніми та їхніми батьками за місцем проживання або у приміщенні міліції. Повідомлення батькам про необхідність посилення контролю за дітьми; 2) направлення у навчальний заклад повідомлення про необхідність посилення контролю за неповнолітнім, участь у проведенні ради шкільної профілактики, проведення лекцій та бесід у школі; 3) оперативно-розшукова діяльність [3, с. 6], підготовка документів до суду для притягнення неповнолітнього до кримінальної або адміністративної відповідальності, у разі відкриття справи – участь у судових засіданнях.

На нашу думку, профілактичні заходи повинні бути своєчасними та повними, тобто охоплювати всі сфери життя неповнолітнього. У процесі профілактичної роботи, вивчення особи неповнолітнього велике значення повинно надаватись стану фізичного та психологічного здоров'я неповнолітнього правопорушника.

Комплексний характер профілактичної роботи працівників кримінальної міліції у справах неповнолітніх спрямований на здійснення заходів, спрямованих на покращення фізичного стану дитини, діагностування житлово-побутових умов неповнолітнього, надання юридичних послуг, забезпечення психолого-педагогічної підтримки з боку навчальних закладів, інших соціальних інституцій. Він забезпечується здійсненням заходів щодо оптимізації мікросоціального оточення індивіда, зокрема: проведення профілактичних заходів у співпраці з іншими органами у справах неповнолітніх з метою виявлення фактів порушення прав дітей; застосування заходів переконання, примусу до неповнолітніх, які ведуть аморальний спосіб життя; організація участі в діяльності позашкільних заходів; індивідуальна профілактична робота за місцем проживання неповнолітнього.

Завдяки діяльності кримінальної міліції у справах неповнолітніх робота з неповнолітніми правопорушниками набирає комплексного характеру: про що свідчить співпраця з представниками громадськості; поширення інноваційних форм роботи, таких як сімейні групові наради та соціальний супровід підлітків, засуджених до альтернативних видів покарань [4, с. 2].

Як бачимо, досить складні та різнопланові завдання доводиться виконувати працівникам КМСД, тому закономірно постає питання, яким рівнем компетентності вони повинні володіти. На жаль, в Україні жоден навчальний заклад не готує фахівців для цієї служби, яка створена з метою

профілактики правопорушень серед осіб, які не досягли 18-річного віку. На думку Д. Кляянова, боротьба зі злочинністю вимагає створення і функціонування особливих державних структур, що мають відповідні повноваження щодо здійснення спеціальних заходів, визначення спрямованості змісту і форм їх діяльності, постановки перед ними особливих завдань і цілей; безперешкодної, чіткої і злагодженої роботи всіх ланок і підрозділів, здатних виконати правоохоронну функцію держави. Науковець пропонує на базі підрозділів КМСД створити інспекції в справах дітей, основним завданням яких буде профілактика правопорушень [10, с. 10 – 12]. І ми погоджуємося з даною думкою.

У зв'язку з цим перспективним напрямом подальшого дослідження є вивчення організації і проведення профілактики правопорушень і злочинності як виду соціально-педагогічної діяльності КМСД у взаємодії з іншими суб'єктами профілактики правопорушень.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Профілактика** правопорушень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ditu.gov.ua>.
- 2. Про** затвердження Інструкції з організації роботи органів внутрішніх справ України щодо протидії дитячій злочинності : наказ МВС України № 637 від 28.11.2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.portal.rada.gov.ua>.
- 3. Про** оперативно-розшукову діяльність : Закон України № 2135XII від 18.02.1992р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.dcaf.ch/docs/legal\\_foundations/116.%20Chapter\\_102.pdf](http://www.dcaf.ch/docs/legal_foundations/116.%20Chapter_102.pdf)
- 4. Клішевич Н. А.** Соціально-педагогічна робота кримінальної міліції у справах неповнолітніх з підлітками із делінквентною поведінкою [Електронний ресурс] / Н. А. Клішевич. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2011\\_84/Klish.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_84/Klish.pdf)
- 5. Ключев О. М.** Сутність та загальна характеристика профілактичної діяльності на місцевому рівні // Форум права. – 2006. – № 2. – С. 76 – 79 [Електронний ресурс] / О. М. Ключев. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/FP/2006-2/06komnmr.pdf>
- 6. Волох О. К.** Попередження адміністративних деліктів органами внутрішніх справ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.07 «Теорія управління; адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право» / О. К. Волох. – Дніпропетровськ, 2009. – 19 с.
- 7. Васильківська І.** Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні: деякі аспекти / І. Васильківська // Право України. – 2004. – № 1. – С. 95 – 98.
- 8. Відомості** Верховної Ради України. – 1995. – №6. – С. 35.
- 9. Закон** України «Про внесення змін до Закону України «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» від 8 липня 1999р. №864-XII // ВВР України. – 1999. – №36. – С. 318.
- 10. Кляянов Д. П.** Щодо реформування структури та функціонування органів внутрішніх справ України / Д. П. Кляянов // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 2003. – №3. – С. 10 – 12.
- 11. Про** органи і



служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх : Закон України : від 24.01.1995 р., № 20/95–ВР // Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей. – К., 2002. – С. 249 – 251. **12. Голін В. В.** Попередження злочинності / В. В. Голін. Конспект лекцій. – Х. : Укр. юрид. академія, 1994. – 40 с. **13. Всесвітня** декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей : прийнята в ООН 30 верес. 1990 р. План дій щодо здійснення Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей у 90-ті роки // Сучасні тенденції соціально-правової освіти молоді. – К., 2007. – С. 68. **14. Международные конвенции и декларации о правах женщин и детей** : сб. универс. и регион. междунар. документов. – М. : Право, 1998. – 241 с. **15. Конвенция о правах ребенка** : Конвенция ООН : [вступила в силу для СССР 15 сент. 1990 г.]. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 24 с.

**Мотунова Н. В. Профілактична діяльність кримінальної міліції у справах дітей**

У статті розкрито сутність і зміст понять «профілактика правопорушень», висвітлено основні цілі та принципи профілактичної діяльності, проаналізовано напрямки роботи кримінальної міліції у справах дітей щодо профілактики правопорушень серед неповнолітніх.

*Ключові слова:* профілактика правопорушень, профілактична діяльність, кримінальна міліція у справах дітей.

**Мотунова Н. В. Профилактическая деятельность криминальной милиции по делам детей**

В статье раскрыта сущность и содержание понятий «профилактика правонарушений», отражены основные цели и принципы профилактической деятельности, проанализированы направления работы криминальной милиции по делам детей по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних.

*Ключевые слова:* профилактика правонарушений, профилактическая деятельность, криминальная милиция по делам детей.

**Motunova N.V. Preventive activities criminal police directions in children**

The article highlights the meaning and content of the concept «preventives' of criminals». The main ideals of the article to show principles of preventive activity, the criminal police directions in children's affairs according to preventives' among teenagers were analyzed.

*Key words:* criminal preventives', preventive activity, criminal police in teenagers affairs.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42:376-056.36-057.874

**Н. В. Павлюк**

**РІВЕНЬ ПІДГОТОВКИ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ РОЗУМОВО  
ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНО-  
ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Питання підготовки молодих людей до майбутнього сімейного життя давно привертало увагу суспільства. Навколо цієї проблеми стикалися різні точки зору, філософські концепції, моральні і релігійні принципи. Однак вона досі залишається недостатньо вирішеною навіть в рамках шкільного виховання і навчання. У зв'язку з цим підготовка до самостійного сімейного життя є серйозною і дуже складною проблемою, актуальність якої не знижується.

Проблема підготовки старшокласників до сімейного життя, як актуальне завдання, що вимагає всебічного рішення, була висунута в останні десятиліття. До цього часу підготовка дітей до сімейного життя в основному здійснювалася на основі існуючих традиційних норм поведінки і правил сімейного життя в суспільстві.

Слід зазначити, що проблема підготовки розумово відсталих школярів до створення власної сім'ї на сьогоднішній день залишається ще мало розробленою. Важливо підкреслити, що тільки в 90-х роках ХХ століття науковцями О. Денисовою та О. Морщініною були проведені дослідження з вищезгаданої проблеми. До цього проблема формування розумово відсталого школяра як майбутнього сім'янина тільки ставилася.

Метою нашої статті є розгляд деяких результатів соціально – педагогічного дослідження, направленою на з'ясування сформованості знань, необхідних учням для вступу в шлюб і створення власної сім'ї.

Дослідження проводилося у формі анкетування у вільний від навчання час, тільки у разі бажання підлітка прийняти участь у дослідженні. Учням пояснили, що анкетування проводиться анонімно та результати відповідей будуть збережені в таємниці. Це дозволило отримати найбільш повні і відверті відповіді на питання. Дослідження проводилося російською мовою (мовою спілкування респондентів).

Було опитано 238 старшокласників, із них 112 дівчат та 126 юнаків, учнів 8-10 класів, які вчаться в спеціальних закладах для розумово відсталих дітей.

Експериментальною базою дослідження стали спеціальні навчальні заклади для дітей з розумовими вадами м. Луганська та Луганської області : Комунальний заклад «Луганська середня загальноосвітня школа І – ІІІ ступенів № 45», Луганське обласне професійно-технічне училище-інтернат, Бірюківська обласна спеціальна загальноосвітня школа – інтернат, Гірська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат, Комунальний заклад «Ірмінська обласна спеціальна загальноосвітня

школа-інтернат», Комунальний заклад «Кленова обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат», Перевальська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат, Петровський НРЦ «Шанс», Суходільська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат.

У завдання даного експерименту входило з'ясування сформованості знань, необхідних учням для вступу в шлюб і створення власної сім'ї.

Аналіз психолого-педагогічних характеристик учнів дозволив нам виділити наступні особливості респондентів. Вік учнів, які беруть участь в експерименті, від 14 до 19 років. У всіх учнів відзначалася легка і помірна ступінь розумової відсталості. Нами встановлено, що контингент старшокласників спеціальних шкіл утворюють переважно вихідці з неблагополучних сімей.

Для дослідження виявлення рівня сформованості знань, необхідних учням для вступу в шлюб і створення власної сім'ї було розроблено програму емпіричного дослідження, яка складалася з наступних етапів:

1. Збір анамнестичних даних про підлітка, а також збір інформації про соціально-економічні умови проживання сім'ї підлітків, що прийняли участь у дослідженні. Основні методи дослідження: метод аналізу психолого-педагогічної документації (особова справа учня, анамнези), метод експертних оцінок (в якості експертів виступали вчителі класів, в яких навчаються підлітки, вихователі, психологи).

2. На другому етапі дослідження було проведено анкетування учнів, спрямоване на вирішення наступних завдань: виявити рівень морально-психологічної підготовленості старшокласників спеціальних шкіл до створення майбутньої сім'ї. Визначити рівень сексуальної вихованості учнів.

У відповідності із завданнями цієї частини дослідження нами були розроблені питання анкети для юнаків і дівчат.

Анкета, в основному, містила запитання закритого типу. Однак в анкету також було включено ряд відкритих питань. Подібні питання давали можливість учням висловити власну точку зору, а також визначити їх включеність в систему сімейних відносин.

В ході експерименту нам необхідно було встановити стан підготовленості розумово відсталих старшокласників до обговорення проблеми сімейних стосунків, з'ясувати, які знання про сімейне життя і санітарно-гігієнічні норми вони мають, які уявлення мають юнакі та дівчата щодо вибору майбутнього супутника життя при створенні сім'ї.

Більшість старшокласників зацікавилось темою, запропонованою для обговорення. Перш за все, нас цікавили відповіді на питання *«Чому люди створюють сім'ю»*. Більшість учнів не змогли дати повну і розгорнуту відповідь. Наприклад : *«щоб мати дітей»*, *«щоб жити разом»*, *«тому що жити одному погано»*, *«тому що покохали одне одного і все»*.

Знання 18 % учнів виявилися більш повними, вони змогли дати розгорнуту відповідь, їх можна вважати частково правильними.

Наприклад: «Для того що б не бути самотнім, і для того, що б продовжувати рід», «Для того що б у них було все добре, що б вони були завжди щасливі, що б у них були свої гроші і був свій власний син. Що б чоловік був поруч з дружиною і ніколи її не кривдив», «Сім'я потрібна для того, що б легше було жити, адже вдвох набагато легше, що б кохати й бути коханою, жити не тільки для себе, але і для кого-то: для чоловіка, для дітей», «Що б любити, поважати, розуміти один одного. Що б не бути самому, не нудьгувати, не сумувати. І що б не заздрити іншим сім'ям та іншим людям», «Сім'я потрібна для того, що б бути щасливим, доглядати за дітьми, вчити дітей, бачити як вони ростуть, бачити, чому вони навчилися. І для того що б були онуки, правнуки просто радіти за дітей», «Що б жити дружно, доглядати за дітьми. Для того, що б дружина, чоловік і діти були разом. Чоловік повинен працювати, не пити, не курити, дружина теж повинна працювати, доглядати за будинком, за дітьми. Треба бути дружними і любити один одного і дітей», «Сім'я потрібна для того, що б любити дітей, купувати їм все. І ще для того, що б якщо розведешся, то чоловік щоб платив на дітей гроші».

На питання «Як ви уявляєте хорошу сім'ю?» було отримано два типи відповідей:

- а) відповіді, що дають позитивну характеристику сім'ї;
- б) відповіді, що розкривають негативні сторони сімейного життя

Більшість респондентів змогло виділити суттєві ознаки гарної родини та сімейного благополуччя. Наприклад: «Любов один до одного», «це коли любов взаємна, вірність, довіра і розуміння», «коли благополучна сім'я», «Це коли всі один одного розуміють і живуть чесно», «це коли батьки вміють розуміти тебе, поважають, цінують, допомагають тобі», «мама, тато і будинок», «де тебе чекають і люблять, раді бачити», «де всі діти дуже щасливі зі своїми батьками і де батьки щасливі, що у них є діти», «коли приносять у дім гроші і люблять один одного», «коли є повага и любов».

Дані висловлювання можуть свідчити про те, що в батьківських сім'ях учні зіштовхуються з відсутністю емоційного комфорту, дефіцитом доброзичливості, матеріальними утрудненнями.

Друга група відповідей зводилася до перерахування несприятливих факторів, які складають реальну основу відносин між батьками значної частини респондентів. На думку учнів, хороша сім'я це: «коли в родині немає сварок», «коли батьки не п'ють, не палять та працюють», «це коли все добре, ніхто не п'є і не кидає своїх дітей», «яка не п'є, працює і дбає про дітей», «коли є батьки, котрі не п'ють та не палять», «коли сім'я не кидає дитину», «коли чоловік і дружина не приймають наркотики, не п'ють, не палять, коли не сваряться, не б'ються», «коли не сваряться, не б'ють своїх дітей», «це коли батьки не п'ють, не б'ються та доглядають за дітьми», «коли не б'ють дитину».

Судження старшокласників відображають їх спрямованість на створення в майбутньому безконфліктних сімей. Однак нечіткі відповіді і

відхід від відповідей взагалі значної частини старшокласників з розумовою відсталістю дозволяє зробити висновок, що більшість з них не має глибокого уявлення про хорошу сім'ю та її основи.

Оскільки більшість розумово відсталих старшокласників виховується в неблагополучних сім'ях і спостерігає всі негативні сторони сімейного життя, ми припускали, що більшість учнів вкаже на своє небажання мати в майбутньому особисту сім'ю. Але наші припущення не виправдалися, позитивна спрямованість на майбутнє сімейне життя була виявлена у 69 % юнаків та 72,3 % дівчат. Не хочуть створювати сім'ю 14,3 % хлопців та 10,7 % дівчат.

Аналіз відповідей показує, що учні в силу свого психофізичного недорозвитку і особистісного інфантилізму, по-справжньому ще не замислювалися про ці питання.

В ході анкетування учні відповіли на запитання про їх готовність до сімейного життя.

На питання *«Чи добре ти знайомий з питаннями сім'ї і шлюбу?»* були отримані наступні відповіді : значна кількість дівчат (32,1 %) та хлопців (31 %) вважають, що добре знайома з питаннями сім'ї та шлюбу. 34,1 % юнаків та 43 % дівчат вважають, що дещо знають, але хотілося б узнати більше. Таким чином, більшість старшокласників відповіла на це питання позитивно, проте цей факт можна розглядати як завищену самооцінку, неадекватність уявлень про різні аспекти сімейного життя або відсутність знань про найважливіші сторони шлюбно-сімейних відносин. Це відображає той факт, що учні переоцінюють свої можливості, підходять до створення сім'ї безвідповідально.

В останні роки в практиці спеціальної школи проблема материнства і батьківства розумово відсталих стала досить гострою, тому судження учнів старших класів з цього питання становить інтерес.

Для того, щоб з'ясувати ставлення учнів до майбутньої соціальної ролі сім'янина, батька ми поставили запитання *«Скільки дітей ви хотіли б мати?»*.

Слід зазначити, що 84 % дівчат хотіли б стати матір'ю, тобто більшість дівчат ідентифікують себе з образом матері. 10,2 % юнаків та 9 % дівчат визначили, що не хочуть мати дітей взагалі. Тобто заперечують (у цьому віці) таку потребу для себе в майбутньому.

Значна кількість розумово відсталих учнів (75,4 % юнаків та 69,6 % дівчат) орієнтована на створення малодітної сім'ї (1-2 дитини). Але, як показує реальне життя, відсутність знань і відповідної підготовки в питаннях планування сім'ї, виконання виховних функцій батьків і матерів дуже часто призводить до зворотного результату. Більшість розумово відсталих випускників шкіл створюють неблагополучні багатодітні сім'ї, а через кілька років приводять своїх дітей у спеціальні школи, в яких навчалися самі.

Центральне положення в уявленнях розумово відсталих старшокласників про майбутнє сімейне життя займає питання про моральні засади створення і функціонування сім'ї

Згідно з нашими даними, одним з провідних мотивів вступу в шлюб на думку 27 % юнаків і 25,9 % дівчат займає «Бажання жити разом з коханою Людиною». Красу чоловіка (дружини) як мотив до вступу в шлюб обрало 21,4 % юнаків та 28,6 % дівчат. Це свідчить про те, що розумово відсталі підлітки надають зовнішньому вигляду майбутнього обранця дуже важливе значення, але при цьому вони недооцінюють значимість психологічної зрілості обранця.

В той же час отриманий розподіл мотивів певною мірою відображає власні наміри учнів. Про це свідчать співвіднесення таких мотивів, як «бажання створити сім'ю», «бажання мати дітей».

Нас цікавили відповіді учнів на запитання «Що є головним для збереження і міцності сім'ї?».

Любов як основу міцності сім'ї обрали більшість респондентів: 41,3 % хлопців та 36,6 % дівчат.

Соціологічні дослідження, які проводилися А. Сізановим показали, що більшість вступаючих у шлюб молодих людей мотивують своє рішення любов'ю до майбутнього чоловіка або дружини, але в поняття «любов» вони вкладають піднесено романтичні уявлення про кохання. І закономірними потрібно визнати дані, отримані вченими про те, що число шлюбів, що розпалися, вище серед тих, хто мотивував рішення вступити в шлюб любов'ю, ніж серед тих, хто керувався іншими мотивами [1].

Матеріальне благополуччя в якості критерія міцності сім'ї обрали 15,1 % юнаків та 16,1 % дівчат. Це свідчить про важкі матеріальні умови життя в батьківській родині. Здоров'я членів сім'ї як основи збереження родини визнало 17,5 % юнаків та 6,2 % дівчат.

У питанні про справедливий розподіл домашньої праці в сімейному житті погляди хлопчиків і дівчаток суттєво не розійшлися. 6,3 % юнаків та 9,8 % дівчат є прихильниками справедливого розподілу домашньої праці.

Як вважають 6,3 % юнаків та 2,7 % дівчат, наявність дітей суттєво не впливає на зміцнення шлюбно-сімейних відносин. Це ствердження формується у підлітків під впливом батьківської родини, де розумово відстала дитина не отримує належної уваги, турботи, материнського тепла, виростаючи в умовах неповної сім'ї або в атмосфері грубих, неповажних відносин між батьками.

На жаль, такий критерій міцності сім'ї як «єдність інтересів», не вибрав жоден із респондентів.

Все більш перспективною основою стійкості шлюбу стає духовна близькість, тобто спільність інтересів, спільне культурне збагачення подружжя, що спирається на глибоке почуття. Відомо, наскільки міцні об'єднання людей створюються навколо спільних переконань і інтересів. Це повинно виявлятися і в родині. Згідно даним, отриманим соціологом

С. Голодом, найбільша задоволеність подружжя сім'єю спостерігається саме в шлюбах, мотивованих спільністю інтересів. Слід доповнити, що, згідно з даними того ж дослідження, спільність інтересів і поглядів призводить навіть до більшої задоволеності подружжя шлюбом, ніж первісний мотив – любов, а корисливий розрахунок – до найнижчого ступеня задоволеності [2].

Учням також було запропоноване питання *«Які риси твого характеру можуть завадити тобі створити щасливу родину?»*.

У багатьох відповідях, даних підлітками, простежувалася позитивна оцінка своїх особистісних якостей: *«У мене немає поганих якостей»* відповіли 70 % опитуваних.

В силу інтелектуальної недостатності розумово відстала дитина не може критично оцінити свої досягнення, результат своєї діяльності. Самооцінка у дітей із вадами розумового розвитку неадекватна, як правило, завищена. Причиною завищеної самооцінки науковці вважають самовдоволення розумово відсталої дитини, при якому відсутнє почуття власної малоцінності [3].

Серед можливих перешкод до створення сім'ї переважно були названі судження негативного характеру, такі як *«лінь»*, *«грубість»*, *«неохайність»*, *«жадібність»*, *«агресивність»*. У відповідях деяких старшокласників зустрічалися спроби поставитися до себе критично, адекватно. Підлітки виділили наступні негативні риси свого характеру: *«безвідповідальність»*, *«ревнощі»*, *«образливість»*, *«упертість»*, *«самолюбство»*, *«недовіра»*, *«лихослів'я»*, *«запальність»*. Також невелика кількість респондентів вважає, що для створення щасливої родини їм можуть завадити наступні риси характеру: *«довірливість»*, *«скромність»*, *«сором'язливість»*, *«доброта»*.

Деякі старшокласників взагалі не знають, що таке риси характеру, тому вони дали наступні відповіді на наше запитання. Створити щасливу родину, на їх думку, їм може завадити: *«шкідливі звички»*, *«алкоголь і паління»*, *«погані компанії»*, *«батьки, що п'ють»*, *«погане виховання»*, *«небажання працювати»*, *«любов до пива»*.

Слід зазначити, що дівчата виявилися більш вимогливими до себе як до майбутньої дружини, ніж юнаки до себе як до майбутнього чоловіка. Дівчата у власній характеристиці вказували досить велику кількість негативних якостей, які, на їхню думку, можуть вплинути на добробут майбутньої сім'ї.

З наведеної моральної характеристики видно, що образ-Я у розумово відсталих старшокласників ідеалізований. Насторожує той факт, що більшість вихованців спеціальних шкіл (70 %) не усвідомлює негативних рис своєї особистості. це в свою чергу негативно впливає на регуляцію ними власної поведінки по відношенню до оточуючих людей.

Ми також поставили завдання вивчити зміст уявлень розумово відсталих учнів про якості майбутнього шлюбного партнера.

Респондентам було запропановано відповісти на питання *«Яким повинен бути ідеальний шлюбний партнер?»*.

Особливості зовнішнього обліку є найбільш значущими еталонними якостями майбутнього супутника життя з точки зору респондентів. Це може свідчити про те, що поняття про юнаків і дівчат як майбутнього подружжя і батьків ще не сформовано. Помітно меншу значимість мають такі якості: *«розум»*, *«акуратність»*, *«ніжність»*. До числа значущих якостей як юнаки, так і дівчата відносять вірність як важливу вимогу один до одного. На думку більшості дівчат, істотним компонентом у сімейному житті є вміння чоловіка вести тверезий спосіб життя, а також бажання працювати. На думку юнаків важливим компонентом є вміння дружини стежити за своєю зовнішністю, бути *«сексуальною»*, *«бажаною»*.

Аналіз отриманих відповідей вказує на певну однобічність розуміння учнями проблем спілкування між чоловіком і жінкою. Аналіз описів образу майбутнього чоловіка дозволяє помітити, що у підлітків з розумовою відсталістю він більш ідеалізований в результаті негативного життєвого досвіду. Структура та особливості життєдіяльності батьківських сімей впливають на створений підлітками образ майбутнього чоловіка (дружини). Несформованість уявлень про чоловіка (дружину) спричиняє неадекватність уявлень про шлюб та сім'ю.

Показовими є відповіді старшокласників про те, що вони вважають найбільш важливою умовою для того, щоб створити сім'ю.

Старшокласники юнаки вважають, що для того, щоб одружитися, в першу чергу необхідно бути самостійним (37,3 %). Це можна пояснити тим, що підліток прагне вийти з-під контролю дорослих, бути матеріально незалежним. Дівчата вважають, що в першу чергу необхідно вміти виховувати дітей (42,9 %). Юнакі також важливе значення надають питанню придбання спеціальності (28,6 %). На жаль, в уявленнях учнів спеціальних шкіл знижена важливість такої якості для сімейного життя як уміння правильно розподіляти сімейний бюджет (юнакі 12,7 %, дівчата 11,6 %).

В ході дослідження ми особливу увагу приділяли вивченню господарсько-економічних уявлень розумово відсталих старшокласників. Відповіді на питання: *«Чи вважаєш ти себе підготовленим до ведення сімейного бюджету?»* виявилися наступними: «Так» відповіли 50 % юнаків та 48,2 % дівчат. Відповідь «Не знаю» була отримана від 29,4 % юнаків та 30,4 % дівчат. 20,6 % юнаків та 21,4 % дівчат відповіли на це питання «Ні».

Таким чином, ми можемо судити, що старшокласники спеціальних учбових закладів не можуть конкретно відповісти на питання, а якщо ствердно відповідають, то, як показує практика, сильно переоцінюють свої можливості.



Ці дані можуть свідчити про те, що більшість учнів старших класів спеціальних шкіл не отримують доступних їм знань про відносини між чоловіком і жінкою і про майбутнє сімейне життя.

Дані, отримані нами, показують, що в школах питанню підготовки випускників до сімейного життя практично не приділяється організованої уваги. Знання дітей про проблеми їх життя носять фрагментарний характер, тому що вчителі та батьки говорять на ці теми епізодично, спонтанно, що недостатньо для формування стійких та адекватних уявлень про майбутнє сімейне життя у розумово відсталих юнаків та дівчат.

Подальшому нашому дослідженню буде підлягати вивчення рівня сексуальної вихованості школярів з розумовою відсталістю.

### **Список використаної літератури**

- 1. Семья и общество.** Подготовка к семейной жизни / Под ред. А. Н. Сизанова. – Минск : Ротапринт МГПИ им. А. М. Горького, 1987. – 63 с.
- 2. Голод С. И.** Стабильность семьи: социологические и демографические аспекты / С. И. Голод. – Л. : Наука, 1984. – 136 с.
- 3. Максимова Н. Ю.,** Милютин Е. Л. Курс лекций по детской патопсихологии / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 576 с.

### **Павлюк Н. В. Рівень підготовки до сімейного життя розумово відсталих старшокласників як предмет соціально-педагогічного дослідження**

У статті розглянуті деякі результати соціально-педагогічного дослідження рівня знань, необхідних учням для вступу в шлюб і створення власної сім'ї. З'ясовано ставлення учнів до майбутньої ролі сім'янина. Виявлено зміст уявлень розумово відсталих старшокласників про моральні засади створення сім'ї, про бажані якості майбутнього шлюбного партнера. З'ясовано, що існують певні причинні зв'язки між сформованістю у розумово відсталих старшокласників уявлень про сімейне життя і рівнем їх інтелектуального розвитку, їх соціальним оточенням, родиною.

*Ключові слова:* сім'я, підготовка до сімейного життя, розумова відсталість.

### **Павлюк Н. В. Уровень подготовки к семейной жизни умственно отсталых старшеклассников как предмет социально-педагогического исследования**

В статье рассмотрены некоторые результаты социально-педагогического исследования уровня знаний, необходимых учащимся для вступления в брак и создание собственной семьи. Выяснено отношение учащихся к будущей роли семьянина. Выявлено содержание представлений умственно отсталых старшеклассников о моральных основах создания семьи, о желаемых качествах будущего брачного

партнера. Виявлено, що існують певні причинні зв'язки між сформованістю у умовно відсталих старшокласників представлень про сімейне життя і рівню їх інтелектуального розвитку, їх соціальним оточенням, сім'єю.

*Ключові слова:* сім'я, підготовка до сімейного життя, умовна відсталість.

**Pavluk N. V. Level of preparation for family life mentally retarded high school students as the subject of social and pedagogical investigation**

The paper considers some of the results of social-pedagogical research knowledge needed for students to marry and create their own family. Revealed the ratio of students to the future role of family man. Revealed the contents of views mentally retarded high school students about the moral basics of creating family of the desired qualities of a future marriage partner. Revealed that there are certain causal link between the formation of the mentally retarded high school students understanding of family life and the level of their intellectual development, their social environment, family.

*Key words:* family, preparation for family life, mental deficiency.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42:613.96

**Т. П. Спіріна**

**ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ  
ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПІДЛІТКІВ  
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Сьогодні проблема здоров'я, поряд з такими, як екологічна катастрофа, розмежування економічних рівнів країн планети, демографічна проблема, нестача ресурсів планети і науково-техногенних наслідків, набула планетарного масштабу. Саме тому важливою соціально-педагогічною проблемою постає формування у молодого покоління, зокрема у підлітків, мотивації до здорового способу життя.

Сучасне суспільство знаходиться в стані трансформації, що зумовлює швидкі зміни умов життя і діяльності особистості, відповідно, з'являються нові чинники, фактори, які мають вплив на спосіб життя та здоров'я людей, і в першу чергу - молодого покоління. Із зміною суспільства змінюються умови життя у ньому, змінюється і сам спосіб життя молодого покоління. Підлітки стають дедалі більш самостійними, на їх життя впливає все більше найрізноманітніших факторів, більшість з яких – стресогенні. Однак, проблема мотивації підлітків до здорового

способу життя є недостатньо розкритою у сучасній соціально-педагогічній літературі.

Питання формування мотивації до здорового способу життя потребує подальшого розвитку теоретичних, технологічних та організаційних основ соціально-педагогічної роботи з підлітками.

Аналіз наукових праць (Н. Зимівець, Н. Комарова, О. Яременко, О. Вакулєнко, С. Закопайло, Л. Івашенко) доводить, що проблема формування здорового способу життя є багатогранною і включає в себе усі аспекти розвитку особистості: інтелектуальний, фізичний, духовний, естетичний, моральний, правовий, соціальний. Теоретико-методологічні засади проблеми здорового способу життя підлітків та умови їх оптимізації сформульовано у працях А. Здравомислової, І. Смирнова, Л. Суценко; питання формування здорового способу життя з позицій медицини розкрито в роботах М. Амосова, Н. Артамонова, А. Леонтьєва, Ю. Лісіцина; психолого-педагогічні аспекти формування мотивації до здорового способу життя у підлітків розглянуто в дослідженнях Т. Бойченко, В. Вілюнас, С. Занюк, Т. Кудріної, В. Оржеховської.

Сьогодні перед національною освітою постає завдання виховати особистість, яка спроможна творчо мислити, вільно орієнтуватись в реаліях сучасного життя, вибудовуючи власну поведінку на соціально схвалюваних засадах. Особливої актуальності ця проблема набуває в період докорінних суспільних перетворень, зламу монопольно-ідеологічних концепцій, утвердження гуманних взаємовідносин між людьми.

Соціальні педагоги відчують потребу у впровадженні такої методики, яка б допомогла реалізації особистісного підходу до клієнта. Сьогодні вищі навчальні заклади готові впроваджувати сучасні соціально-педагогічні технології, популярним серед яких є навчання та виховання за допомогою тренінгу.

Питанням використання тренінгових форм у роботі соціального педагога присвячені дослідження О. Безпалько, І. Вачкова, А. Прутченкова, В. Сорочинської.

Тренінг є найбільш популярною формою превентивної роботи серед підлітків останніх років. Зокрема, такий його різновид як просвітницький. Основна мета тренінгу – підвищення компетентності в питаннях збереження і зміцнення здоров'я – може бути конкретизована в ряді завдань з різним формулюванням, але обов'язково пов'язаних із набуттям знань, формуванням вмінь, навичок, розвитком установок, які визначають поведінку.

Просвітницький тренінг створює умови для самостійної діяльності підлітків і набуття знань, побудови логічних висновків. Навчання в рамках просвітницького тренінгу дозволяє учасникам обмінюватись один з одним інформацією і висловлювати власну думку, говорити і слухати, приймати рішення, обговорювати і спільно вирішувати проблеми; розвиває особистісні та соціальні навички, формує установки здорового способу життя.

Здоровий спосіб життя - це спосіб життєдіяльності людини, який вона свідомо обирає та відповідально відтворює в повсякденному побуті з метою збереження та зміцнення здоров'я.

Поняття «здоровий спосіб життя» - концентроване відображення взаємозв'язку способу життя та здоров'я людини. Спосіб життя - це стійка система стосунків людини з природним і соціальним середовищем, система уявлень про етичні та матеріальні цінності, ставлень, намірів, стереотипів поведінки; реалізації стратегій, спрямованих на задоволення різноманітних потреб, на основі адаптації до правил, законів і традицій суспільства та швидкозмінних умов життєдіяльності. Спосіб життя людини утворюють три складові: рівень життя, якість життя та стиль життя. Рівень життя - це міра задоволення матеріальних, культурних, духовних потреб. Якість життя характеризує комфорт у задоволенні людських потреб. Стиль життя - поведінкова особливість життя людини, тобто певний стандарт, під який підлаштовується психологія і психофізіологія особистості. При рівних можливостях перших двох (рівень і якість) складових, які мають суспільний характер, здоров'я людини значною мірою залежить від стилю життя.

Здоровий спосіб життя об'єднує все, що сприяє виконанню людиною її професійних, громадянських та побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах і відображає зорієнтованість діяльності особистості в напрямі формування, збереження та зміцнення як індивідуального, так і громадського здоров'я. Здоровий спосіб життя пов'язаний з індивідуально-мотиваційним втіленням індивідами своїх соціальних, психологічних, фізичних можливостей і здібностей. Мотиваційний компонент можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність.

Формування мотивації у підлітків до здорового способу життя відбувається через цілеспрямований та усвідомлений процес творення людиною власної системи життєдіяльності, основа якої - відповідальне ставлення до свого здоров'я.

У світі філософії спосіб життя розуміють як синтетичний вид людського існування, який містить у собі взаємопов'язані і взаємозалежні чинники індивідуального існування та культури суспільства загалом. Якщо дивитися на зазначене явище з цієї позиції, то стає зрозумілою незаперечність зв'язку способу життя людини із її здоров'ям.

Таким чином, здоровий спосіб життя – це така поведінка та діяльність людини, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, сприяє виконанню людиною своїх функцій через різні сфери життя – праці, відпочинку, побуту; це поведінка людини, яка відображає життєву позицію, спрямовану на збереження та зміцнення здоров'я, і націлена на виконання певних норм і правил

Здоровий спосіб життя містить у собі складові, які також визначають особливості соціально-педагогічної роботи з його

формування: рухова активність; тренування імунітету й загартовування; раціональне харчування; психофізіологічну регуляцію; раціонально організовану життєдіяльність; відсутність шкідливих звичок [2].

Здоровий спосіб життя пов'язаний з особистісно-мотиваційною сферою людини, з соціальними, фізичними можливостями та здібностями. Для того, щоб підтримувати здоров'я на оптимальному рівні, лише уникати факторів ризику недостатньо, потрібно розвивати тенденції, які працюють на формування здорового способу життя й репрезентуються в різних факторах життя людини. Відповідно, досягнення високого рівня реалізації потенціалу особистого і суспільного здоров'я не може бути здійснено спонтанними зусиллями, якщо вони не будуть підтримані системою науково обґрунтованих заходів, які є природною частиною державної і громадської політики країни. Людину не можна змусити вести здоровий спосіб життя – адже це буде певною мірою суперечити її правам, встановленим Конвенцією ООН про права людини, та Конституції України. Саме тому, у соціально-педагогічній роботі завжди маємо на увазі формування мотивації до здорового способу життя.

Розглядаючи напрямки соціально-педагогічної роботи, можемо встановити, що серед них профілактичний та інформаційний найбільше відповідають завданню сприяння мотивації до здорового способу життя молоді, зокрема підлітків.

Формування здорового способу життя як напрямок соціально-педагогічної роботи можна визначити як процес застосування зусиль для сприяння поліпшенню здоров'я і благополуччя взагалі, зокрема ефективній політиці, розробці доцільних програм, наданню відповідних послуг, які можуть підтримати та поліпшити наявні рівні здоров'я, дати змогу підліткам посилити контроль над власним здоров'ям й покращити його.

Як і будь-який напрям соціально-педагогічної роботи, формування здорового способу життя як діяльність має у своїй основі сукупність ідеологічних засад. В першу чергу, це ідея пріоритету цінності здоров'я у світоглядній системі цінностей людини. Другою ідеологічною засадою є сприйняття здоров'я не лише як стану відсутності захворювання або фізичних вад, а дещо ширше – як стану повного благополуччя. І, по-третє, це ідея цілісного розуміння здоров'я як феномена, що невід'ємно поєднує його чотири сфери [2].

Контроль за способом життя повинен здійснюватись і державою, і громадою (суспільством), і самою людиною. Людина себе наділяє певною відповідальністю щодо контролю власного життя, бере на себе особисту відповідальність за дії, рішення, їх наслідки. Але і працівники соціальної сфери, зокрема – соціальні педагоги повинні формувати у підлітків розуміння необхідності дотримання здорового способу життя. Тобто відповідальність за здоров'я рівною мірою несуть, з одного боку, інститути суспільства (держави, громади, організації тощо), а з іншого – самі люди. Тому важливо, щоб у людини, у підлітка, зокрема, була мотивація до здорового способу життя.

Соціально-педагогічна робота з формування здорового способу життя ставить за мету досягти змін у поведінці, що є результатом різноманітних цілеспрямованих дій [4].

Як і будь-який вид діяльності, формування здорового способу життя підпорядковано певним принципам. Н. Комарова, Л. Жаліло, О. Яременко виділяють два найголовніші принципи: партнерство та пристосування.

Принцип партнерства передбачає скоординовану діяльність всіх зацікавлених сторін: урядів, секторів охорони здоров'я та інших суспільних і економічних секторів, недержавних організацій, місцевої влади, промисловості та засобів масової комунікації. До цього процесу залучаються також люди з усіх сфер життя.

Принцип пристосування має на увазі необхідність максимального пристосування діяльності з формування здорового способу життя до місцевих умов її реалізації, тобто до потреб і можливостей окремих груп людей, громад, організацій, регіонів, країн, враховуючи їх специфічні особливості.

Існують різні підходи, моделі з формування здорового способу життя. Тривалий час найбільш популярною моделлю роботи з цього напрямку було надання інформації про здоров'я і негативний вплив шкідливих звичок. Але на сьогодні вже встановлено, що зв'язок між знанням про ризики для здоров'я, яке можуть надавати соціально-педагогічні програми та заходи планової соціально-педагогічної роботи, й поведінкою людини не є безпосереднім, а інколи він взагалі відсутній. Також вражає такий факт, що наявність достатнього обсягу знань абсолютно не гарантує бажаної поведінки. Тобто знання не повною мірою і не завжди впливають на ставлення, на мотивацію загалом [4].

Отже, змінити ставлення важче, ніж рівень знань, але й це не завжди відбивається на поведінці людини. Саме тому соціально-педагогічна робота, спрямована на формування здорового способу життя, оперує декількома компонентами, зокрема, такими, як: знання, усвідомлення, ставлення, упевненість у спроможності змінювати свою поведінку, навички та вміння, власне поведінка.

Оволодіння знаннями є вагомим результатом копіткої соціально-педагогічної роботи, оскільки це виробляє у підлітка прогнозоване ставлення і стає необхідною умовою для подальшого формування у нього здорової поведінки. Але тут обов'язково потрібно враховувати, що знання можуть впливати на ставлення й поведінку людей, які цікавляться проблемою здоров'я, можуть ніяк не впливати на тих, хто не зацікавлений у цьому.

Говорячи про такий компонент, як усвідомлення, потрібно зазначити, що люди можуть по-різному усвідомлювати проблеми, що стосуються здоров'я, та шляхи їх вирішення. Тому у соціально-педагогічній роботі з формування мотивації до здорового способу життя сприяння усвідомленню проблеми є важливою умовою для того, щоб

людина прийняла рішення стосовно власної поведінки у формуванні навичок здорового способу життя.

Такий компонент, як ставлення може відігравати значну роль у зміні поведінки. Ставлення людини до здоров'я може впливати як на пошук інформації, так і на її поведінку, спрямовану на зміцнення здоров'я.

Упевненість у спроможності змінювати власну поведінку є важливим чинником у соціально-педагогічній діяльності, спрямованій на сприяння вибору й підтримки людиною поведінки, направленої на вироблення навичок здорового способу життя.

Виділяють такі шляхи зміцнення упевненості в здатності змінювати свою поведінку [4]: пробудження інтересу до здорового способу життя; формування умінь, необхідних для здійснення зорієнтованої на збереження здоров'я поведінки; заохочення тимчасової (пробної) здорової поведінки.

Врахування компоненту, який стосується навичок та вмінь є також дуже важливими для успішності у соціально-педагогічній діяльності, спрямованій на формування здорового способу життя. Здоровий спосіб життя потребує наявності значної кількості пізнавальних, соціальних і поведінкових умінь. До навичок та вмінь, які сприяють здоровому способу життя можна віднести також комунікативні навички міжособистісного спілкування, навички прийняття рішення та критичного мислення, навички розв'язання проблем та самоорганізації.

Також не можна залишати поза увагою такий компонент як поведінка. Зміна поведінки є наслідком довготривалих попередніх змін. Теорія соціального навчання пропонує використовувати моделювання, формування вмінь, активне залучення аудиторії до активних дій і безперервність зворотного ефекту та його поширення, щоб забезпечити довготривалу зміну в поведінці людини.

Отже, процес формування здорового способу життя не є лінійним. Про це повинні знати соціальні педагоги, які здійснюють планову роботу з формування мотивації до здорового способу життя чи реалізують тематичні проекти.

Сучасні науковці до змісту соціально-педагогічної діяльності з формування мотивації підлітків до здорового способу життя відносять наступні види діяльності: аналіз і підбір ресурсів; підбір персоналу; вивчення ситуації; навчання; вулична робота; організація, підтримка груп взаємодопомоги, клубів, гуртків; інформування.

Аналіз і підбір ресурсів здійснюється з метою забезпечення якомога більшої ефективності у здійсненні соціально-педагогічної діяльності із підлітками з зазначеного напрямку. О. Безпалько виділяє такі види ресурсів соціально-педагогічної діяльності, як внутрішні та зовнішні. До внутрішніх відносяться особливості психічних процесів особистості, прояви психічних станів та емоційно-вольових процесів; характеристики особистості (в тому числі і мотиви), освітній рівень людини, соціальні та професійні уміння, навички. До зовнішніх - можна віднести такі види ресурсів, як матеріальні, людські, технологічні, інформаційні та соціальні [1].

Наступним видом діяльності з формування мотивації до здорового способу життя підлітків є: як безпосередньо підбір персоналу, так і підготовка й підтримка лідерів серед підлітків тощо.

Для соціально-педагогічної роботи, спрямованої на формування здорового способу життя важливе значення має такий вид діяльності, як вивчення ситуації. Ця діяльність передбачає проведення різноманітних досліджень, спрямованих на виявлення особливостей молодіжного середовища, негативних та позитивних його явищ, особливостей впливу різноманітних подій з різноманітних галузей життя на підлітків. Також вивчаються особливості впровадження різноманітних профілактичних програм та їх функціонування з метою виявлення та подальшого усунення недоліків, або удосконалення цих програм.

Велике значення для соціально-педагогічної роботи із формування здорового способу життя має навчання. Це може бути навчання працівників чи лідерів молоді для подальшої роботи з формування мотивації до здорового способу життя, а може бути і безпосередньо навчання підлітків.

Також до заходів, які використовуються у соціально-педагогічній роботі, спрямованій на формування здорового способу життя відноситься вулична робота. Це інноваційний метод соціальної роботи, суть якого полягає в наданні соціальними службами послуг своїм клієнтам на вулиці [3].

У вуличній соціальній роботі виділяють: роботу на вулиці з дітьми, які більшість свого часу проводять на вулиці та роботу з безпритульними, бездоглядними, дітьми вулиці.

У сучасній практиці соціальної роботи використовуються такі організаційні групові та масові форми вуличної соціальної роботи: ігротеки, дискотеки, вуличний театр, мітинг, вулична хода, робота виїзного пункту соціальної підтримки (консультування), рейди тощо.

Організація, підтримка груп взаємодопомоги, клубів, гуртків також має значення для забезпечення успішності соціально-педагогічної роботи, спрямованої на формування мотивації до здорового способу життя. Основний спосіб проведення часу в цих групах - розповідь когось із учасників про свої проблеми й одержання підтримки від інших членів групи.

Інформування у соціально-педагогічній роботі, спрямованій на формування здорового способу життя передбачає рекламно-видавничу діяльність, спрямовану на створення соціальної реклами різних видів, а також буклетів, брошур, посібників з проблематики, що стосується здорового способу життя.

Таким чином, можемо зробити висновок, що формування мотивації до здорового способу життя у підлітків як напрямок соціально-педагогічної роботи передбачає в першу чергу профілактичну та просвітницьку роботу. Також важливо зазначити, що специфікою цього виду роботи є те, що людину не можна примусити вести здоровий спосіб



життя - її можна мотивувати. Саме тому можна стверджувати, що соціально-педагогічна робота щодо здорового способу життя - це в першу чергу робота з формування мотивації до здорового способу життя.

#### **Список використаної літератури**

**1. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с. **2. Зимівець Н. В.** Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Зимівець Наталія Володимирівна. – Луганськ, 2008. – 247 с. **3. Петрович В. С.** Тренінг по впровадженню програм профілактики ВІЛ/СНІДу та популяризації ЗСЖ / В. С. Петрович // Практична психологія і соціальна робота. – 2004. – № 11. – С. 25 – 35. **4. Практикум** по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособ. / [В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.] ; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – СПб. : Питер, 2006. – 56

#### **Спіріна Т. П. Формування мотивації до здорового способу життя у підлітків як соціально-педагогічна проблема**

В умовах соціально-політичної трансформації нашого суспільства, розбудови та зміцнення державності, відродження глибинного культурно-історичного досвіду та традицій національного виховання надзвичайно актуальною постає проблема духовного і фізичного розвитку молодого покоління, і як необхідна умова цього - зміцнення і збереження його здоров'я. Автор у статті розглядає питання мотивації підлітків до здорового способу життя, аналізує фактори, що впливають на спосіб життя та здоров'я людей, зокрема підлітків.

*Ключові слова:* здоров'я, здоровий спосіб життя, мотивація, підліток.

#### **Спирина Т. П. Формирование мотивации к здоровому образу жизни у подростков, как социально-педагогическая проблема**

В условиях социально-политической трансформации общества, развития и укрепления государственности, возрождения глубинного культурно-исторического опыта и традиций национального воспитания чрезвычайно актуальной встает проблема духовного и физического развития молодого поколения, и как необходимое условие этого укрепления и сохранения его здоровья. Автор в статье рассматривает вопрос мотивации подростков к здоровому образу жизни, анализируя факторы, которые влияют на образ жизни и здоровье людей, в особенности подростков.

*Ключевые слова:* здоровье, здоровый образ жизни, мотивация, подросток.

**Spirina T. P Motivating them to a healthy lifestyle in adolescents as a social and educational problem**

In terms of socio-political transformation of our society, development and strengthening of statehood, the revival of deep cultural and historical experience and traditions of national education is extremely urgent problem arises spiritual and physical development of the young generation, and as a necessary condition of the strengthening and preservation of health. The author of the article considers the question of motivation teens to a healthy lifestyle, analyzes the factors that influence the life and health of people, particularly teenagers.

*Key words:* health, healthy lifestyle, motivation, teenager.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42:347.639

**О. М. Терновець**

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ  
СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА**

Проблема соціального сирітства в Україні досліджена недостатньо повно і глибоко, незважаючи на її актуальність. Положення ускладнюється тим, що формування принципово нової системи профілактики та допомоги сиротам здійснюється в умовах переходу економіки країни на ринкові відносини, підвищення соціальної напруженості, різкого посилення соціальної нерівності, що відтворюється в численних соціальних конфліктах.

З кінця 80-х – початку 90-х років ХХ століття проблеми дітей, які залишилися без піклування батьків, набули особливої гостроти в науці й соціальній практиці суспільства. Сьогодні в наукову теорію та практику введена категорія «соціального сирітства», розробляються теоретико-методологічні основи дослідження даного феномена дитинства, визначаються нові підходи до його вивчення в мінливих умовах суспільства, вивчаються фактори появи соціально-неблагополучних сімей.

Зміни в соціально-економічній системі України призвели до ряду дестабілізуючих процесів у суспільстві, які не могли не відбитися на шкільному вихованні та освіті. При зміні економічної формації, школа зіштовхнулася з рядом соціальних хвороб: насильство в сім'ї, бездоглядність дітей, підлітковий алкоголізм тощо. Як наслідок кризи суспільства й основних інститутів соціалізації – сім'ї та школи, різко зросла кількість соціальних сиріт. Отже, став актуальним, як ніколи,

комплекс проблем пов'язаних з вихованням дітей, які залишилися без батьківського піклування.

У такій ситуації найбільш актуальними і соціально значущим завданнями є стримування рівня зростання девіацій у сім'ї, виявлення сімей групи ризику (малозабезпечені, багатодітні, неповні, сім'ї з дітьми-інвалідами) налагодження взаємодії органів опіки і піклування з загальноосвітніми установами, дитячими будинками, притулками, управлінням освіти, закладами охорони здоров'я, управлінням соціального захисту населення, комісією у справах неповнолітніх, громадськими організаціями, розвиток сімейних форм виховання тощо. У зв'язку з цим виникає потреба у дослідженні даного напрямку соціально-педагогічної діяльності, визначення структури й динаміки сирітства, формуванні нового соціального дискурсу, що відображає основні особливості і тенденції, причини та фактори сімейної девіації, розробку стратегії профілактичної роботи у сучасному суспільстві, виокремлення шляхів і засобів профілактики соціального сирітства, тобто своєчасного попередження виникнення та поширення даного соціального явища.

Як засвідчує аналіз сучасної вітчизняної літератури в галузях педагогіки, соціальної педагогіки, політології, соціології, психології, останнім часом в Україні зріс дослідницький інтерес до проблем молодіжної політики, соціально-педагогічного захисту неповнолітніх, соціально-педагогічної роботи з ними, попередження і профілактики негативних соціальних явищ серед дітей та молоді. У цьому контексті важливу роль мають дослідження, присвячені питанням соціально-педагогічної роботи з юними матерями (І. Братусь), формування у молоді навичок усвідомленого батьківства (Л. Буніна, Т. Гусак, Г. Лактіонова), соціально-педагогічної роботи з сім'ями (Н. Делінгевич, І. Трубавіна), підтримки молодих сімей (Т. Алексеєнко).

Зокрема, І. Зверева, М. Головатий, Л. Міщик, В. Поліщук, О. Безпалько, Ж. Петрочко розглядають теоретичні і практичні аспекти становлення та діяльності інтегрованих соціальних служб, що створюються в системі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. С. Горбунова вивчає проблеми соціального захисту студентської молоді в умовах становлення ринкових відносин. І. Трубавіна аналізує проблеми соціальної роботи з проблемними сім'ями.

У той же час спеціальних наукових досліджень з проблеми профілактики соціального сирітства в дитячих будинках, загальноосвітніх школах немає. Педагоги, соціальні педагоги, психологи спираються на авторські програми, які великі, неконкретні та короткострокові (1-2 роки). Отже, надзвичайна актуальність проблеми профілактики соціального сирітства, з одного боку, та відсутність наукових досліджень з даної тематики, з іншого боку, обумовили вибір теми нашої статті, метою якої стало визначення поняття «профілактика», рівнів та видів профілактичної діяльності, здійснення порівняльного

аналізу системи профілактики соціального сирітства в Україні та закордоном.

«Профілактика» (від давньо-грецького *prophylaktikos* – запобіжний) – термін, який прийшов до гуманітарної галузі з медичної та юридичної літератури і означає систему заходів з попередження певного негативного явища.

Сьогодні поняття «профілактика» не вміщується в рамки формально-логічного визначення. Конкретно-предметний зміст цього поняття має багато значень, що використовуються для позначення різних напрямків політики, соціальної, колективної та індивідуальної діяльності. Проблеми громадського здоров'я є предметом дослідження ряду немедичних наук (філософії, соціології, соціальної педагогіки, дефектології, корекційної педагогіки, демографії тощо). Тим не менш, конкретним об'єктивним змістом цього поняття завжди виступає дія – можливість сприяти або перешкоджати реалізації тієї чи іншої тенденції громадського здоров'я (дитячий алкоголізм, наркоманія, проституція, соціальне сирітство тощо).

Так, наприклад, в енциклопедичному словнику соціальної роботи (автори Л. Кунельський та М. Мацковська) під профілактикою розуміються науково обґрунтовані і своєчасно вжиті дії, спрямовані на запобігання можливих фізичних, психологічних або соціокультурних колізій у окремих індивідів групи ризику, збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я людини, сприяння їм у досягненні поставлених цілей та розкриття їх внутрішніх потенціалів [8].

Щодо соціального сирітства, то дослідники Р. Войтлев та О. Чалова, виділяють кілька рівнів профілактичної діяльності:

- Загально-соціальний рівень (загальна профілактика) передбачає діяльність держави, суспільства, їх інститутів, спрямованих на вирішення суперечностей у сфері економіки, соціального життя, у морально-духовній сфері;
- Спеціальний рівень (соціально-педагогічна та соціально-психологічна профілактика) полягає в цілеспрямованому впливі на негативні фактори, пов'язані з окремими видами відхилень або проблем;
- Індивідуальний рівень (індивідуальна профілактика) представляє собою профілактичну діяльність у відношенні конкретних осіб, поведінка яких має риси відхилень або проблемності

Крім цього, виділяються наступні види профілактичної діяльності: первинна, вторинна, третинна.

*Первинна профілактика* – комплекс заходів, спрямованих на запобігання негативного впливу біологічних і соціально-психологічних факторів, які впливають на вірогідність появи соціальних сиріт.

*Вторинна профілактика* – комплекс медичних, соціально-психологічних, юридичних та інших заходів, спрямованих на роботу з сім'ями «групи ризику». Основним завданням вторинної профілактики є недопущення появи соціальної сироти.

Якщо дитина була визнана соціальною сиротою, а потім, завдяки, соціально-педагогічній, психологічній, медичній, юридичній допомозі соціального педагога, психолога, працівника медичної установи, юриста повернулася у сім'ю, то в даному випадку проводиться *третинна профілактика*, спрямована на запобігання повторного перетворення дитини в соціальну сироту [8].

В Україні питанням профілактики соціального сирітства занепокоєні не тільки вчені, педагоги, соціальні педагоги, працівники соціальних служб, благодійних фондів, але і держава. Однією з останніх національних стратегій, направлених на попередження виникнення соціальних сиріт, є представлена 1 червня 2012 року Міністром соціальної політики України Сергієм Тігіпко «Національна стратегія профілактики соціального сирітства до 2020 року», розроблена Міністерством соціальної політики спільно з Дитячим фондом ООН в Україні (ЮНІСЕФ) та громадськими організаціями, серед яких міжнародна організація «Право на здоров'я» (HealthRight International) в Україні.

Стратегія орієнтована, зокрема на роботу з кризовими сім'ями та запобігання вилученню з них дітей; розвиток сімейних форм виховання. Під час розробки стратегії був урахований досвід та рекомендації фахівців. Згідно зі стратегією, на роботу з сім'ями будуть орієнтовані соціальні дільничні, які насамперед захищатимуть інтереси дітей в родинях. Набір таких працівників розпочали вже в червні 2012 року. До їхніх функцій, зокрема, належить допомога батькам у пошуку роботи, сприяння в оформленні соціальної допомоги. Гаслом даної стратегії стали слова: «Ми не повинні чекати, поки людина прийде по соціальну допомогу, ми повинні самі дізнаватися, що їй потрібно, і надати їй таку допомогу».

Одним із пріоритетних завдань Національної стратегії є розробка системи підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування після виходу з інтернатних закладів, дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей, бо ці діти потребують особливої уваги та соціального супроводу, оскільки багато з них не має ані житла, ані професії.

Також згідно з даною стратегією найближчим часом будуть впроваджені механізми надання соціальних послуг сім'ям з дітьми недержавними організаціями. Такий підхід за думкою розробників значно підвищить якість надання соціальних послуг та сприятиме громадському контролю у цій сфері.

Для виокремлення основних напрямів профілактики соціального сирітства в Україні ми проаналізували програми, направлені на попередження виникнення даного соціального явища (Програма із запобігання соціального сирітства Міжнародного Благодійного Фонду «СОС Дитяче Містечко», Національна програма профілактики соціального сирітства дітей, народжених інфікованими жінками, Національна стратегія профілактики соціального сирітства до 2020 року, деякі обласні і районні Програми профілактики соціального сирітства,

захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування). Отже, у ході виконання вищезазначених програм виконується:

- повернення до навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів факультативного курсу «Етика і психологія сімейного життя»;
- забезпечення раннього виявлення, прийому та передачі до районного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді інформації про сім'ї, які опинилися у складних життєвих обставинах;
- сприяння працевлаштуванню та зайнятості працездатних членів сімей групи ризику;
- порушення питання про вилучення дитини із сім'ї лише при безпосередній загрозі її життю і здоров'ю у даній сім'ї та у зв'язку з негативним результатом соціального супроводу;
- ведення закладами освіти внутрішньошкільного обліку дітей, які потребують посиленої уваги з боку педагогічного працівника, соціального педагога, та інформування про це відповідної служби у справах дітей і центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді;
- проведення закладами освіти профілактичної та просвітницької роботи з дітьми, підлітками, молоддю з числа сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах;
- розробка та впровадження ефективних форм роботи з профілактики соціального сирітства;
- виявлення на ранній стадії сімей, які неспроможні або не бажають виконувати функції по догляду за дітьми, вживання заходів соціальної підтримки сімей, попередження руйнування сімей і перетворення дітей на соціальних сиріт;
- поліпшення рівня обслуговування дітей, які залишились без батьківського піклування, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, створення належних умов для їх фізичного, інтелектуального і духовного розвитку, підготовки до самостійного життя;
- впровадження ефективних форм і методів роботи з дітьми, які перебувають в прийомних сім'ях, дитячих будинках сімейного типу, під опікою та піклуванням;
- інтеграція зусиль органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, установ та організацій, спрямованих на захист прав дітей, які залишились без батьківського піклування, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Це дало можливість:

- створити в країні систему профілактики соціального сирітства та обслуговування інтересів дітей, які залишились без піклування батьків, а також дітей, які мають статус дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;
- зменшити кількість дітей, які стають соціальними сиротами;
- запровадити ефективні форми роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Отже, ми розглянули деякі моделі профілактики соціального сирітства в Україні, тому доцільним, на нашу думку, буде аналіз системи профілактики за кордоном.

За кордоном переважає використання сімейних форм влаштування дітей, які залишилися без піклування батьків. Винятком з цього правила є Ізраїль, де близько 80% дітей, які залишилися без батьківського піклування, розміщуються в малокомплектні інтернатні установи. У свою чергу серед сімейних форм переважає патронат (так звані фостеровські сім'ї). Так, у США в патронатних сім'ях знаходиться більше 500 тис. дітей.

Основним напрямом діяльності соціальних служб за кордоном є попередження соціального сирітства, а саме: соціальна підтримка та надання психолого-педагогічної допомоги сім'ям групи ризику, активне виявлення дисфункціональних сімей та залучення їх до корекційної роботи. Патронатна сім'я розглядається як форма тимчасового влаштування дитини на період активного соціального втручання в біологічну сім'ю. У зв'язку з цим після передачі дитини до патронатної сім'ї у максимально можливому обсязі зберігаються її контакти з біологічними батьками, братами або сестрами. У Великобританії близько 85% дітей після перебування в прийомній сім'ї повертаються в рідну сім'ю. Такий високий відсоток повернення дітей в біологічну сім'ю обумовлений розвитком соціальних служб, зайнятих реабілітацією сім'ї, а також наявністю законодавства, що дозволяє активно проводити соціальну роботу з сім'єю.

В Австралії, Великобританії, Данії, Китаї профілактика соціального сирітства починається з моменту народження дитини. Представники соціальних служб (охорони здоров'я або соціального захисту) відвідують сім'ї всіх новонароджених і при виявленні факторів ризику соціального сирітства включають їх до профілактичної роботи.

Також широко поширені батьківські тренінги, спрямовані на поліпшення взаємин у сім'ї, формування або вдосконалення навичок виховання дитини (Великобританія, Німеччина, Нова Зеландія, Сінгапур, США). Корекційна робота зі збереження родини може здійснюватися за запитом батьків, на підставі рекомендації соціальних працівників, а також за рішенням суду, виступаючи в якості альтернативи притягнення до відповідальності або позбавлення батьківських прав.

У Норвегії самотнім матерям надається спеціальна матеріальна допомога з тим, щоб вони могли залишатися вдома по досягненню дитиною 10 років. Крім того, неповні сім'ї мають систему соціальних пільг і допомоги, що дозволяють їм жити вище рівня офіційної бідності в країні.

У Франції самотні матері отримують спеціальну допомогу перші три роки після народження дитини крім загальної державної допомоги, що виплачується всім родинам з дітьми до їхнього повноліття. Податкова політика в цих країнах створює соціальну ситуацію, при якій самотній матері не вигідно додатково працювати навіть в режимі неповної

зайнятості. Тому, при досягненні дитиною повноліття і, відповідно, із закінченням грошових виплат, жінки відчувають труднощі з працевлаштуванням у зв'язку з втратою трудової кваліфікації, звички до праці.

У Швеції, де рівень неповних сімей найбільший в Європі і досягає 32%, стратегія державної політики, спрямованої на допомогу неповним сім'ям, орієнтована на успішне поєднання самотніми батьками батьківської та професійної діяльності. Самотні матері отримують грошову допомогу лише на дітей, а держава забезпечує їм не тільки робоче місце, але й тимчасові виплати в період перенавчання або придбання спеціальності, необхідної для отримання більш високооплачуваної роботи. Працюючі батьки мають широкий вибір різних форм позасімейного догляду за дітьми.

У США державна допомога самотнім сім'ям незрівнянно нижча за Європейську, однак у країні широко поширені благодійні програми на рівні окремих штатів, приватних і релігійних товариств. Широке розповсюдження в США отримали групи само- і взаємодопомоги неповним сім'ям. Члени таких організацій обмінюються педагогічним досвідом, допомагають один одному проводити вихідні дні, відпустки. Типові групи взаємодопомоги складаються з 12-15 осіб, які мають різний шлюбний статус. Вони збираються раз у кілька місяців і обговорюють різні проблеми виховання дитини, взаємини з дітьми, особисті переживання, стратегію подолання труднощів [7].

Досвід економічно розвинених країн показує, що величезні матеріальні вкладення держав в стимуляцію народжуваності тільки шляхом збільшення соціальних допомог самотнім матерям, створення груп ризику вагітних, сприятлива громадська моральна ситуація, справді, різко знижують число соціальних сиріт, проте, перед суспільством постають проблеми катування, насилля батьками власних дітей, навіть у зовні благополучних сім'ях, що підштовхує дітей тікати з сім'ї і потрапляти до категорії соціальних сиріт. Тому в комплексі заходів, які проводяться у масштабах усього суспільства, головним завданням є робота з суспільною свідомістю відносно питань соціального сирітства; виховання батьківських почуттів, обізнаність батьків (майбутніх батьків) у питаннях психології подружнього життя, вікової психології й педагогіки.

Надзвичайно актуальною формою профілактики соціального сирітства за кордоном є робота в групах підвищеного ризику. Одна з таких форм роботи – жіночий кризовий центр. Наприклад, у Швеції типові жіночі центри існують як ізольовані, напівзасекречені організації, у яких жінка (одна або з дітьми) повинна відчувати себе в безпеці. Зовнішні контакти у клієнток центру різко обмежені, зустрічі, поза стінами центру, можливі тільки після закінчення певного строку, це охороняє пацієнток від додаткових психічних травм. Центр має цілодобовий телефон довіри, на якому працюють психологи, педагоги, соціальні педагоги, юристи, медичні працівники. Відвідувачі центру можуть користуватися його



послугами до 4-х місяців. За цей період персонал центру (психологи, соціальні працівники, юристи) знімають стресовий стан, змушують пацієнток об'єктивно оцінити причини і характер кризи, знайти оптимальний шлях виходу з ситуації, що створилася, нормалізувати соціальні зв'язки, зміцнити внутрішньосімейні відносини.

Кризова жіноча клініка для молодих вагітних жінок більше 30 років функціонує у США на базі університетської клініки. Створення клініки передувало усвідомлення того факту, що вагітність юної незаміжньої жінки відкриває собою негативний життєвий цикл: перерване освіта та низький матеріальний достаток тягнуть за собою залежність юної матері від систем соціальної допомоги держави, знижує мотивацію для створення власної, стабільної сім'ї. Мета діяльності клініки – надати психологічну і моральну допомогу юним вагітним. Перебуваючи в клініці, майбутні матері проходять курс спеціальної підготовки, навчаються ефективним формам поведінки, догляду за майбутньою дитиною тощо [7].

На жаль, у нашій країні нічого подібного немає, і вагітні отримують виключно акушерсько-гінекологічну допомогу в районних жіночих консультаціях, у той час, як велике коло проблем, з якими стикається жінка в період вагітності і пологів, має психологічну природу, оскільки жінка, що зважилася на те, щоб мати дитину, зовсім не захищена психологічно. Вона важче переживає сімейні конфлікти, пов'язані з розвитком сім'ї, нерозумінням молодого чоловіка, батьків. Глобальний страх за своє майбутнє, за майбутнє своєї дитини стає характерним для всіх вагітних жінок і особливо для жінок із соціально незахищених верств суспільства і може підштовхнути їх до відмови від активної боротьби за своє майбутнє – відмови від своєї дитини.

Отже, профілактика соціального сирітства – це складний соціальний механізм, у якому виокремлюються специфічні рівні профілактичної діяльності щодо соціального сирітства: загально-соціальний рівень (загальна профілактика), спеціальний рівень (соціально-педагогічна, соціально-психологічна профілактика), індивідуальний рівень (індивідуальна профілактика). До видів профілактичної діяльності належать: первинна, вторинна, третинна профілактика.

Але все ж таки, ступінь розробленості у даній області дуже мала, відсутня повноцінна система попередження виникнення соціальних сиріт. Існуюча в Україні система профілактики соціального сирітства, спрямована вже на «лікування» наслідків, не тільки не призводить до зменшення їх кількості, але і породжує вкрай негативні наслідки. Зарубіжна система профілактики соціального сирітства (Швеція, Норвегія, США та інші соціально розвинені країни), навпаки, направлена не на «лікування», а на попередження, тому величезний спектр роботи з профілактики соціального сирітства направлено на психологічну, педагогічну та соціально-педагогічну допомогу: просвітницька робота з молоддю з формування усвідомленого батьківства, соціально-

педагогічна робота з вагітними жінками, самотніми матерями, жінками, які знаходяться в складній життєвій ситуації.

А оскільки профілактика соціального сирітства в Україні – це, перш за все, створення різноманітних фондів, які у свою чергу будуть розробляти і впроваджувати державні моделі з профілактики соціального сирітства, наступним кроком нашого дослідження буде обґрунтування сутності і змісту системи профілактики соціального сирітства через характеристику її основних компонентів: об'єкту, суб'єкту, мети, завдань, функцій тощо.

### **Список використаної літератури**

**1. Брутман В. И.** Социальное сиротство как комплексная медико-социально-педагогическая проблема / В. И. Брутман. – М : Асопир, 1994. – С. 38. **2. Если** вы решили усыновить ребенка : пособие для руководителей учреждений образования, социальных педагогов, специалистов социально-педагогических центров и социальных приютов, приемных родителей / И. А. Фурманов [и др.]; под общ. ред. И. А. Фурманова. – Мн. : Мэджик Бук, 2004. – 168 с. **3. Концепция** предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб : ИСПиП, 2000. – 108 с. **4. Красницкая Г. С.** Вы решили усыновить ребенка / Г. С. Красницкая, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, О. А. Кабышев. – М. : Дрофа, 2001. – 199 с. **5. Олиференко Л. Я.** Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – Одесса : «Академия», 2002. – 256 с. **6. Сидорова Л. К.** Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимся без попечения родителей / Л. К. Сидорова. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 112 с. **7. Природа** раннего социального сиротства и его профилактика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://works.tarefer.ru/70/100477/index.html> **8. Профілактика** соціального сирітства в установах соціального захисту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ua-referat.com/Профілактика\\_соціального\\_сирітства\\_в\\_установах\\_соціального\\_захисту.html](http://ua-referat.com/Профілактика_соціального_сирітства_в_установах_соціального_захисту.html) **9. Технології** створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу : зб. метод. матеріалів / Г. М. Бевз, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін. – К. : Держ. Ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 188 с.

### **Терновець О. М. Деякі аспекти профілактики соціального сирітства**

У статті надається визначення поняття «профілактика», виокремлюються рівні профілактичної діяльності з соціального сирітства: загально-соціальний рівень (загальна профілактика), спеціальний рівень (соціально-педагогічна, соціально-психологічна

профілактика), індивідуальний рівень (індивідуальна профілактика) та види профілактичної діяльності: первинна, вторинна, третинна профілактика; надається порівняльний аналіз систем профілактики соціального сирітства в Україні та за кордоном.

*Ключові слова:* профілактика, соціальне сирітство, моделі профілактики соціального сирітства.

**Терновец О. Н. Некоторые аспекты профилактики социального сиротства**

В статье дается определение понятия «профилактика», выделяются уровни профилактической деятельности социального сиротства: общесоциальный уровень (общая профилактика), специальный уровень (социально-педагогическая, социально-психологическая профилактика), индивидуальный уровень (индивидуальная профилактика) и виды профилактической деятельности: первичная, вторичная, третичная профилактика; дается сравнительный анализ систем профилактики социального сиротства в Украине и за границей.

*Ключевые слова:* профилактика, социальное сиротство, модели профилактики социального сиротства.

**Ternovetz O. N. Some aspects of the prevention of social orphanhood**

The article provides a definition of «prevention», identifies the levels of prevention of social orphanage: overall social level (general prevention), the special level (social-pedagogical, social-psychological prevention), the individual level (individual prevention) and the types of prevention activities: primary, secondary, and tertiary prevention; a comparative analysis of the systems of the prevention of social orphanhood in Ukraine and abroad.

*Key words:* prevention, social orphanhood, models of prevention of social orphanhood.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42

**Я. І. Юрків**

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ З ПІДЛІТКАМИ  
У МІКРОРАЙОНІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО  
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Важливу роль у соціалізації підростаючого покоління відіграють соціальні інститути суспільства, результатом діяльності яких є продукування різноманітних соціальних виховних впливів. Відповідно,

проблема інтеграції соціальних виховних впливів як чинник створення виховуючого соціального середовища привертає все більшу увагу дослідників. Відомо, що об'єктом наукового пізнання соціальної педагогіки виступає особистість, середовище, соціум.

Соціальна педагогіка – поняття багатогранне. Теорія соціальної педагогіки знаходиться в стані постійного оновлення і доповнення. Нам, зокрема імпонують положення про те, що соціальна педагогіка вивчає і аналізує вплив на педагогічний процес виховання особистості конкретних соціально-культурних умов середовища (В. Бочарова), що соціальна педагогіка – це наука, яка досліджує вплив соціальних чинників середовища на соціалізацію підростаючого покоління. У сфері її наукового пошуку знаходиться розробка ефективної системи заходів щодо оптимізації процесу виховання на рівні групи і території з врахуванням конкретних умов соціального середовища (А. Басов та ін.). А. Мудрик розглядає її як галузь педагогіки, яка досліджує соціальне виховання як соціальний інститут. В. Семенов трактує соціальну педагогіку як науку про виховні впливи соціального середовища.

Вагомим є і доробок вітчизняних науковців. Безперечну цінність для процесу подальшого становлення соціальної педагогіки мають фундаментальні праці таких науковців як А. Капської, Г. Лактіонової, С. Харченка, І. Зверевої, С. Савченка, А. Рижанової, О. Безпалько, Ю. Поліщук, Н. Лавриченко.

Дослідження проблеми педагогізації позашкільного мікросоціума виводить нас на поняття «виховна система у відкритому соціумі». Зазначену систему О. Кузьменко трактує як «відкриту соціально-педагогічну систему», «систему соціального становлення особистості», «соціалізуючу систему», під якими він розуміє насамперед комплекс різноманітних впливів на особистість як шкільного, так і позашкільного соціального середовища.

Отже, необхідність координації та інтеграції соціальних виховних впливів у мікрорайоні загальноосвітньої школи з метою їхнього упорядкування є важливим професійним обов'язком соціального педагога і вимагає як теоретико-методологічної, так і практичної розробки. Вирішенню зазначеної проблеми може допомогти активізація роботи соціального педагога у зазначеному мікрорайоні.

Виходячи із результатів проведеного дослідження вважаємо, що сприяння процесу педагогізації позашкільного соціуму є важливою складовою соціально-педагогічної діяльності соціального педагога.

Опрацювання зазначеної проблеми дає підстави вважати, що мікрорайон школи є дуже важливим чинником продукування соціальних і виховних впливів. Про роль і значення соціалізуючого впливу різноманітних суб'єктів, що функціонують у мікрорайоні школи свідчать праці таких науковців як В. Бочарова, О. Феоктистова, В. Кузь, М. Рассадіна, О. Кузьменко, Р. Овчарова та інших.

Таким чином, враховуючи відсутність теоретичних досліджень і практичних рекомендацій стосовно координації зусиль суб'єктів, що продукують соціальні виховні впливи у мікрорайоні загальноосвітньої школи, необхідність систематизації існуючого емпіричного матеріалу накопиченого у цій сфері та впровадження в життя нових підходів до упорядкування процесу соціалізації дітей і учнівської молоді. Тому метою нашої статті є – соціально-педагогічна діяльність з підлітками у мікрорайоні загальноосвітнього навчального закладу.

Соціально-педагогічна діяльність є однією з основних категорій соціальної педагогіки. Її виникнення і оформлення зумовлене всім ходом історико-педагогічного процесу становлення і розвитку соціально-педагогічних послуг. Так, зокрема, Л. Аксьонова стверджує, що ще на початку ХХ століття виникли три основні напрями соціально-педагогічної діяльності, до яких вона відносить:

1. Християнсько-філантропічний напрям, метою якого є організація соціального обслуговування інвалідів у притулках, богадільнях, будинках перестарілих.

2. Медико-педагогічний, метою якого є лікування, виховання і навчання дітей з вираженими порушеннями у розвитку в спеціальних відділеннях при лікарнях, медико-педагогічних закладах.

3. Педагогічний, метою якого є освіта дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту у спеціальних класах і школах [1, с. 45].

Звичайно з того часу відбулися значні зміни у розумінні суті соціально-педагогічної діяльності, остання набула яскраво вираженої виховної спрямованості. Відповідно, розробка теоретичних засад організації соціально-педагогічного комплексу і принципів його функціонування вимагає осмислення ролі соціально-педагогічної діяльності як стрижневої основи розгортання роботи зі школярами у мікрорайоні загальноосвітнього закладу.

Важливою методологічною основою процесу становлення соціально-педагогічної діяльності є висновок синергетики як науки, що виникла на базі філософії нестабільності, про те, що властивість самоорганізації є загальною для всіх явищ буття. Зазначений синергетичний підхід дозволяє стверджувати, що нормативне функціонування і розвиток будь-якої макроскопічної системи певним чином визначається взаємодією двох протилежних сил – утворюючих структури і руйнуючих їх. Синергетика засвідчує, що стала структура не спроможна до самовдосконалення і самозмін у своїх сутнісних та структурних параметрах не лише у разі, коли вона закріпилася у своїй діяльності, але й у тому випадку, коли в процесі її функціонування відсутні хаотичні або нестандартні дії, що стимулюють і навіть активізують окремі її дії [2, с. 18].

Базуючись на законах синергетики можна стверджувати, що у ході соціалізації особистості, з однієї сторони, має місце наявність сил, що позитивно впливають на цей процес, і з другої сторони, що діють

руйнівливо. Тому соціальному педагогу в процесі соціально-педагогічної діяльності потрібно не стільки думати про нівеляцію останніх, про штучне відгородження їх від молоді, як про зміцнення механізмів, що сприяють і пріоритетному розвитку позитивних чинників, і регулюють взаємодію обох сил. Необхідно оцінити і так званий хаотичний початок як рушійну силу. У школі й сьогодні продовжує домінувати явно застаріла виховна практика. Суть її полягає у тому, що вчителі й досі не бажають будувати виховний процес виходячи з потреб та інтересів дітей, які, як правило, не співпадають з офіційними планами роботи школи, конкретними діями педагогів. Діяти ж треба навпаки виходячи саме із здавалось би хаотичних прагнень і бажань учнівської молоді. Небажання брати це до уваги, засилля так званої педагогіки запланованих виховних заходів, нерідко призводить до протилежного результату, тобто добрі в принципі наміри і дії продукують свою протилежність, виливаються у антивиховання.

Уникнути цього допоможе організація соціально-педагогічного виховного процесу, що має базуватися на синергетичній методології. Вона полягає в тому, що кожний результат конкретної, у нашому випадку соціально-педагогічної, дії потребує негайного аналізу в плані його співвідношення з метою цієї дії. Причому, коли такий результат приходить у суттєву суперечність із метою дії, то це означатиме, що ця соціально-педагогічна дія як рушійна сила вийшла за свою межу і перетворилася у ту, що руйнує, і що це потребує відповідних коректив соціально-педагогічної діяльності та тієї мети, яка її визначає. Звідси випливає наступне. Соціальний педагог, працює в рамках взаємодії двох протилежностей, по-перше, соціально-педагогічної дії, що створює, що визначається її метою, і, по-друге, стихійних чинників, що супроводжують соціально-педагогічний процес, є його складовими. Ці чинники діють як руйнівна сила, що визначається наявністю хаотично не передбачуваного елемента у цьому процесі. Отже, соціальний педагог для успіху своєї справи повинен часто діяти інтуїтивно, спираючись при цьому саме на потреби та інтереси шкільної молоді, тобто діяти в руслі синергетичних принципів. Це означає, що в системі своєї роботи йому необхідно поєднувати найзагальніші методологічні закономірності з фактично-емпіричними дослідженнями учнівської молоді як колективного клієнта, так і певного соціального-педагогічного процесу.

Віддаючи належне трактуванням різних науковців зазначеної категорії варто зауважити, що розуміння суті соціально-педагогічної діяльності й досі має певні відмінності. Так, С. Литвиненко стверджує, що «соціально-педагогічна діяльність, як різновид професійної педагогічної діяльності, здійснюється педагогами та соціальними педагогами в різних освітніх та інших установах, організаціях, об'єднаннях, в яких перебуває дитина та спрямовується на надання допомоги дитині в соціалізації, засвоєнні нею соціокультурного досвіду, а також на створення умов для самореалізації дитини в суспільстві» [3, с. 17].

У трактуванні В. Нікітіна «соціально-педагогічна діяльність полягає в забезпеченні освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості. У соціально-педагогічну діяльність входять процеси освіти, навчання і виховання, інтеріоризації та екстеріоризації соціокультурних програм і соціальної спадщини» [4, с. 35 – 36].

У контексті нашого дослідження нас зацікавила позиція І. Зверевої, яка трактує соціально-педагогічну діяльність «як допомогу в позитивній соціалізації особистості, зокрема в інтеграції дитини в суспільство, допомогу у її розвитку, вихованні, освіті. Її мета полягає у сприянні адаптації та позитивній соціалізації особистості шляхом допомоги їй у засвоєнні соціальних норм і цінностей; створенні умов для психологічного комфорту і безпеки як дорослого, так і дитини; задоволенні потреб і забезпеченні прав особистості; попередженні негативних явищ у сім'ї, школі, іншому найближчому соціальному оточенні» [5, с. 49].

О. Безпалько, вважає, що соціально-педагогічна діяльність це «...діяльність спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини» [6, с. 13].

Соціально-педагогічна діяльність поза всякими сумнівами є дуже складним і багатограним поняттям. Щоб у повній мірі усвідомити її складові дослідникам, які працюють у галузі соціально педагогіка «...необхідно оволодіти теоретичними підходами у розумінні суспільства, різноманітних видів його діяльності. Складний зміст соціально-педагогічної діяльності адекватно можна виразити на основі синтезу загальнонаукових, соціально-наукових понять, з однієї сторони, і знань соціальних норм, аксіологічних визначень та екзистенціалів, з іншої» [7, с. 37].

Аналізуючи соціально-педагогічну діяльність у широкому контексті М. Галагузова поділяє її на різні види, що мають свою специфіку: 1) соціально-педагогічна діяльність в освітніх закладах; 2) соціально-педагогічна діяльність у дитячих громадських об'єднаннях і організаціях; 3) соціально-педагогічна діяльність в закладах творчості і дозвілля дітей; 4) соціально-педагогічна діяльність в місцях літнього відпочинку дітей; 5) соціально-педагогічна діяльність у конфесіях [8, с. 107].

Значною науковою проблемою є проблема взаємозв'язку категорій «соціально-педагогічна діяльність», «соціалізація» і «соціальне виховання». Так, М. Шакурова стверджує, що «під соціально-педагогічною діяльністю розуміють діяльність, яка спрямована на вирішення завдань соціального виховання і соціального захисту.

Призначення соціально-педагогічної діяльності – надання компетентної соціально-педагогічної допомоги населенню, підвищення ефективності процесу соціалізації, виховання і розвитку дітей, підлітків, юнаків» [9, с. 5].

Проблема взаємозв'язку даних категорій і їхнього використання у комплексі в процесі соціально-педагогічних досліджень перебуває в

центрі уваги й інших науковців, зокрема у Н. Лавриченко, яка вважає, що «об'єктивність процесу соціалізації має ту специфіку, що він відбувається як суб'єктивна діяльність і співдіяльність агентів та інституцій суспільного життя. Рушієм такої співдії є відповідна соціальна потреба, яка має системний характер і реалізується як множина індивідуальних та інституційних запитів і вимог. Звідси беруть свій початок відповідні мотиви, інтереси, цілі, цінності та інші визначальними соціально-педагогічної діяльності, внаслідок якої відбувається соціалізація молоді» [7, с. 19].

Намагаючись застерегти як науковців, так і практиків В. Нікітін звертає особливу увагу на те, що зміст соціально-педагогічної діяльності є надзвичайно багатий, відрізняється різноманітністю і варіативністю. «У соціально-педагогічній діяльності належне місце повинні зайняти питання смислу і значення екзистенціальних потреб людини, проблеми етичної і моральної оцінки, врахування невербальних форм висловлення бажань, потреб, інтересів, вміння співпереживати, пізнавати смисл різноманітних акцій соціально-педагогічного характеру, рефлексувати і саморефлексувати» [4, с. 37].

Проблема конкретизації соціально-педагогічної діяльності виводить нас на необхідність визначення її мети, завдань, методів та форм реалізації. «Загальною метою соціально-педагогічної діяльності є гармонізація взаємодії особистості та соціуму для збереження, відновлення, розвитку її соціальної активності. Така гармонізація відбувається у трьох напрямках: соціальний розвиток особистості, педагогізація середовища, оптимізація взаємодії дитини та середовища» [1, с. 18]. З цим погоджується і О. Безпалько, яка стверджує, що загальна мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні оптимальних умов соціалізації особистості. Серед пріоритетних завдань соціально-педагогічної діяльності можна виокремити: 1) збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального здоров'я особистості; 2) створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та реалізації можливостей особистості; 3) надання комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги та підтримки; 4) попередження та локалізація негативних впливів соціального середовища на особистість [6, с. 13].

Прикметною особливістю соціально-педагогічної роботи є особливий вид взаємостосунків і взаємовідносин, які виникають між її суб'єктами. У їх основі лежить співробітництво обох сторін взаємодії, що передбачає спільну роботу на підставі визначеної мети і завдань діяльності, спільне обрання методів, засобів і прийомів розв'язання проблеми, оцінку результатів спільної діяльності.

В. Бочарова вважає, що «мета соціально-педагогічної діяльності може бути визначена як формування спроможності особистості до активного, багатопланового функціонування в різних сферах суспільства при забезпеченні повноцінного розвитку цієї особистості» [10, с. 29]. Більш всеохоплюючим і разом з тим деталізованішим є визначення мети



даної діяльності А. Капською, на думку якої мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні оптимальних умов соціалізації особистості, що реалізується шляхом виконання низки завдань, пріоритетними серед яких є: збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; активізація її адаптаційного потенціалу; створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та реалізації особистості; надання комплексної соціально-педагогічної допомоги та підтримки особистості; попередження та локалізація негативних впливів соціального середовища на особистість [11, с. 50].

На нашу думку, мета соціально-педагогічної діяльності може бути сформульована на двох рівнях: *перший* – як мета-ідеал (стратегічна мета), досягнення якої передбачає тривалість і комплексність зусиль. Для соціально-педагогічної діяльності у якості мети-ідеалу може виступати успішна соціалізація дитини, її становлення як суб'єкта соціального життя, а також педагогізація оточуючого дитину соціального середовища.

*Другий рівень* – це очікуваний результат діяльності (тактична мета). Для соціально-педагогічної роботи таких цілей може бути декілька, наприклад: 1) створення соціальних умов, які сприяють особистості у саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації; 2) сприяння соціальній адаптації особистості засобами культурного дозвілля, трудових справ, освіти; 3) організація різноманітної соціально значущої та суспільнокорисної діяльності, спрямованої на задоволення соціальних, культурних, освітніх потреб особистості; 4) сприяння всебічній інтеграції особистості в суспільство, його культурне, громадське життя; наповнення життя індивідуума активним змістом; 5) організація соціального захисту особистості, її економічних, культурних і соціальних прав, включаючи захист її духовності від всіх форм дискримінації, насильства, жорстокості.

Соціально-педагогічна діяльність передбачає паралельну організацію практичної роботи як з особистістю, так і з соціальним середовищем. Педагогічний вплив повинен здійснюватись одночасно і на особистість дитини, і на її соціальне оточення. Саме це, на нашу думку, складає принципову особливість соціально-педагогічної діяльності й підкреслює необхідність створення відкритої соціально-виховної системи як інструменту реалізації соціально-педагогічної діяльності.

У процесі практичної соціально-педагогічної діяльності зусиллями соціальних педагогів, вчителів, батьків, членів громадських дитячих організацій, неформальних дитячо-підліткових об'єднань та інших суб'єктів соціальних і виховних впливів здійснюється соціально значуща і суспільно корисна робота, яка є відображенням потреб та інтересів всіх її організаторів і учасників. Отже, для соціально-педагогічної роботи характерним є не стільки інституціональний підхід, скільки особистісно-середовищний. Її учасників об'єднує не стільки місце навчання чи роботи, а головним чином місце проживання. Це впливає із загальної логіки існування соціальної педагогіки, яка базується на територіальному принципі структурування і реалізації. Сім'я, територіальна громада,

різноманітні об'єднання, заклади та установи невиробничого характеру у комплексі – це сфера реалізації соціально-педагогічної діяльності.

Не викликає жодного сумніву, що основним призначенням соціально-педагогічної роботи з підростаючим поколінням є її профілактична спрямованість. У цьому контексті соціально-педагогічна діяльність у відкритому середовищі є найбільш ефективним засобом профілактики девіантної поведінки і асоціальних проявів.

Безумовно, практика народжує варіативні моделі соціально-педагогічної діяльності. Їхній зміст, організаційні форми, специфіка залежать від регіональних умов, традицій, матеріальних і фінансових можливостей, професіоналізму соціальних педагогів, наявності позашкільних виховних закладів та інших суб'єктів соціалізуючих і виховних впливів.

Системний підхід до організації соціально-педагогічної діяльності означає не стільки завдання «лікування» і «допомоги», скільки завдання впливу на саме соціальне середовище, на його оздоровлення. Саме тому соціально-педагогічна діяльність у відкритому соціумі включає в себе дії з активізації зусиль органів державної влади і управління, недержавних організацій, підприємницьких структур по впорядкуванню соціального середовища, сприяння створенню матеріальної бази покращення процесу соціалізації підростаючого покоління.

Соціально-педагогічна діяльність неможлива без реалізації соціально-педагогічної функції закладами освіти, культури, фізкультури і спорту, охорони здоров'я, соціальних служб, органів правопорядку. Реалізація цієї функції примушує їх ставати суб'єктами відкритої соціально-педагогічної системи, вносити свій посильний вклад у справу педагогізації позашкільного соціального середовища.

Логіка осмислення суті соціально-педагогічної діяльності примушує нас приділити увагу напрямам, методам і формам зазначеної діяльності. Так, М. Гур'янова виділяє такі напрями соціально-педагогічної діяльності: інформаційно-просвітницька діяльність; соціально-трудова діяльність; соціально-культурна діяльність; соціально-освітня діяльність; благодійна діяльність; соціальна робота; громадська робота, заснована на добровільній участі осіб, які зацікавлені у активізації суспільної ініціативи для вирішення якої-небудь соціальної проблеми [12, с. 193 – 194].

Своє розуміння напрямів соціально-педагогічної діяльності є у С. Литвиненко, яка їх визначає як: діяльність, спрямовану на профілактику дезадаптації (соціальної, психологічної, педагогічної); підвищення рівня адаптації дітей та інтеграцію їх у соціум засобами особистісного розвитку; діяльність, спрямовану на соціальну реабілітацію дітей, що мають ті або інші відхилення від норми [3, с. 22]. Разом з тим необхідно відзначити, що її розуміння напрямів соціально-педагогічної діяльності дещо розмите. Так, вона їх у іншому визначенні подає як функції. «Провідними функціями соціально-педагогічної діяльності, тобто напрямими роботи, в яких конкретизується її зміст, є: аналітико-діагностична, прогностична,

організаційно-комунікативна, соціально-профілактична, охоронно-захисна, корекційно-реабілітаційна, евристична» [3, с. 19].

Таким чином, ефективність соціально-педагогічної діяльності, яку ми розглядаємо як колективні дії суб'єктів соціальних і виховних впливів, визначається стійкою мотивацією всіх учасників реалізації проекту під назвою «Організація роботи відкритої соціально-педагогічної системи», їхньою орієнтацією на активну взаємодію у рамках чітко розробленого плану роботи, високим рівнем творчого потенціалу. Мотиваційна складова успіху забезпечує усвідомлення суспільного і особистісного значення участі у роботі відкритої соціально-педагогічної системи, характеризується високим почуттям відповідальності перед дітьми і суспільством. Змістовий компонент успіху соціально-педагогічної діяльності є відображенням продуманого змістового наповнення зазначеної діяльності, активним використанням створеного людством духовно-культурного потенціалу. Діяльнісно-технологічний аспект ефективності роботи відкритої соціально-педагогічної системи представлений відповідним технологічним забезпеченням, підбором і застосуванням адекватних методів, засобів і форм роботи. Креативний відображає варіативність вибору шляхів організації роботи суб'єктів виховуючого і соціологічного впливу, оригінальність розв'язання соціально-педагогічних задач, високий рівень творчого потенціалу, здатність суб'єктів до саморозвитку і самореалізації.

### **Список використаної літератури**

- 1 Аксенова Л. И.** Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб. пособие / Л. И. Аксенова. – М. : „Академия”, 2001. – 192 с. **2 Князева Е. М., Курдюмов С. П.** Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е. М. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 17 – 20. **3 Литвиненко С. А.** Основи соціально-педагогічної діяльності: Навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / С. А. Литвиненко. – Одеса : ПНЦ АПН, 2007. – 187 с. **4 Никитин В. А.** Начала социальной педагогики / В. А. Никитин. – М. : Флинта: Московский психолого-социальный ин-т, 1998. – 72 с. **5 Соціальна педагогіка / Соціальна робота:** Навч. посібник / А. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с. **6 Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с. **7 Лавриченко Н. М.** Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : Віра ІНСАЙТ, 2000. – 444 с. **8 Галагузова Ю. Н.** Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: Дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ю. Н. Галагузова. – М., 2001. – С. 72. **9 Шакурова М. В.** Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. завед. / М. В. Шакурова. – М. : Академия, 2002. – 272 с. **10 Бочарова В. Г.** Социально-педагогическая деятельность как научная категория.

Научный доклад / В. Г. Бочарова. – М. : РАО, 2002. – 31 с. **11. Соціальна педагогіка: Навч. посібник / За ред. А. Й. Капської. – К. : ВКП „Аспект”, 2000. – 264 с. 12. Гурьянова М. П. Сельская школа и социальная педагогика. Пособие для педагогов / М. П. Гурьянова. – Мн. : Амалгфея, 2000. – 448 с.**

**Юрків Я. І. Соціально-педагогічна діяльність з підлітками у мікрорайоні загальноосвітнього навчального закладу**

У статті розглядаються засади організації соціально-педагогічної діяльності соціального педагога з підлітками у мікрорайоні загальноосвітнього навчального закладу.

*Ключові слова:* соціально-педагогічна діяльність, підлітки, мікрорайон, загальноосвітній навчальний заклад, соціалізація, соціальне виховання.

**Юркив Я. И. Социально-педагогическая деятельность с подростками в микрорайоне общеобразовательного учебного заведения**

В статье рассматриваются принципы организации социально-педагогической деятельности социального педагога с подростками в микрорайоне общеобразовательного учебного заведения.

*Ключевые слова:* социально-педагогическая деятельность, подростки, микрорайон, общеобразовательное учебное заведение, социализация, социальное воспитание.

**Yurkiv Y. I. Socio-pedagogical work with adolescents in the neighborhood of a school**

The article considers the principles of the organization of social-pedagogical work of a social pedagogue with adolescents in the neighborhood of a school.

*Key words:* socio-pedagogical work, teenagers, microdistrict, secondary school, socialization, social education.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА В ГРОМАДІ**

УДК 379.8-053.6

**І. В. Бєлецька**

### **ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДІЖНОГО ДОЗВІЛЛЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

Однією з актуальних проблем діяльності культурно-дозвіллевих закладів на шляху вирішення даної задачі, є організація дозвілля молоді. На жаль, в силу соціально-економічних труднощів суспільства, великої кількості безробітних, відсутності належної кількості культурних установ та недостатня увага до організації дозвілля молоді з боку місцевих органів влади та культурно-дозвіллевих закладів, відбувається розвиток позаінституційних форм молодіжного дозвілля. Вільний час є одним з важливих засобів формування особистості молодої людини. Він безпосередньо впливає і на її виробничо-трудова сферу діяльності, бо в умовах вільного часу найбільш сприятливо відбуваються рекреаційно-відновлювальні процеси, що знімають інтенсивні фізичні та психічні навантаження. Використання вільного часу молоддю є своєрідним індикатором її культури, кола духовних потреб та інтересів конкретної особистості молодої людини або соціальної групи.

Будучи частиною вільного часу, дозвілля приваблює молодь його не регламентованістю і добровільністю вибору його різних форм, демократичністю, емоційною забарвленістю, можливістю поєднувати в ньому фізичну та інтелектуальну діяльність, творчу і споглядальну, виробничу й ігрову. Для значної частини молодих людей соціальні інститути дозвілля є провідними сферами соціально культурної інтеграції й особистісної самореалізації. Однак всі ці переваги дозвіллевої сфери діяльності поки що не стали надбанням, звичним атрибутом способу життя молоді.

Практика молодіжного дозвілля показує, що найбільш привабливими формами для молоді є музика, танці, ігри, ток-шоу, КВК, однак, не завжди культурно-дозвіллеві центри будують свою роботу, виходячи з інтересів молодих людей. Треба не тільки знати сьогоденні культурні запити молоді, передбачити їх зміни, а й уміти швидко реагувати на них, зуміти запропонувати нові форми і види дозвільних занять.

Вдосконалення діяльності культурно-дозвіллевого центру з організації дозвілля сьогодні є актуальною проблемою. І її рішення має йти активно в усіх напрямках: удосконалення господарського механізму, розробка концепцій установ культури в нових умовах, підходи до моделі і професії клубного працівника, зміст діяльності, планування і управління установ сфери дозвілля.

Таким чином, сучасний етап розвитку культурно-дозвіллевого

закладу, характеризується переходом від критики існуючого стану до конструктивних рішень. Інтерес до проблем молоді носить постійний і стійкий характер у вітчизняній філософії, соціології, психології, соціальній педагогіці, педагогіці.

Соціально-філософські проблеми молоді як важливої соціальної групи суспільства знайшли своє відображення у дослідженнях С. Іконникової, І. Льїнського, І. Копа, В. Лісовського та ін. Значний внесок у дослідження дозвілля молоді внесли Г. Пруденский, Б. Трушин, В. Петрушев, В. Піменова, А. Гордон, Е. Соколов, І. Бестужев-Лада. До досліджуваної нами проблеми близькі роботи з саморозвитку і самореалізації особистості у сфері дозвілля (А. Беляєва, А. Каргін, Т. Бакланова), з питань психології особистості (Г. Андреева, О. Петровський та ін.).

У науковий аналіз теорії та практики культурно-дозвільної діяльності значний внесок внесли Ю. Стрільцов, А. Жарков, В. Чижиков, В. Ковшар, Т. Кисельова, Ю. Красильников.

У сьогоденній соціально-культурній ситуації молодіжне дозвілля з'являється як суспільно усвідомлена необхідність. Суспільство кровно зацікавлене в ефективному використанні вільного часу людей – в цілому соціально-екологічного розвитку і духовного оновлення всього нашого життя. Сьогодні дозвілля стає усе більш широкою сферою культурного дозвілля, де відбувається самореалізація творчого і духовного потенціалу молоді й суспільства у цілому.

Молодіжне дозвілля має на увазі вільний вибір особистістю дозвіллевих занять. Воно є необхідним і невід'ємним елементом способу життя людини. Тому дозвілля завжди розглядається як реалізація, інтересів особистості пов'язаних з рекреацією, саморозвитком, самореалізацією, спілкуванням, оздоровленням тощо. У цьому полягає соціальна роль дозвілля [1; 2].

Значення даних потреб надзвичайно велике, адже наявність лише зовнішніх, хоч би і визначаючих умов, недостатньо для реалізації цілей усестороннього розвитку людини. Треба, що б і сама людина хотіла цього розвитку, розуміла його необхідність. Таким чином, активне, змістовне дозвілля вимагає певних потреб і здібностей людей. Поза сумнівом, дозвілля має бути всіляким, інтересним, носити розважальний і ненав'язливий характер. Таке дозвілля можна забезпечити наданням можливості кожному активно проявити себе свою ініціативу в різних видах відпочинку і розваг [3].

У сучасних культурно-дозвіллевих установах потрібно добиватися подолання споживчого відношення до дозвілля, яке властиво багатьом людям, які вважають, що змістовне проведення вільного часу їм повинні забезпечити хтось, але лише не вони самі. Отже, ефективність використання молодіжного дозвілля багато в чому залежить від самої людини, від її особистої культури, інтересів тощо. Діяльність людини у вільний час визначається її об'єктивними умовами, довкіллям, матеріальною забезпеченістю мережею культурно-дозвіллевої установи тощо.

Діяльність культурно-дозвіллевої установи та її поліпшення залежить не лише від умілої організації дозвілля, але і від урахування психолого-педагогічних чинників. Діяльність молодих людей у сфері вільного часу ґрунтується на добровільності, на особистій ініціативі, на інтересі до спілкування і творчості. У зв'язку з цим встають питання спілкування в колективах, і типології дозвіллевої поведінки [4 – 6].

Тому говорити про змістовність заходів, про форми і методи роботи можна говорити лише тоді, коли враховується психологія особистості та психологія груп, психологія колективів та мас. Реалізуючи мету розвитку творчих здібностей, враховуючи особисту ініціативу і добровільність в умовах дозвілля, рід діяльності людей, організатори дозвілля і створюють такі заходи, в яких закладені програми саморозвитку і творчості. Це є корінною відмінністю діяльності в умовах культурно-дозвіллевої установи, від регламентованих умов (навчальний процес, трудова діяльність), де розвиток і збагачення особистості носять настільки добровільний характер.

Але в цих умовах не можна не враховувати загальних психологічних особливостей людини, що виявляються і в пізнавальній і творчій діяльності. Тому не можна відмовлятися від загальних методів педагогічних дій на особистість. Об'єктом цих дій в установі культури є і кожна окрема особистість і група людей, колектив, нестабільна аудиторія і різні соціальні спільноти, які відвідують культурно-дозвіллеву установу. Недаремно говорять, що культурно-дозвіллевi установи – є посередником між особистістю і суспільством [7; 8].

Усі ці умови потрібно враховувати в організації дозвілля молоді та в його вдосконаленні. Система організації дозвілля визначається інтересами і потребами молодих людей у вільний час. Потреби у сфері дозвілля мають певну послідовність прояву. Задоволення однієї потреби породжує зазвичай нову. Це дозволяє міняти вид діяльності та збагачувати дозвілля. У сфері дозвілля повинен здійснюватися перехід від простих форм діяльності до усе більш складних, від пасивного відпочинку – до активного, від задоволення глибших соціальних і культурних прагнень, від фізичних форм рекреації – до духовних насолод, від пасивного засвоєння культурних цінностей – до творчості тощо.

Коли міняється соціальне положення людини, рівень її культури, то відразу ж відбувається зміни і в структурі дозвілля. Дозвілля збагачується у міру збільшення вільного часу і зростання культурного рівня. Якщо молода людина не ставить перед собою завдання самоудосконалюватися, якщо її вільний час нічим не заповнений, то відбувається деградація дозвілля, збіднення його структури [9; 10].

Структура дозвілля складається з декількох рівнів, які відрізняються один від одного своєю психологічною і культурною значущістю, емоційною ваговитістю, мірою духовної активності.

Найпростіший вид дозвілля – відпочинок. Він призначений для відновлення витрачених під час роботи сил і підрозділяється на активний

і пасивний. Пасивний відпочинок характеризується станом спокою, який знімає стомлення та відновлює сили. Чим ти зайнятий – не має значення, аби можна було відволіктися, звільнитися від напруги, отримати емоційну розрядку. Звична проста діяльність удома викликає настрій спокою. Це може бути просте перегляд газет, настільна гра, невимушена бесіда, обмін думками, прогулянка. Відпочинок такого роду не ставить перед собою цілей, що далеко йдуть, він пасивний, індивідуальний, містить лише зачатки позитивного дозвілля.

І, проте, такий відпочинок – невід’ємний елемент життя людини. Він служить підготовчою мірою до складнішої і творчої діяльності [4; 5].

Активний відпочинок, навпроти відтворює сили людини з перевищенням вихідного рівня. Він дає роботу м’язам і психічним функціям, які не знайшли застосування в праці. Людина насолоджується рухом, швидкою зміною емоційних дій, спілкуванням з друзями. Активний відпочинок на відміну від пасивного, вимагає як мінімум свіжих сил, вольових зусиль і підготовки. До нього відносять фізкультуру, спорт, фізичні і психічні вправи, туризм, ігри, перегляд кінофільмів, відвідини виставок, театрів, музеїв, прослуховування музики, читання, приятельське спілкування.

Традиційно «розвагами» іменують такі види діяльності у вільний час, які дають можливість повеселитися, відволікають від турбот, приносять задоволення, тобто розваги завжди вимагають активності на відміну від відпочинку, як говорилося вище, який може бути пасивним або напівпасивним. Ще уточнимо, в процесі відпочинку людина відновлює свій фізіологічний стан, а розваги необхідні для зняття психологічних стресів, перевантажень, перевтоми. Отже, розваги вимагають особливого емоційного навантаження.

З активним відпочинком пов’язана активізація духовних інтересів, які спонукають молоду людину до активних пошуків у сфері культури. Ці пошуки стимулюють пізнавальну діяльність особистості, що полягає в систематичному читанні серйозної літератури, відвідин музеїв, виставок.

Якщо розвага служить головним чином емоційній розрядці, то пізнання сприяє розширенню культурного кругозору, вихованню відчуттів, і прояву інтелектуальної активності. Цей вид дозвілля носить цілеспрямований, систематичний характер, це опанування світу культурних цінностей, яке розсовує кордони духовного світу молодій особистості.

Пізнавальна діяльність приносить безпосереднє задоволення і має самостійну цінність для людини. Тут набирає силу найсерйозніший спосіб проведення вільного часу, розрахований безпосередньо не на споживання, а на створення культурних цінностей – творчість. Потреба в творчості глибоко властива кожній людині, і тим більше молодій. Творчість приносить вище задоволення і одночасно є засобом духовного вдосконалення. Елемент творчості містить в собі багато форм дозвілля, причому можливість творити відкривається всім без виключення [11; 12].

Адже кожна людина здібна до творчості. Творчою може бути будь-



яка діяльність, якщо вона захоплює, вбирає в себе кращі душевні сили і здібності людини. До творчості відносяться декоративно-прикладні, художні та технічні види дозвілєвої творчості. До першої відносять рукоділля, випилювання, випалювання, чеканку, розведення домашніх квітів, кулінарну творчість. Художній вигляд творчості містить в собі заняття літературною діяльністю, фольклором, живописом, складанням музики, пісень, участь в художній самодіяльності (сценічна творчість). Технічна творчість передбачає винахідництво, конструювання, раціоналізація [8]. Звичайно, дозвілєва творчість, яка є на перевагу любительською, не завжди досягає вищого, професійного рівня, проте, вона, виступає як надійний засіб, розкриття таланту кожної людини, має великий суспільний ефект.

Слід сказати про те, що не лише творча і пізнавальна діяльність можуть виступати як педагогічний процес. А також організація відпочинку. Адже організувати колективний відпочинок – це означає кожну людину включити в загальну діяльність, з'єднати її особисті інтереси з інтересами інших людей. І ефективність цього процесу багато в чому залежатиме від участі в ньому самих молодих людей, їх уміння відпочивати [13].

Оскільки відпочинок дозволяє визначити місце і роль окремої людини в соціальній системі (соціальній групі, колективі, суспільстві в цілому) відповідно до її індивідуальних якостей і особливостей. Усе це і робить відпочинок соціально-педагогічним видом діяльності. Важливо, щоб кожна людина займалася улюбленою справою і виконувала б ті соціальні функції, які більш всього відповідають її інтересам і можливостям. Так само, окрім потреби в активній діяльності, у людини є потреба в живому спогляданні світу і свого внутрішнього життя, в поетичному і філософському роздумі.

Цей рівень дозвілля називають споглядальним. Йому відповідає спілкування між близькими по духу людьми.

У наш час запити та інтереси молодих людей безперервно міняються і зростають, ускладнюється і структура дозвілля. Вільний час нерівномірно розподіляється серед різних груп населення. Тому необхідно виробити диференційовані форми організації дозвілля різних груп населення. Ця організація повинна включати різні види діяльності. У віковому, професійному, в соціальному положенні люди неоднорідні. Різні категорії людей відрізняються один від одного потребами, рівнем культурної і професійної підготовленості, бюджетами вільного часу і відношенням до нього. Якраз це і повинно враховуватися в роботі сучасних культурно-дозвілєвих установ, повинні пропонувати людям найбільш ефективні у кожному конкретному випадку дозвілєві заняття, свободу вибору і можливість змінити різні види діяльності [8].

Коротко охарактеризуємо ці спільності з точки зору соціальної педагогіки, психології. Для цього почнемо з характеристики самої особистості.

Для вдосконалення діяльності з організації дозвілля велике значення має розуміння процесів, зв'язків і взаємин, що відбуваються в так званих малих групах. Вони є центральною ланкою в ланцюзі «особа-суспільство», тому що від їх посередництва в найбільшій мірі залежить міра гармонійності поєднання суспільних інтересів з особистими інтересами та інтересами мікросередовища, що оточує людину.

У цілому циклі суспільних наук під групою розуміється реально існуюча освіта, в якій люди зібрані разом, об'єднані якоюсь загальною ознакою, різновидом спільної діяльності. А для соціально-психологічного підходу характерна інша точка зору. Виконуючи різні соціальні функції, людина є членом багаточисельних соціальних груп, вона формується як би в пересіченні цих груп, є крапкою, в якій схрещуються різні групові впливи. Це має для особистості два важливі сліdstва: з одного боку, визначає об'єктивне місце особистості в системі соціальної діяльності, з іншої – позначається на формуванні свідомості особистості. Особистість виявляється включеною в систему поглядів, вистав, норм, цінностей багаточисельних груп. Отже, група може бути визначена як «спільність взаємодіючих людей в ім'я усвідомлюваної мети, спільність, яка об'єктивно виступає як суб'єкт дії» [14].

Входивши в такі різні соціальні спільності в малих групах до культурно-дозвіллевих установ, члени їх не лише отримують інформацію, але і засвоюють відповідні установки і способи реагування на суспільні ситуації, знайомляться з іншими людьми. Сучасні культурно-дозвіллеві центри дають широкі можливості регуляції спілкування людей підчас дозвілля, можливості безперервного підвищення рівня і вдосконалення міжособистісних контактів, ведуть роботу по раціональному використанню людьми вільного часу [6].

Потреби, які приводять до участі в масових заходах і можливості, що особливо розширюються, і способи їх задоволення викликають до життя і інші потреби – спілкування у вузькому крузі, особливо близьких один одному людей. Звідси наростаюча тенденція до розвитку камерних жанрів художньої самодіяльності.

Ще характернішою для культурно-дозвіллевої установи спільністю є колектив. Природа стосунків в колективі володіє особливою властивістю: визнанням найважливішої ролі спільної діяльності як чинник, який створює колектив і подальшого всю систему стосунків між його членами.

Найважливіша ознака колективу, по Макаренко, – «це не будь-яка спільна діяльність, а соціально-позитивна діяльність, що відповідає потребам суспільства. Колектив не є замкнутою системою, він включений у всю систему стосунків суспільства, і тому успішність його дій може бути реалізована лише у тому випадку, коли немає розбіжностей цілей колективу і суспільства».

У визначенні основних ознак колективу більшість дослідників згодна. Можна виділити ті характеристики, які називаються різними авторами, як обов'язкові ознаки колективу. Перш за все це об'єднання

людей винивши досягнення певної, соціально схвалюваної мети (у цьому сенсі колективом не може називатися згуртована, але антисоціальна група, наприклад, група правопорушників). По-друге, це наявність добровільного характеру об'єднання, причому під добровільністю тут розуміється не стихійність утворення колективу, а така характеристика групи, коли вона не просто задана зовнішніми обставинами, але стала для індивідів, системою активно побудованих ними стосунків на базі загальної діяльності. Головною ознакою колективу також є його цілісність, це виражається в тому, що колектив виступає завжди як деяка система діяльності, з властивою їй організацій розподілом функцій, певною структурою керівництва і управління. Нарешті колектив є особливою формою взаємин між його членами, яка забезпечує – принцип розвитку особистості не всупереч, а разом з розвитком колективу.

І в дозвіллі колектив також виступає основною ланкою зв'язку між особою і суспільством, і основною формою всієї культурно-дозвіллевої діяльності. Заняття в клубному колективі здійснюються більш на високому рівні активності, не обмеженому лише пізнавальною діяльністю, як це відбувається у виробничих і навчальних колективах [3].

У стабільних колективах, а також в традиційних заходах розвивається інтерес, піднімається активність учасників, увага стає стійкішою. Поважно щоб учасники колективів постійно ділилися своїми успіхами з іншими, постійно взаємодіяли. Практикою доведено, що культурно-дозвіллева установа за своєю природою володіє можливістю розвивати у людей стійкі загальні інтереси і спиратися на них. Якраз аматорство засноване на пристрасному захопленні викликає у людини, підвищену, стійку увагу, що є умовою творчості. Треба прагнути до того, щоб і масові заходи викликали велику активність учасників. Відповідно така активність, викликає увагу і підтримує її на високому рівні [4].

Номинальна група – люди, що випадково зустрілися, нестабільна аудиторія, що характеризується не міцними зв'язками між собою, різними цілями. Це обмежує можливості розвитку динамічних процесів в групі, можливості самоствердження її учасників. Але це зовсім не означає, що в нестабільних аудиторіях не відбувається поширення і закріплення соціально-психологічних змін в свідомості окремих людей і підгруп. Звичайно це відбувається масивніше, це більше йде через задоволення потреб, чим шляхом розвитку їх здібностей (що характерний для стабільних колективів).

Сюди ж можна і віднести масову аудиторію, яка багато в чому відрізняється від гурткової (групової), що складається з відвідувачів, які постійно взаємодіють. Її члени організаційно не оформлені, між ними може не бути жодних постійних контактів, вони навіть не знайомі один з одним, але під час заходу їх об'єднує загальна мета і загальне заняття. І це важливо, оскільки в культурно-дозвіллевій установі з одного боку створюється різномірна аудиторія (по особистих, групових, колективних ознаках), а з іншого – уніфікується, об'єднання всіх на основі спільності

інтересів, однакових мотивів відвідин.

Характер, що складається в дозвіллевому колективі, і рівень взаємин людей рухає або гальмує розвиток «дозвіллевих» інтересів, впливаючи на відношення до відпочинку. Тому дуже важливо в культурно-дозвіллевій установі враховувати різні співвідношення особистісних і групових моментів з різними соціальними процесами [1; 5].

Це дозволяє знайти якомога більше варіантів соціального урівноваження молоді людини з середовищем занять на дозвіллі, а також це розширить мобільність як окремих людей, так і цілих груп відвідувачів установи.

Відбір матеріалу для будь-яких заходів складний і суперечливий. Адже в масовій аудиторії можуть бути люди з різною освітою, віком, соціальним положенням, культурним рівнем. Одні вимагають високої якості заходу, інші про це не замислюються, тому потрібно задовольнити смаки представників і низького і високого рівня підготовки, треба дати матеріал, що виконує прості і складніші педагогічні функції [10].

Таким чином, в нестабільній аудиторії організатор дозвілля має справу з безліччю потреб (і у відпочинку, і в спілкуванні, і в пізнанні, і насолоді) і з безліччю різних інтересів. Тому він повинен володіти педагогічною оперативністю у виявленні і використанні цих моментів. Потрібно враховувати особливості реклами заходу, розглянути мотиви відвідування культурно-дозвіллевої установи.

Сьогодні, зважаючи на піднесення духовних потреб молоді, зростання рівня її освіти, культури, найбільш характерною особливістю молодіжного дозвілля є зростання в ній долі духовних форм і способів проведення вільного часу, що сполучають у собі розвагу, насиченість інформацією, можливість творити й пізнавати нове. Такими «синтетичними» формами організації дозвілля стали клуби за інтересами, любительські об'єднання, родинні клуби, гуртки художньої і технічної творчості, дискотеки, молодіжні кафе-клуби.

### **Список використаної літератури**

- 1. Калинин И.** Клубные парадоксы / И. Калинин // Встреча. – 1996. – №5. – С. 19 – 21.
- 2. Кірсанов В. В.** До питання методології проектування поліфункціональних соціально-культурних програм / В. В. Кірсанов // Вісник КНУКМ. – 2002. – №6. – С. 40 – 48.
- 3. Новаторов В. Е.** Организаторы досуга / В. Е. Новаторов. – М. : Академия, 2007. – 62 с.
- 4. Калинин И.** Клубный клубок / И. Калинин // Встреча. – 1998. – № 6-7. – С. 13 – 15.
- 5. Клубоведение: Учебное пособие** / Под ред. В. А. Ковшарова. – М. : Просвещение, 1972. – 214 с.
- 6. Молодь України: для неї і про неї.** – К. : Український НДІ проблем молоді, 1993. – 106 с.
- 7. Киселева Т. Г., Красильникова Ю. Д.** Межведомственные культурно-досуговые центры открытого типа / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильникова // Социальная педагогика: Проблемы, поиски, решения: Проспект / ВНИК АПН СССР. – М., 1991. –

341 с. **8. Концепція** громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Інформац. зб. Міністерства освіти України. – К. : Либідь, 2000. – № 22. – С. 7 – 21. **9. Грушин Б.** Творческий потенциал свободного времени / Б. Грушин. – М. : Профиздат, 1990. – 279 с. **10. Мосалев Б. Г.** Досуг / Б. Г. Мосалев. – М. : Изд-во МГУК, 1995. – 85 с. **11. Сасыхов А. В.** Методика клубной работы / А. В. Сасыхов // Клубоведение / Под. ред. С. Н. Иконниковой и В. И. Чепелева. – М. : Просвещение, 1990. – С. 84 – 98. **12. Стрельцов Ю. А.** Научно-методические основы культпросвет работы: Учебное пособие / Ю. А. Стрельцов. – М. : Просвещение, 1998. – 241 с. **13. Чижевський Б. Г.** Актуальні проблеми побудови системи виховання в умовах державоутворення / Б. Г. Чижевський // Педагогіка і психологія, 2007. – №1. – С. 111 – 118. **14. Мансуров Н. С.** Теоретические предпосылки программирования развития личностной активности / Н. С. Мансуров. – М. : Просвещение, 1976. – 143 с.

#### **Белецька І. В. Особливості молодіжного дозвілля на сучасному етапі**

У статті розкриваються культурно-дозвіллі центри, які є максимальними для реалізації розвиваючих дозвіллієвих програм для молоді, в основі яких лежить принцип простоти організації, масовості, включення незадіяних груп молоді. Вдосконалення організації культурних форм молодіжного дозвілля забезпечить їй можливість неформального спілкування, творчої самореалізації, духовного розвитку, сприятиме виховній дії на великі групи молоді

*Ключові слова:* культурно-дозвіллієві центри, молодь, дозвілля.

#### **Белецька І. В. Особенности молодежного досуга на современном этапе**

В статье раскрываются культурно-досуговые центры, которые являются максимальными для реализации развивающих досуговых программ для молодежи, в основе которых лежит принцип простоты организации, массовости, включение незадействованных групп молодежи. Совершенствование организации культурных форм молодежного досуга обеспечит ей возможность неформального общения, творческой самореализации, духовного развития, будет воздействовать на большие группы молодежи

*Ключевые слова:* культурно-досуговые центры, молодежь, досуг.

#### **Beleckaya I. V. Features of youth leisure at the modern stage**

The article reveals the cultural and entertainment centers, which are the highest for the development of leisure programmes for young people, which are based on the principle of simplicity organizations, mass character, the inclusion of inactive groups of young people. Improvement of the organization of cultural forms of youth leisure will provide her an opportunity of informal

communication, creative self-actualization, spiritual development, will affect large groups of young people.

*Key words:* cultural and entertainment centers, youth leisure.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 316.61: 37.013.42

**М. С. Доннік**

### **СОЦІАЛІЗАЦІЯ МЕШКАНЦІВ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Сучасний стан розвитку суспільства визначається динамічністю та нестабільністю процесів у політичній, економічній та соціальній сферах, що позначається на матеріальному рівні життя населення і молодих сім'ях, зокрема. Соціально-економічні чинники, що характеризуються постійним зростанням рівня інфляції і безробіття, є одними із першочергових причин появи дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Проблема тенденційного збільшення кількості представників означеної категорії осіб актуалізувала дії держави щодо створення відносно нової ланки в системі влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а саме, – соціального гуртожитку, головним призначенням якого виступило сприяння ефективній соціалізації вихованців інтернатного закладу. Відносно нещодавнього створення соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, виключає наявність достатньої кількості наукової літератури даної проблематики, особливо у сфері формування знань, розвитку умінь та навичок, сприяння накопиченню мешканцями соціального гуртожитку власного життєвого досвіду. Тому актуальність нашого дослідження щодо ефективної діяльності фахівців закладу, спрямованої на створення умов успішної соціалізації вихованців, не викликає сумнівів.

Зміст соціально-педагогічної діяльності щодо соціалізації мешканців гуртожитку пропонуємо реалізувати через створення соціально-виховного середовища, покликаного здійснювати вплив на вихованців шляхом організації специфічних відносин (між фізичними особами, інститутами соціального спрямування та молоддю, позбавленою батьківського піклування,) всередині цього середовища.

Проблемами соціально-виховного середовища займалися Т. Алексєєнко, О. Безпалько, Л. Буєва, І. Зверєва, А. Капська, В. Литвинович, М. Лукашевич, С. Мукомел, М. Плоткін, С. Харченко.

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що соціально-виховне середовище – це середовище безпосереднього та опосередкованого впливу на особистість на мікрорівні, сукупність об'єктивних факторів, що створюють сприятливі умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури, яке впливає на формування її соціально-адаптивних можливостей [1], статево-рольову ідентифікацію та розвиток трудових якостей. Функціонування соціально-виховного середовища можна вважати позитивним, коли воно зорієнтоване на розвиток вихованців соціального гуртожитку, виконує діагностичну функцію та відповідає запитам найближчого соціального оточення [2, с. 261].

При побудові соціально-виховного середовища слід враховувати такі аспекти: наявність впливу суб'єктів соціального середовища, наявність об'єктів соціального середовища, позитивна спрямованість діяльності соціального педагога на підвищення рівня соціалізації мешканців закладу.

Розглянемо детально кожен показник продуктивного функціонування соціально-виховного середовища.

Першим аспектом успішної діяльності соціально-виховного середовища виступає наявність впливу його суб'єктів. Під суб'єктами соціального середовища ми будемо розуміти фізичних осіб (соціальні педагоги, психологи, спеціалісти різноманітних установ соціальної сфери) та інститути соціального спрямування (центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служби у справах дітей, центри зайнятості, соціальні центри матері та дитини тощо), покликані створювати необхідні умови для успішної соціалізації мешканців соціальних гуртожитків. Наявність суб'єктів соціального життя у структурі соціально-виховного середовища передбачає залучення не лише фізичних осіб, але й взаємодію певних інституцій, що безпосередньо чи опосередковано впливають на успішність процесу соціалізації вихованців соціального гуртожитку, поступова інтеграція виховного потенціалу яких, покликана створювати сприятливі умови для індивідуального розвитку кожного члена цього середовища (формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій та потреб). Крім того, завдяки включеності суб'єктів соціального життя у соціально-виховне середовище розширюється діапазон можливостей виховного впливу на особистість, відбувається інтеграція зусиль фізичних осіб та інституцій соціального спрямування, покликаних сприяти соціалізації мешканців гуртожитку, формувати соціально активну, свідому особистість. Підкреслюючи роль впливу суб'єктів соціального середовища на процес становлення та розвитку вихованців інтернатного закладу, особливу увагу звертаємо на компетентність спеціаліста соціального гуртожитку у сфері соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування. У зв'язку з цим, під час побудови соціально-педагогічної діяльності закладу, ми враховуємо сприяння становленню висококваліфікованого спеціаліста, здатного швидко, якісно та змістовно

впливати на процес соціалізації своїх вихованців. У нашому розумінні, ефективна соціально-педагогічна діяльність можлива за умов, коли соціальний педагог володіє методикою побудови соціально-виховного середовища, здатний створювати необхідні умови, що сприятимуть успішному процесу соціалізації членів цього середовища.

Отже, визначальним компонентом успішної соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, виступає обов'язкова наявність суб'єкта соціально-виховного середовища (соціального педагога), компетентність якого підвищує ефективність соціального впливу на вихованців, а також сприяє успішному соціальному становленню мешканців закладу.

Другим аспектом успішного функціонування соціально-виховного середовища виступає наявність об'єктів, на яких безпосередньо спрямований вплив суб'єктів соціального середовища. Під об'єктами соціального середовища ми будемо розуміти певних осіб, що потребують допомоги та підтримки соціального педагога в процесі соціалізації. Слід зазначити, що необхідною умовою успішного функціонування соціально-виховного середовища виступає обов'язкова активність його об'єктів, а також побудова взаємостосунків у системі координат «соціальний педагог – вихованець гуртожитку» на суб'єктно-суб'єктних засадах, яка досягається за рахунок раціонального впливу ініціатора середовища на мешканців гуртожитку. Своєрідність цього впливу визначається вивченням особливостей, притаманних об'єктам соціального середовища, через постійне включення соціального педагога у загальний процес соціалізації мешканців закладу. На нашу думку, до основних факторів, які підлягають обов'язковому вивченню, можна віднести:

- комплекс соціально-психологічних особливостей осіб соціального гуртожитку, що обумовлюється постійним перебуванням вихованців в умовах закритої системи закладів інтернатного типу;
- віковий показник, що представлений діапазоном 15–23 років, який детермінує використання спеціальних форм та методів соціально-педагогічної діяльності у відповідності із сформованими якостями мешканців гуртожитку;
- характер взаємостосунків осіб, що проживають в інтернатному закладі, що включає ставлення вихованців один до одного, особливість комунікації, самоусвідомлення та самоконтроль, мотивацію до взаємодії тощо, та вимагає від соціального педагога вчасної корекції несприятливих умов взаємодії, запобігання виникненню конфліктів та успішного їх подолання, а також завчасне попередження і підготовку осіб до можливих змін складу колективу.

Врахування всіх вищезазначених особливостей, на нашу думку, сприятиме створенню позитивного соціально-виховного середовища, здатного впливати на підвищення рівня соціалізації мешканців соціального гуртожитку.

Останньою умовою успішного функціонування соціально-



виховного середовища виступає позитивна спрямованість діяльності соціального педагога на підвищення рівня соціалізації вихованців закладу. Реалізується третя умова за наявності певних способів, що полегшують формування прагнення мешканців установи до взаємодії із організатором соціально-виховного середовища та сприяють готовності змінюватися, а значить стоять на меті соціально-педагогічної діяльності соціального гуртожитку, спрямованої на соціалізацію вихованців. Тому ми представляємо перелік та обґрунтування цих способів, що виступають допоміжними засобами на шляху підвищення рівня соціалізації молоді, позбавленої батьківського піклування.

Першим допоміжним засобом виступає організація взаємодії на засадах цілеспрямованого педагогічного спілкування, змістом якого виступає обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів [3, с. 176].

Під цілеспрямованим педагогічним спілкуванням ми будемо розуміти комунікативну взаємодію соціального педагога з вихованцями гуртожитку, спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків у соціально-виховному середовищі, з метою підвищення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців закладу. При чому, найбільш ефективним, на нашу думку, виявляється суб'єкт-суб'єктний характер цілеспрямованого педагогічного спілкування, що полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності соціального педагога та вихованців, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним [4].

Практика показує, що лише на основі суб'єкт-суб'єктних відносин можна досягти збереження індивідуальності особистості, її унікальності в усіх можливих проявах, різнорівневості і різноплановості в здібностях, можливостях, інтересах, потребах і прагненнях. Завдяки рівноправній взаємодії учасників суб'єкт-суб'єктних відносин досягається усвідомлення вихованцями соціального гуртожитку сенсу власного життя, визначається траєкторія розвитку, відбувається розробка плану дій і його подальша реалізація, оцінюється, корегується чи навіть змінюється поставлена мета. Крім того, цілеспрямоване педагогічне спілкування, засноване на суб'єкт-суб'єктних відносинах, дозволяє усвідомити мешканцям гуртожитку невідповідність «Я-реального» і «Я-ідеального», без чого неможливі об'єктивна самооцінка та саморозвиток [5, с. 93].

Саме тому, ми пропонуємо будувати цілеспрямоване педагогічне спілкування на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин, яким притаманна:

- особистісна орієнтація співрозмовників (готовність бачити і чути партнера по спілкуванню, самоцінне ставлення до нього);
- рівність психологічних позицій (визнання права вихованця на власну думку, уникнення домінуючої «зверхньої» позиції соціального педагога);

- проникнення у світ почуттів та переживань, готовність стати на позицію співрозмовника (використання принципів співпереживання, взаємної довіри, співчуття);

- використання нестандартних прийомів спілкування (вихід із рольової позиції вихователя, побудова дружніх стосунків) [6, с. 114 – 115].

Крім того, під час реалізації цілеспрямованого педагогічного спілкування необхідно враховувати три етапи.

Перший етап – накопичення згоди. Завдання соціального педагога: подолати «бар'єри» у спілкуванні шляхом нейтралізації негативних установок вихованця та посилення його мотивації до спілкування і зближення. Початок взаємодії пропонуємо будувати у формі бесіди з актуальної та нейтральної теми (погода, новий кінофільм, нещодавні масові події в місті, соціальному гуртожитку) у неформальній обстановці за умови відсутності сторонніх осіб. Під час бесіди не варто наполягати на обов'язковій відповіді мешканця, вимагати від нього пильного погляду, не викликати заперечень та незгоди.

Другий етап – пошук спільних інтересів. Завдання соціального педагога: заздалегідь вивчити інтереси співрозмовника та під час бесіди звернути увагу вихованця на власну зацікавленість його уподобаннями, тобто спробувати знайти точку дотику інтересів, що здатні стати матеріалом для подальшого спілкування. Під час комунікативної взаємодії бажано накопичувати все те, що виявляє схожість позицій соціального педагога та мешканця і знижує значення відмінностей, що є у статусі, віці, освіті тощо. Соціальному педагогу не варто висловлювати оригінальні судження, фіксувати увагу співрозмовника на своїй перевазі, знаннях, невідомих для партнера.

Третій етап – взаємне прийняття та обговорення особистісних рис та принципів. Завдання соціального педагога: пошук міцної та широкої основи для поглиблення стосунків за допомогою обговорення своїх особистісних якостей, які сприятливо позначатимуться на подальших взаємовідносинах. Позитивні риси – відвертість, чесність, надійність, прямота, повинні виділятися та схвалюватися, а негативні – лінощі, конфліктність, агресивність, безініціативність – прийматися соціальним педагогом незаперечно, без висловлювання сумнівів щодо їх сформованості. В результаті спілкування на цьому етапі вихованець закладу повинен прийти до висновку, що в нього та соціального педагога є не тільки спільні інтереси, але й спільні погляди, схожість характерів тощо [7, с. 196 – 198].

Після успішної реалізації трьох передумов цілеспрямованого педагогічного спілкування можна говорити про сформованість довірливих стосунків між соціальним педагогом й мешканцями гуртожитку та переходити до безпосередньої соціально-педагогічної діяльності щодо підвищення рівня соціалізації вихованців закладу в умовах соціально-виховного середовища.

Отже, в рамках реалізації соціально-педагогічної діяльності

гуртожитку, спрямованої на соціалізацію молоді, позбавленої батьківського піклування, ми пропонуємо застосування цілеспрямованого педагогічного спілкування, яке полегшує взаємодію із вихованцями, сприяє розумінню їх проблем, налагодженню психологічного контакту, а також виступає дієвим засобом побудови продуктивних взаємостосунків соціального педагога та мешканців, що у подальшому призводить до відкритості вихованців і готовності усвідомлено діяти відповідно до вимог та рекомендацій організатора соціально-виховного середовища.

Другий допоміжний засіб у реалізації соціально-педагогічної діяльності гуртожитку спрямований на створення ситуації успіху. Важливість створення ситуації успіху не викликає сумнівів, тому що вона передбачає «суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи» [8, с. 198], у результаті чого підвищується життєва стійкість, здатність до протидії, відбуваються зміни у взаєминах мешканців закладу з оточуючими. Як показує практика, вихованці гуртожитку, які пережили успіх, стають більш комунікабельними, виявляють співчуття до інших, бажання надати допомогу та підтримку [9, с. 64]. Сутність «створення ситуації успіху» передбачає цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягнення значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [10, с. 31], а також формує оптимальне співвідношення між очікуваннями оточуючих, особистості та результатом їх діяльності. І в тому випадку, коли очікування індивіда збігаються або перевершують очікування оточуючих, найбільш значимих для особи, можна говорити про успіх [там само].

Організація ситуації успіху, в процесі реалізації соціально-педагогічної діяльності гуртожитку щодо підвищення рівня соціалізованості мешканців гуртожитку, покликана створювати сприятливі умови та стимулювати позитивні емоції представників соціального середовища. Тому ми пропонуємо спрямовувати діяльність на побудову оптимістичної установки вихованців, тимчасове ігнорування негативних проявів поведінки та якостей осіб, а також орієнтуватись на перспективні лінії розвитку членів соціально-виховного середовища. Для цього, в процесі реалізації соціально-педагогічної діяльності гуртожитку, спрямованої на соціалізацію молоді, позбавленої батьківського піклування, пропонуємо використовувати такі засоби впливу на особистість:

- заохочення («Я впевнена, що у тебе обов'язково вийде»);
- попереднє обговорення з вихованцем стратегії дій щодо виконання певного завдання («Давай подумаємо разом, що тут можна зробити»);
- переорієнтація мешканця гуртожитку із песимістичної оцінки подій на оптимістичну («Думаю, що саме ти зміг би зробити цю справу і саме в тебе вона вийде найкраще»);
- порівняння минулих результатів діяльності із теперішніми

(«Знаєш, сьогодні в тебе виходить краще, ніж вчора, а завтра, я впевнена, вийде ще краще, ніж сьогодні»);

- підкреслення позитивних можливостей та якостей вихованця («Я навіть і не сподівалася, що ти з такою відповідальністю поставишся до виконання цієї справи»);

- метод «емоційного сплеску», який дозволяє у складну хвилину надати мешканцям закладу заряд впевненості в собі («Це завдання під силу тільки таким талановитим, як ти»);

- прохання про допомогу, що стимулює діяльність та піднімає самооцінку вихованців («Я знаю, що ти дуже відповідальний, тому звертаюся саме до тебе. Допоможи мені, будь ласка, обладнати місце для нашого сьогоднішнього заняття»);

- періодичне схвалення («Ось цей елемент завдання вийшов у тебе дуже гарно»);

- підкріплення («І це зовсім не складно. Навіть якщо не вийде сьогодні, нічого страшного, значить обов'язково вийде завтра»);

- елемент змагання, що вимагає від соціального педагога виявлення гідного «суперника» й утримання ситуації під контролем («Ви дуже швидко та якісно справилися із цим завданням. Маю надію, що наступне завдання не стане виключенням»).

Використання означених засобів впливу на особистість, на нашу думку, допоможе створити атмосферу радості за власні здобутки та сприятиме розвитку якостей, необхідних для успішного процесу соціалізації вихованців соціального гуртожитку.

Наступним допоміжним засобом успішного функціонування соціально-виховного середовища виступає науково-методичне забезпечення процесу соціалізації мешканців. Реалізація означеного аспекту передбачає два напрями дій. Перший пов'язаний із наданням наукової літератури вихованцям гуртожитку щодо особливостей соціалізації. Втілення цього аспекту пропонуємо через представлення мешканцям закладу докладної та вичерпної інформації щодо питань становлення особистості, особливостей розвитку та пов'язаними з цим проблемами. Систематичне та додаткове інформування учасників соціально-виховного середовища, на нашу думку, сприятиме підвищенню їх соціалізованості.

Другий напрямок науково-методичного забезпечення процесу соціалізації осіб гуртожитку торкається питання оснащення ініціаторів соціально-виховного середовища необхідним науково-методичним матеріалом щодо організації, методів впливу на членів соціально-виховного середовища, та можливих результатів його функціонування. Тому, почати реалізацію соціально-педагогічної діяльності гуртожитку, спрямованої на соціалізацію молоді, позбавленої батьківського піклування, ми пропонуємо із науково-методичного забезпечення організаторів соціально-виховного середовища всім необхідним матеріалом щодо методики побудови, механізмів функціонування, педагогічних умов організації, шляхів впливу

на учасників створеного середовища, що сприятиме досягненню високого рівня соціалізації його членів.

Тож, позитивна спрямованість діяльності соціального педагога на підвищення рівня соціалізації вихованців закладу, що виступає однією із умов успішного функціонування соціально-виховного середовища, реалізується за допомогою допоміжних засобів, сформульованих нами, як цілеспрямоване педагогічне спілкування, створення ситуації успіху та науково-методичне забезпечення процесу соціалізації мешканців.

Отже, соціально-педагогічна робота з вихованцями закладу розкривається через створення соціально-виховного середовища, основними передумовами успішного функціонування якого виступають, по-перше, наявність впливу суб'єктів, по-друге, наявність об'єктів та по-третє, позитивна спрямованість діяльності соціального педагога на підвищення рівня соціалізації мешканців соціального гуртожитку.

У подальшому планується впровадження основних умов функціонування соціально-виховного середовища та обґрунтування отриманих результатів.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Алексєєнко Т. Ф.** Виховне середовище / Т. Ф. Алексєєнко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 95 – 96.
- 2. Соціальна педагогіка :** мала енциклопедія / [за заг. ред. І. Д. Зверєвої]. – К. : Центр учбової літ-ри, 2008. – 336 с.
- 3. Кан-Калик В. А.** Учителєві про педагогічне спілкування // Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / [упоряд. І. А. Зязюн та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2006. – С. 175 – 180.
- 4. Петровская Л. А.** Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Петровская Л. А. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
- 5. Бойко А. М.** Виховуючі суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні / А. М. Бойко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 35 «Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства». – Херсон : Видавництво ХДУ, 2003. – 372 с.
- 6. Педагогічна майстерність :** підручник / [Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., доп. і переробл.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
- 7. Філонов Л. Б.** Психологічний контакт педагога та учня як умова успішної профілактики відхилень у поведінці школярів / Л. Б. Філонов // Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / [упоряд. І. А. Зязюн та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2006. – С. 195 – 200.
- 8. Освітні технології :** навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
- 9. Бех І. Д.** Виховання особистості : [підручник] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
- 10. Белкин А. С.** Ситуация успеха. Как ее создать : [кн. для учителя] / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

**Доннік М. С. Соціалізація мешканців соціального гуртожитку в умовах соціально-виховного середовища**

Стаття присвячена вивченню особливостей формування соціально-виховного середовища вихованців соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Умовами створення соціально-виховного середовища виступають: наявність впливу суб'єктів, наявність об'єктів, позитивна спрямованість діяльності соціального педагога на підвищення рівня соціалізації мешканців закладу (реалізується через цілеспрямоване педагогічне спілкування, створення ситуації успіху та науково-методичне забезпечення процесу соціалізації).

*Ключові слова:* соціально-виховне середовище, цілеспрямоване педагогічне спілкування, ситуація успіху, суб'єкт-суб'єктні відносини

**Донник М. С. Социализация жителей социального общежития в условиях социально-воспитательной среды**

Статья посвящена изучению особенностей формирования социально-воспитательной среды воспитанников социального общежития для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Условиями создания социально-воспитательной среды выступают: наличие влияния субъектов, наличие объектов, положительная направленность деятельности социального педагога на повышение уровня социализации жителей заведения (реализуется посредством целенаправленного педагогического общения, создания ситуации успеха и научно-методического обеспечения процесса социализации).

*Ключевые слова:* социально-воспитательная среда, целенаправленное педагогическое общение, ситуация успеха, субъект-субъектные отношения

**Donnik M. S. Socialization of inhabitant social hostel in the social and educational environment**

This article is devoted to studying the features of creating social and educational environment of for orphans and children deprived of parental care. Terms creating social and educational environment are: the impact of availability of subjects, the presence of objects, the positive direction of social pedagogy to enhance socialization residents institution (implemented through purposeful pedagogical communication, creating a situation of success and scientific methods of socialization process).

*Keywords:* social and educational environment, focused teacher communication, situation success, subject-subject relations

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.  
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.013.42:316.46-053.6

**О. Г. Косенчук**

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ  
У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НА РІВНІ МІСТА**

Нині набуває актуальності питання залучення лідерів учнівського самоврядування до соціально значущої діяльності на рівні міста. Як наслідок, змінюється роль лідера та умови, за яких формуються лідерські якості старшокласників. У зв'язку з цим виникає нагальна необхідність у визначенні та обґрунтуванні соціально-педагогічних умов формування лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності на рівні міста. У процесі наукового розроблення питання визначення соціально-педагогічних умов формування лідерських якостей у представників органів учнівського самоврядування утворилась певна система наукових поглядів. Проте, до сьогодні, не визначено загальноприйнятих соціально-педагогічних умов формування лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності на рівні міста. За таких обставин постала нагальна потреба проаналізувати та дослідити дане питання.

*Метою* даної статті є визначення та обґрунтування соціально-педагогічних умов формування лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності на рівні міста.

З метою визначення соціально-педагогічних умов формування лідерських якостей лідерів-старшокласників у позаурочній діяльності нами проаналізовано дослідження О. Караман, А. Кірпічника, Г. Лактіонової, А. Лутошкіна, А. Лякішева, Я. Мудрого, О. Хмизової, В. Ягоднікової.

Ми визначаємо *соціально-педагогічні умови* як сукупність спеціально створених, педагогічно-керованих факторів, соціальних обставин, що створюють середовище, у якому успішно формуються лідерські якості старшокласника.

В основу нашого наукового пошуку покладено переконання, що соціально-педагогічні умови є базовим елементом соціально-педагогічного процесу, який охоплює зміст, напрями, форми й методи соціально-педагогічної роботи з лідерами учнівського самоврядування.

Отже, *соціально-педагогічними умовами формування лідерських якостей у старшокласників* – представників органів учнівського самоврядування нами визначено: підготовка старшокласників до виконання ролі лідера учнівського самоврядування у процесі моральної групової взаємодії в міській школі лідера; залучення старшокласників-лідерів учнівського самоврядування до соціально значущої діяльності шляхом доцільного поєднання різних інтерактивних форм і методів соціально-педагогічної роботи; змістово-технологічне забезпечення розвитку соціально-спрямованої самостійності лідерів-старшокласників

як вияву їхньої суб'єктності; налагодження міжсекторної і міжвідомчої взаємодії й координація зусиль дитячих об'єднань міста й інших соціальних інститутів; підготовка соціальних педагогів до роботи з лідерами учнівського самоврядування.

Сприятливою умовою для навчання самоврядуванню, формування і розвитку лідерських якостей старшокласників є організація *міської школи лідерів (МШЛ)*.

Така Школа має виконувати шість функцій: по-перше, діагностичну (виявлення здібностей лідерів-старшокласників, визначення їхнього рівня підготовленості до формування та розвитку лідерських якостей); по-друге, прогностичну (розкриття творчого потенціалу лідерів учнівського самоврядування, їхньої готовності здійснювати соціально значущу діяльність); по-третє, виховну (створення соціально-педагогічних умов для розвитку лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності, розвиток соціальної активності, громадянської свідомості, взаємодопомоги, групової єдності); по-четверте, компенсаторну (усунення недоліків у знаннях про лідерство, соціально значущу діяльність); по-п'яте, адаптивну (самоосвіта, уміння створювати проекти, з метою орієнтації на практичну діяльність); по-шосте, пізнавальну (задоволення інформаційних та інтелектуальних потреб особистості).

Навчання у МШЛ організовується та здійснюється у позаурочний час (з вересня по липень). Повний навчальний курс складається з двох етапів: теоретичного та практичного. Під час першого етапу лідери-старшокласники підвищують рівень поінформованості з проблеми лідерства, учнівського самоврядування; на практичному етапі старшокласники відпрацьовують уміння лідерської майстерності, проходять соціальну практику у різних соціальних інститутах.

Заняття проходять за спеціальною програмою, тематика та змістове насичення навчальних блоків структуроване за модулями. У міській школі лідерів використовують різноманітні форми і методи роботи: тренінги, тематичні семінари, марафони, дискусії, рольові й ділові ігри, розробка та захист соціальних проектів, табірна зміна, круглі столи, соціальні акції, кампанії, виготовлення та презентація квілтів тощо.

Впроваджуючи різні форми і методи роботи, школа лідерів стає середовищем, де кожна особа має змогу на практиці спробувати різні моделі поведінки, різні соціальні ролі. При цьому вона має нагоду обрати для себе найбільш прийнятну модель поведінки, що є передумовою отримання досвіду організаторської діяльності, налагодження міжособистісних зв'язків з різними членами колективу, визначення пріоритетів. Для лідера-старшокласника важливо не тільки задовольняти свої потреби, а й вирішувати суспільно значущі для колективу завдання. Тому завданням для педагогів школи лідера має стати розроблення системи заходів щодо створення умов для розвитку кожної особистості у колективі. А це можливо зробити, визначивши для старшокласників не тільки особисті, але і спільно-групові цілі.



Важливою соціально-педагогічною умовою є залучення лідерів-старшокласників представників учнівського самоврядування до соціально значущої діяльності шляхом доцільного поєднання різних інтерактивних форм і методів соціально-педагогічної роботи.

Ефективною формою роботи з лідерами-старшокласниками, представниками учнівського самоврядування є організація і проведення тренінгів. Тренінг (від. англ. train – тренувати, тренуватися) являє собою сукупність групових методів формування вмінь і навичок самопізнання, спілкування і взаємодії людей у групі. Пріоритетними засобами тренінгу є групова дискусія і рольова гра в різних їх модифікаціях і поєднаннях. Мета тренінгу полягає у формуванні й удосконаленні як загальної комунікативної готовності особистості, так і виробленні специфічних комунікативних навичок. Практика тренінгу спрямована на розвиток особистості, усвідомлення нею своїх власних потреб, інтересів, формування відносин з оточенням, вдосконалення особистісних властивостей, які виявляються у спілкуванні й колективній діяльності.

Цікавою формою роботи з лідерами-старшокласниками є дебати. Для ведення дебатів створюються групи учнів, які співпрацюють у процесі пошуку і підготовки своїх аргументів. Дебати спрямовані на розвиток умінь: використовувати різні способи інтегрування інформації; критично осмислювати одержану інформацію; самостійно формулювати гіпотезу; аргументувати власну точку зору та презентувати її; враховувати думки інших людей й толерантно ставитися до них; працювати в команді, брати участь у прийнятті рішень; бути відповідальним та приймати рішення у екстремальних ситуаціях.

Конкурс – форма роботи, яка передбачає демонстрацію та реалізацію знань, умінь, здібностей лідера або групи у досягненні мети конкурсу. В аспекті соціально-спрямованої діяльності, доцільними можуть стати конкурси «соціальних проектів» (на таких конкурсах лідери можуть ініціювати та виконувати відповідні завдання індивідуально, або навпаки у команді однопісців); конкурс «Лідер року» (передбачає визначення кращих представників серед лідерів учнівського самоврядування, які володіють певними лідерськими якостями, вміють організувати та мотивувати послідовників до виконання соціально значущої діяльності, довести розпочату справу до кінця, а також мають конкретні результати діяльності).

Фестиваль – форма роботи з лідерами, яка має на меті популяризацію певної ідеї з залученням міжвідомчих організацій, учнівської молоді.

Відеолекторій – ця форма роботи базується на переважно наочному сприйманні інформації, що в такий спосіб легше і швидше засвоюється. Під час проведення відеолекторію велика увага приділяється просвітницькій роботі, обговоренню проблемних, незрозумілих питань, стимулюванню та розвитку абстрактного мислення, творчості та самостійності. У роботі з лідерами учнівського самоврядування доцільно використовувати відеоматеріали з проблем формування активної

життєвої позиції, профілактики шкідливих звичок, асоціальних проявів поведінки, торгівлі людьми, розвитку волонтерства тощо.

Форум-театр – інтерактивна форма роботи, спрямована на вирішення соціальних проблем. Сутність форум-театру полягає у сумісному з глядачами пошуку в рамках запропонованої вистави шляхів виходу зі складної життєвої ситуації. Головною метою форум-театру є надання інформації та набуття умінь вирішення існуючої проблеми певною людиною з використанням досвіду інших людей. Сценічна вистава пропонує для розгляду соціальну проблему, а кожний персонаж гри виконує певну соціальну роль. Під час участі у форум-театрі глядачі мають можливість не тільки познайомитися з негативним явищем, але й розробити алгоритм, створити модель успішної поведінки в складній, на перший погляд безвихідній, ситуації. Кожна вистава форум-театру унікальна, тому що в ній беруть участь не тільки актори, а й глядачі. Виконуючи роль замість актора, глядач глибше занурюється в емоційні переживання персонажа, відчуває результат свого втручання.

У роботі з лідерами традиційно використовується метод бесіди, завдання якого за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених запитань спонукати лідерів до актуалізації вже відомих знань і досягти засвоєння нових знань шляхом самостійних роздумів, висновків і узагальнень. Для ефективної участі у житті колективу та поза ним лідер-старшокласник має вміти налагоджувати контакти з оточуючими та володіти вміннями конструктивного діалогу. У перекладі з грецької мови «діалог» (dialogos) – це «бесіда». В українській мові синонімом слова іншомовного походження «діалог» є слова – перемови, переговори. Зазвичай у процесі діалогу відбувається «взаємопізнання» та «взаємозбагачення» всіх його учасників. Для лідерів-старшокласників питання діалогу має велике значення, адже саме за стратегією побудови діалогу, визначення ключових пріоритетів можливо говорити про взаємоповагу та прогнозовані у кожному суб'єкті зміни. Проте лідери не завжди володіють необхідними вміннями культури діалогу, що, безумовно, знижує результативність досягнення спільної мети. Тому під час підготовки лідерів-старшокласників необхідно звертати увагу на можливі недоліки їхнього лексикону, «стереотипність» мислення, схильність до стигматизації, можливі варіанти застосування ефективних технологій організації діалогу, дотримання «правил діалогу», усвідомлення «ризиків поразки».

Під час взаємодії з лідерам учнівського самоврядування доцільно використовувати прес-метод, реалізація якого дозволяє старшокласникам визначати власну позицію у вирішенні дискусійних питань.

У роботі з лідерами-старшокласниками варто використовувати метод «case-study». «Кейс» перекладається з англійської мови як «ситуація». Це реальні, чітко та послідовно описані ситуації педагогічної практики разом з певними фактами, що мають відношення до даної ситуації та думками, від яких залежить її вирішення. Старшокласникам

необхідно описану ситуацію розкласти на кейси й проаналізувати кожен з них для загального висновку.

Метод «рівний-рівному» передбачає послідовну систему активних дій лідерів-підлітків і тренерів-педагогів, спрямованих на формування відповідальної поведінки, що є орієнтиром позитивного життєвого вибору, через поширення достовірної інформації та зразків власного прикладу життєвої позиції лідера [4, с. 247]. Цей метод відрізняється від традиційних, по-перше, тим, що старшокласникам надається роль експертів та ініціаторів соціального впливу на однолітків; по-друге, старшокласники набувають досвіду позитивного впливу на особистості й групи, що недоступно дорослим; по-третє, підліток-лідер – особистість, що є носієм знань, цінностей привабливих для однолітків, які вони бажають наслідувати; по-четверте, лідерські якості лідера в колі однолітків завжди оцінювалися позитивно.

Оскільки сучасна освітня політика спрямована на розвиток державно-громадського управління та розширення ролі організацій громадянського суспільства в забезпеченні потреб підростаючого покоління. Саме тому важливою соціально-педагогічною умовою формування лідерських якостей є *змістово-технологічне забезпечення розвитку соціально-спрямованої самостійності лідерів-старшокласників як вияву їхньої суб'єктності*.

Вищим рівнем прояву суб'єктності особистості є її прояви у системі власних спонукань. Лідеру учнівського самоврядування доводиться поєднувати свободу та відповідальність, що взаємно зумовлюють одна одну. Бути суб'єктом відповідальної поведінки – це насамперед надавати особистісного смислу загальнолюдським цінностям, певним обов'язкам і завданням [2, с. 131].

Під час реалізації цієї соціально-педагогічної умови необхідно створювати умови для самостійності лідерів, за якої вони матимуть змогу розвинути лідерські якості, продемонструвати знання, уміння, навички, ініціювати проекти, конкурси, проводити конкурси, фестивалі, активно впроваджувати метод «рівний-рівному», про який йшла мова вище.

Саме на другому рівні суб'єкт-суб'єктних відносин особливо значущою для повноцінної позитивної соціалізації дитини є позиція соціального педагога, вихователя, старшого друга. Правильна у правовому сенсі педагогічна взаємодія ґрунтується на взаєморозумінні дорослого і дитини, спільності їхніх інтересів і прагнень, ціннісних орієнтацій. Якщо взаємодія з дорослим здійснюватиметься на засадах діалогічного спілкування двох рівноправних особистостей, вона набуває ознак суб'єкт-суб'єктності. Саме за таких умов найуспішніше виникають особистісні смисли, формуються лідерські якості старшокласників на рівні міста.

Розглянемо це детальніше під час дослідження четвертої умови – формування лідерських якостей старшокласників, а саме – *налагодження міжсекторної взаємодії й координація зусиль дитячих об'єднань міста й*

*інших соціальних інститутів щодо формування лідерських якостей старшокласників* – представників органів учнівського самоврядування.

Ми розглядаємо «міжсекторну взаємодію» як комплекс взаємовідносин між органами державної влади або органами місцевого самоврядування з одного боку та бізнесом з іншого, які визначають їх загальну участь у рішенні важливих соціальних проблем місцевої громади, у тому числі через загальне фінансування і загальну реалізацію соціальних проектів та програм.

Результатом соціального партнерства під час підготовки лідерів-старшокласників має стати підписання соціальних контрактів – договорів, що укладаються між замовником та виконавцями соціального замовлення, у яких регулюються відносини замовника та виконавця, визначаються права та обов'язки обох сторін.

Співпраця держави з різними організаціями щодо підготовки лідерів-старшокласників є ключовим фактором підвищення ефективності наданих соціальних послуг. При цьому, і замовники, і учасники, і виконавці повною мірою несуть відповідальність за результативність спільної справи.

Партнерами у процесі формування лідерських якостей старшокласників є урядові організації (державні органи управління та системи освіти, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служби у справах дітей, відділи у справах сім'ї та молоді, молодіжні виконкоми міської ради); освітні заклади; лікувально-профілактичні установи (міський Центр боротьби зі СНДом, міський Центр здоров'я); неурядові організації; засоби масової інформації; соціальні Інтернет-мережі.

Співпраця з урядовими організаціями орієнтована на удосконалення місцевої політики щодо формування сучасних лідерів-старшокласників. Зокрема, першочерговими завданнями державних органів управління та системи освіти є надання можливостей дитячим та молодіжним організаціям і об'єднанням брати участь у формуванні державної дитячої та молодіжної політики; створення умов для успішної взаємодії закладів освіти з дитячими та молодіжними громадськими організаціями і об'єднаннями; утвердження позитивного ставлення до дитячих та молодіжних дитячих організацій і об'єднань з боку вчителів, батьків, учнів, громадськості; вдосконалення нормативно-правових документів взаємодії; забезпечення фінансової підтримки державою дитячого руху; організаційна та педагогічна підтримка взаємодії.

Як складову процесів управління, створену у співвідношенні, структуруванні дій різних керованих систем, ми визначаємо *координацію*. У якості координаторів можуть виступати педагогічні працівники, а також організації та заклади, залучені до процесу функціонування та розвитку системи.

Важливою соціально-педагогічною умовою формування лідерських якостей старшокласників є *підготовка соціальних педагогів до роботи з лідерами учнівського самоврядування*.

Одним із пріоритетних завдань соціальних педагогів є виявлення інтересів, потреб, труднощів у дітей та підлітків; створення атмосфери психологічного комфорту для учнів у навчальній та позаурочній діяльності; організація та координація різних видів позаурочної діяльності дітей та підлітків, допомога старшокласникам у професійному самовизначенні, посередницька діяльність між вихованцями, адміністрацією, педагогічним колективом, батьками, різними соціальними інститутами.

Як зазначає О. Безпалько, «існуюча практика соціально-психологічної діяльності загальноосвітньої школи вказує на необхідність створення в ній окремого структурного підрозділу – соціальної психолого-педагогічної служби у складі соціального педагога, практичного психолога та медичного працівника» [1, с. 160]. Мета діяльності даного структурного підрозділу – забезпечення доступної, своєчасної, кваліфікованої соціально-психологічної допомоги учнівській, педагогічній, батьківській громадам.

Проте, однією із основних проблем у роботі соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів є недостатність їхньої взаємодії з лідерами, спрощення своїх функціональних обов'язків. Вивчаючи це питання, нами проаналізовано стан готовності соціальних педагогів до роботи з лідерами-старшокласниками на рівні м. Кривого Рогу. Для цього автором було проведено опитування 121 соціального педагога закладів освіти та вивчення їхніх посадових інструкцій.

Проаналізувавши посадові інструкції соціальних педагогів міста, нами констатовано, що лише у 10 (8,6%) таких фахівців до функціональних обов'язків адміністрацією закладу внесено роботу з лідерами, натомість 111 (91,4%) фахівців цю категорію учнів залишають поза увагою.

Відповідаючи на запитання анкети «Чи має соціальний педагог працювати з лідерським активом?», 53 (61%) опитаних соціальних педагогів відповіли – «Ні», 34 (28%) вказали, що вони частково працюють з лідерами, у переважній більшості за запитами адміністрації, тільки 13 (11%) опитаних зазначили, що вони систематично працюють з цією категорією учнів.

Відповіді та коментарі соціальних педагогів щодо вищезазначеного питання вказують на те, що відповідна робота з лідерами не здійснюється за трьома основними причинами: 1) адміністрація закладу до посадових інструкцій соціального педагога не включила обов'язок працювати з лідерами (68% фахівців працюють на 0,5 ставки); 2) самі соціальні педагоги вважають, що з лідерами мають працювати педагоги-організатори та заступники директорів з навчально-виховної роботи; 3) соціальні педагоги не мають відповідної базової підготовки для роботи з лідерами.

Щодо останньої причини, то на запитання анкети «Які у Вас виникають труднощі у роботі з лідерами?» 100% респондентів зазначили – «недостатній рівень поінформованості з даного питання».

На запитання анкети «За якою програмою Ви працюєте з лідерами учнівського самоврядування?» 79 (65%) соціальних педагогів відповіли, що жодної спеціальної програми не реалізують. Крім того, нами було проаналізовано навчально-виховні програми, рекомендовані Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для впровадження у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах і з'ясовано, що програми підготовки лідерів-старшокласників, схвалені на державному рівні, відсутні. Тому актуальним визначено розроблення навчально-виховних програм підготовки лідерів-старшокласників, які б мали соціально-орієнтоване спрямування та виходили б за межі класно-урочної системи.

Таким чином, охарактеризовані соціально-педагогічні умови формування лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності на рівні міста засвідчують багатогранність проблеми становлення сучасних лідерів, а також актуалізують необхідність консолідації сил різних інституцій на рівні громади для роботи з підростаючими особистостями, готовими брати активну участь в житті суспільства й відповідально розбудовувати Україну.

Дослідження проблеми лідерства є невичерпним. У подальших розвідках важливо проаналізувати зміни ціннісних орієнтацій, знань та умінь лідерів-старшокласників в історичній ретроспективі; розробити систему підготовки соціальних педагогів до роботи з лідерами у позаурочній діяльності. При цьому наукові висновки завжди мають узгоджуватися з життєвими орієнтирами юних лідерів сьогодення, задля успішної діяльності яких у майбутньому й здійснюються наукові дослідження сьогодні.

### **Список використаної літератури**

**1. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько – К. : Центр учбової літ-ри, 2009. – 208 с. **2. Вайнола Р. Х.** Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : [моногр.]. / Р. Х. Вайнола ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Запоріжжя : Хортиц. навч.-реабіліт. багатопрофіль. центр, 2008. – 460 с. **3. Кіріпнік А. Г.** Исходные позиции к пониманию сущности детского общественного движения и общественных объединений детей. Формування світоглядної позиції підлітків у дитячих об'єднаннях: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 16-17 листопада 2011р.) – Ін-т проблем виховання, НАПН України, 2011. – С. 16 – 18. **4. Оржеховська В. М.,** Пилипенко О. І. Превентивна педагогіка. Навч. посіб. / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – Черкаси : Вид-во Чабаненко Ю. – 2007. – 284 с.

**Косенчук О. Г. Соціально-педагогічні умови формування лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності на рівні міста**

У статті охарактеризовані соціально-педагогічні умови формування лідерських якостей у лідерів-старшокласників у позаурочний час на рівні міста.

*Ключові слова:* соціально-педагогічні умови, модель формування лідерських якостей старшокласників, лідери-старшокласники, міжсекторна взаємодія.

**Косенчук О. Г. Социально-педагогические условия формирования лидерских качеств старшекласников в внеурочной деятельности на уровне города**

В статье охарактеризованы социально-педагогические условия формирования лидерских качеств лидеров – старшекласников во внеурочное время на уровне города.

*Ключевые слова:* социально-педагогические условия, модель формирования лидерских качеств старшекласников, лидеры-старшекласники, межсекторное взаимодействие.

**Kosenchuk O. G. Socio-pedagogical conditions of forming of leadership qualities of high school students in extra-curricular activities at the level of the city**

The article describes the socio-pedagogical conditions of forming of leadership qualities of the leaders of high school students in free time at the city level.

*Key words:* socio-pedagogical conditions, model of leadership qualities of high school students, leaders, students, inter-sector cooperation.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.091:173.5-055.52-053.81

**Н. О. Островська**

**ЗАКЛАДИ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ  
ЯК СУБ'ЄКТ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ  
З ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА МОЛОДІ**

Українське суспільство, на сучасному етапі його розвитку, характеризується трансформацією всіх сфер політичного, економічного, культурного, духовного та соціального життя, що накладає свій відбиток на становище сучасної молоді.

Аналіз досліджень останніх років дозволяє констатувати сумну тенденцію, яка відображає зниження соціальних і моральних цінностей у свідомості молоді щодо шлюбу та майбутнього батьківства. Парадокс в тому, що, з одного боку, сучасні молоді люди досить рано починають статеве життя, а з іншого – більшість молоді є психологічно не готовою до створення сім'ї та майбутнього батьківства. Навіть створюючи власну сім'ю, підготовку до народження дитини молоді люди, як правило, обмежують вирішенням матеріальних аспектів майбутнього батьківства, і практично не приділяють уваги формуванню психолого-педагогічних знань, умінь та навичок з усвідомленого батьківства як умови гармонійного розвитку дитини.

В Україні останнім часом фахівцями соціальної сфери реалізуються заходи, які спрямовані на формування навичок усвідомленого батьківства, однак вони не є систематичними та обмежуються, частіше за все, висвітленням соціально-медичного аспекту розвитку дитини, не приділяючи достатньої уваги формуванню психолого-педагогічних та морально-правових знань та умінь молоді з усвідомленого батьківства. Суб'єктом, який має змогу об'єднати зусилля закладів освітньої сфери, закладів та організацій соціально-педагогічного спрямування та неурядових організацій для комплексного формування усвідомленого батьківства молоді може стати територіальна громада.

Висвітленню наукових підходів до формування різних аспектів усвідомленого батьківства присвятили свої роботи такі вчені, як О. Баланірева, О. Яременко, В. Бойко, А. Брусиловський, Р. Овчарова, Г. Філіпова, М. Єрміхіна, Є. Смірнова, В. Котрило, В. Кравець, І. Зверева, Г. Лактіонова, Л. Буніна, О. Лещенко та ін. Питання вивчення територіальної громади як різновиду соціального середовища в сфері соціально-педагогічної діяльності з молоддю висвітлені в роботах О. Безпалько, Р. Граніної, С. Іваненкова, В. Іванова, Г. Ловецького та ін.

Водночас, проведений аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що: по-перше, фундаментальних досліджень з проблеми формування усвідомленого батьківства молоді небагато, хоча є яскраво вираженою потреба у систематизації знань з даної наукової проблеми; по-друге, незважаючи на ґрунтовні дослідження вчених, залишаються недостатньо розробленим питання організації діяльності різних соціальних інституцій територіальної громади щодо формування усвідомленого батьківства молоді.

Саме тому **метою** нашої статті є аналіз соціально-педагогічної діяльності закладів освітньої сфери як суб'єкта територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді.

Соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді визначається нами, як мезорівень соціально-педагогічної діяльності, що спрямована на формування в молоді відповідальності за процес зачаття, народження, виховання та розвиток здорової дитини, яке базується на виробленні та



удосконаленні когнітивної, емоційної та поведінкової складових батьківства, а також формування особистісної позиції щодо виконання соціальної ролі батьків та створення сприятливих умов гармонійного розвитку дитини в сім'ї, і здійснюється із використанням відповідних технологій.

Одним з основних суб'єктів реалізації соціально-педагогічної діяльності територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді є заклади освітньої сфери, а саме: середні загальноосвітні навчальні заклади I-III ступенів, заклади професійно-технічної освіти та вищі навчальні заклади.

Система освітніх закладів будь-якої країни є провідним фактором соціалізації на рівні територіальної громади, зокрема формування усвідомленого батьківства молоді.

Головною метою системи навчально-виховних закладів освіти є адаптація дітей та молоді до існуючих цінностей культури суспільства, окремих його груп. Тому структура, організація, зміст соціально-педагогічної діяльності у системі освітніх закладів залежить від відповідних провідних соціальних цінностей суспільства.

Соціально-педагогічна діяльність в закладах освіти, за статтею 22 Закону України «Про освіту» [1], здійснюється соціальними педагогами, які за своїм статусом належать до педагогічних працівників.

Розглянемо, сутність соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді у сучасній системі освіти України.

Цільовою групою формування усвідомленого батьківства молоді в загальноосвітніх закладах виступає учнівська молодь (9-11 класи), яка є потенційними батьками. Їхня підготовка здійснюється за такими чотирма основними напрямками, як: освітній, виховний, оздоровчий і практичний [2]. Розглянемо їх більш детально.

**Освітній напрям** формування усвідомленого батьківства молоді в загальноосвітніх закладах передбачає інформування учнівської молоді, яка є майбутніми батьками про фізіологічні механізми дітонародження, особливості харчування, режиму, виконання правил гігієни під час вагітності, пологів і післяродового періоду, правила догляду за дитиною, принципи грудного вигодовування та виховання.

На думку В. Кравця, для того, щоб мати достатній рівень сформованості усвідомленого батьківства учнівській молоді необхідними є знання про основні закономірності розвитку і виховання дітей, про роль у цьому сім'ї, батьків, тобто фізіолого-гігієнічні і психолого-педагогічні знання. Молоді люди повинні бути готовими до розв'язання різноманітних педагогічних завдань, як стратегічних так і тактичних, оперативних. На рівень педагогічної підготовленості певний вплив чинить самоосвіта майбутніх батьків, читання педагогічної літератури, прагнення розширити свій педагогічний світогляд [2, с. 26].

У рамках освітнього напрямку формування усвідомленого батьківства здійснюється через статеве виховання, формування

репродуктивного здоров'я молоді, попередження виникнення та розповсюдження хвороб, які передаються статевим шляхом, підготовку до сімейного життя.

Основна професійна діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді в загальноосвітній школі в рамках освітнього напрямку здійснюється соціальним педагогом засобами бесід, диспутів, конкурсів соціальної реклами, волонтерських акцій, благодійних марафонів, соціальних проектів, тренінгів та ін. [3]. Окрім соціального педагога окремі аспекти формування усвідомленого батьківства учнівської молоді беруть на себе завучі з виховної роботи школи та класні керівники, які включають до плану виховних заходів лекції, бесіди, диспути, тренінги масові заходи із залученням медичних працівників, психологів, юристів, спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, представників громадських організацій соціально-педагогічного спрямування та ін.

Також, специфічною діяльністю з формування усвідомленого батьківства молоді в загальноосвітній школі є впровадження навчального курсу для учнів 10-11 класів «Етика та психологія сімейного життя», головними завданнями якого є: підвищення відповідальності молоді перед шлюбом і сімейним життям; формування у юнаків та дівчат високого рівня етико-психологічної культури; підвищення соціальної престижності ролі батьківства та материнства; формування психологічної готовності юнаків та дівчат до шлюбу; висвітлення питання щодо ведення домашнього господарства, організації бюджету сім'ї тощо [3, с. 45]. Але на жаль, на сьогодні цей курс у сучасній вітчизняній системі загальної освіти не є обов'язковим, а факультативним.

Зараз в загальноосвітній школі спостерігається активний пошук нових технологій соціально-педагогічної роботи з формування усвідомленого батьківства у дітей та молоді, однією з таких технологій є метод «рівний-рівному», активне запровадження якого в практику соціально-педагогічної роботи школи почалося з 2000 року в рамках спільного проекту колишнього Міністерства освіти і науки України, Національної Академії педагогічних наук України, ПРООН/ЮНЕЙДС «Сприяння просвітницькій роботі «рівний-рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя» [4, с. 184]. В межах даної програми окремим блоком «Прояви турботу та обачливості» серед підлітків, учнів загальноосвітніх закладів, здійснюється формування окремої складової усвідомленого батьківства, такої як статеве виховання та профілактика ВІЛ/СНІДу в підлітковому середовищі.

**Виховний напрям** формування усвідомленого батьківства молоді в загальноосвітній школі передбачає виховання почуття материнства-батьківства шляхом формування духовного зв'язку між майбутніми батьками і ненародженою дитиною. Старшокласники повинні бути психологічно готовими до виховання дитини, взяти на себе відповідальність за створення умов для всебічного розвитку особистості майбутньої дитини.

В. Кравець виділяє п'ять умов успіху в здійсненні батьківського і материнського обов'язків:

- 1) бути вимогливими до себе, постійно займатись самовихованням, володіти волею, витримкою;
- 2) знати інтереси своїх дітей, вникати в усе, що їх хвилює, турбує, гнітить чи радує;
- 3) пам'ятати своє дитинство та юність, співпереживати з дитиною все, що з нею відбувається;
- 4) брати обов'язкову участь в усіх домашніх, господарсько-побутових справах, залучати до них, по можливості, й дітей;
- 5) завжди бути прикладом для своїх дітей [2, с. 28].

Значний потенціал у формуванні почуття материнства і батьківства молоді в загальноосвітній школі, в рамках виховного напрямку, мають навчальні предмети, передовсім українська та зарубіжна література, біологія, валеологія, правознавство тощо.

Важливе значення у виховній роботі школи набуває формування культу Матері, поваги до жінки, розповсюдженими формами формування якого є вечори, шкільні свята, збори, оформлення стендів («Наші мами», «Прославимо жінку-матір!», «Я люблю тебе мамо» тощо). В ряді шкіл проводяться шкільні свята Матері з підведенням підсумків того, що учні створили своєю працею для матері.

**Оздоровчий напрям** передбачає роботу школи із залученням медичних працівників, яка спрямована на оцінку стану здоров'я учнівської молоді, зокрема на збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я майбутніх батьків.

Так, оздоровчий напрям формування усвідомленого батьківства жіночої молоді передбачає оцінку стану здоров'я дівчини-майбутньої жінки, прогнозування акушерських ускладнень і власне оздоровчі заходи. З цією метою проводять щорічний медичний огляд; використовують комп'ютерну психодіагностику; заняття з оздоровчої гімнастики в гімнастичному залі і басейні; правильне харчування; загартування; ознайомлення з методами розслаблення і контрацепції; навчання динамічній суглобовій і спеціальній гімнастиці тощо [2].

Оздоровчий напрям формування усвідомленого батьківства чоловічої молоді в умовах загальноосвітнього закладу обмежується лише медичним оглядом.

Також в рамках оздоровчого напрямку формування усвідомленого батьківства в загальноосвітній школі робляться спроби за допомогою терапевтичних засобів зберегти та підвищити рівень психологічного здоров'я майбутніх батьків: зменшення їхніх невротичних проявів, формування адекватної реакції на різноманітні стресові подразники. З цією метою застосовуються методики особистісного орієнтування: арттеатрія, малювання, гра на музичних інструментах, співи, танці, рольові ігри, формування впевненості у собі, заострення уваги

майбутніх батьків на поглибленні контакту з дитиною в дородовий період [2, с. 27].

*Практичний напрям* формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності загальноосвітньої школи має на меті підготовку молоді до виходжування і виховання дитини. Вмінням одягнути, сповити, викупати, покласти спати, заколисати повинні оволодіти і хлопці, і дівчата. На жаль, даному напрямку формування усвідомленого батьківства молоді майже не приділяється уваги ні в школі, ні в сім'ї [2].

Таким чином, розглянуті напрями соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді в загальноосвітній школі дають підстави стверджувати, що не дивлячись на пошуки та впровадження нових технологій з формування усвідомленого батьківства молоді в загальноосвітній школі ця діяльність має не систематичний, епізодичний характер, що істотно впливає на рівень сформованості усвідомленого батьківства учнівської молоді.

*Вищі навчальні заклади, професійно-технічні заклади* також можуть здійснювати формування усвідомленого батьківства молоді.

Формування усвідомленого батьківства молоді в професійно-технічних та вищих освітніх закладах може реалізовуватись у двох напрямках: 1) як виховна робота зі студентами; 2) як професійна підготовка фахівців соціальної сфери.

У межах першого напрямку – *виховної роботи зі студентами* – формування усвідомленого батьківства молоді здійснюється через роботу заступників деканів з соціально-гуманітарної роботи та кураторів академічних груп, які окремими блоками в план виховних заходів та кураторських годин вносять теми які стосуються формування статевої культури, гендерної культури, формування образу сім'янина, профілактики ІПСШ, ВІЛ/СНІДУ та ін.

Діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді у вищому навчальному закладі полегшується, оскільки частково теоретичні знання про сім'ю та батьківство студенти набувають під час вивчення гуманітарних дисциплін, таких як «Валеологія», «Соціологія», «Етика та естетика», «Психологія» і «Педагогіка» та ін. Завдання заступників деканів з соціально-гуманітарної роботи та кураторів академічних груп полягає в поширенні й поглибленні цих знань [5, с. 78]. Однак практичний аспект – формування навичок усвідомленого батьківства – в даних освітніх закладах не здійснюється.

У межах *професійної підготовки фахівців спеціальностей* «Соціальна педагогіка», «Педагогіка», «Психологія», «Соціальна робота» формування усвідомленого батьківства молоді в деяких вищих навчальних закладах реалізується у межах таких навчальних курсів, як «Полорольова соціалізація особистості», «Сімейна педагогіка», «Методи роботи з групою ризику», «Сімейна психологія», «Інноваційні моделі соціальної роботи» тощо, але більшість з них запланована не як обов'язкова, а як дисципліна за вибором студента.

Суб'єктами формування усвідомленого батьківства молоді у вищих навчальних закладах є також і студентські соціальні служби, які є підрозділами міських центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Студентська соціальна служба – це спеціалізоване формування, що реалізує державну молодіжну політику і надає безкоштовні соціальні послуги та допомогу студентській молоді. Діяльність студентської соціальної служби здійснюється за погодженням із керівництвом закладу [6].

Організація роботи студентських соціальних служб з формування усвідомленого батьківства молоді здійснюється в межах окремих напрямів її роботи, а саме:

- просвітницької роботи щодо реалізації соціально значимих соціальних програм і проектів – спільно із соціальними службами для сім'ї, дітей та молоді (тренінги, акції щодо формування усвідомленого батьківства молоді, формування гендерної культури, статевого виховання підлітків та ін.);

- профілактики негативних явищ у студентському середовищі та пропаганди здорового способу життя (в рамках даного напрямку роботи здійснюється і просвітницька робота з формування окремих складових усвідомленого батьківства молоді, таких як: статево виховання, профілактика ВІЛ/СНІДу та ін.);

- формування та розвиток волонтерського руху в ВНЗ, що дає змогу студентам I-V курсів навчатися навичкам соціально-педагогічної роботи за фахом (в рамках даного напрямку роботи студенти-волонтери здійснюють і соціально-педагогічну діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді серед учнів загальноосвітніх закладів та студентів ВНЗ);

- культурно-дозвіллева діяльність: проведення тематичних фестивалів творчості, конкурсів, виставок творчих робіт (у тому числі і з питань усвідомленого батьківства) – спільно із соціальними службами для сім'ї, дітей та молоді, управліннями праці та соціального захисту населення, позашкільними закладами освіти.

- проведення соціального моніторингу та досліджень з рівня сформованості усвідомленого батьківства молоді у середовищі ВНЗ (бесіди, інтерв'ю, анкетування тощо);

- здійснення інформаційної діяльності (видання газети студентської соціальної служби, оформлення інформаційних стендів, здійснення соціальної реклами) [6].

Слід зазначити, що одним із суб'єктів, який формує усвідомлене батьківства молоді в освітніх закладах є *Психологічна служба у системі освіти України* та мережа регіональних центрів, який здійснює великий спектр консультативних та інформаційних послуг з питань усвідомленого батьківства молоді, батькам та педагогічним працівникам.

Психологічна служба в системі освіти – це сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що складають єдину систему, основу якої

становлять фахівці у сфері практичної психології і соціальної педагогіки: практичні психологи, соціальні педагоги, методисти, директори (завідувачі) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби.

Основною метою діяльності психологічної служби є психологічне забезпечення та підвищення ефективності педагогічного процесу, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя усіх його учасників: вихованців, учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Основні завдання психологічної служби системи освіти України полягають у: сприянні повноцінному розвитку особистості вихованців, учнів, студентів на кожному віковому етапі, створенні умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпеченні індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення; профілактиці і корекції відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку вихованців, учнів, студентів [7].

У навчальних закладах працівники психологічної служби впроваджують інформаційно-просвітницькі, превентивні програми з питань профілактики насильства в сім'ї, статевого виховання, збереження репродуктивного здоров'я, запобігання захворюванням, що передаються статевим шляхом. Спільно із державними та громадськими організаціями проводяться заходи та свята з відзначенням Дня матері, сімейні свята з метою пропаганди кращих духовних надбань українського народу, розвитку і підтримки традицій вшанування сімейних цінностей [8].

Таким чином, заклади освітньої сфери відіграють провідну роль в діяльності територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді, але залишаються протиріччя між їхньою соціально-педагогічною діяльністю та діяльністю таких суб'єктів територіальної громади, як сім'я, заклади та організації соціального спрямування та громадські організації. На нашу думку, для того, щоб соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді стала більш ефективною, необхідним є створення та впровадження нової соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді яка б об'єднала зусилля всіх суб'єктів територіальної громади.

Також є недостатнім забезпечення всіх суб'єктів територіальної громади відповідними соціально-педагогічними вміннями та навичками з формування усвідомленого батьківства молоді, що обумовлює необхідність узагальнення методичних вмінь працівників освітньої сфери, державних та громадських установ, які працюють в територіальній громаді, та забезпечення їх сучасними психолого-педагогічними знаннями та технологіями для виконання роботи з формування усвідомленого батьківства молоді.

**Список використаної літератури**

1. Закон України «Про освіту» – – [Електронний ресурс]. – zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12 2. Соціальна робота в Україні : теорія та практика : [посібник для підвищення кваліфікації працівників центрів соціальних служб для молоді – Ч. 3] / За заг. ред. А. Я. Ходорчук. – К. : ДЦССМ, 2002. – 172 с. 3. Полякова О. М. Формування культури материнства старшокласниць як актуальна соціально-педагогічна проблема / О. М. Полякова, М. В. Сіренко. // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 2 – С. 41 – 49. 4. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : [монографія] / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с. 5. Михайлова Л. М. Основні напрямки соціально-педагогічної роботи зі студентськими сім'ями / Л. М. Михайлова // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2006. – №3. – С. 74 – 79. 6. Тюптя Л. Соціальна робота : теорія і практика / Л. Тюптя, І. Іванова. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://pidruchniki.com.ua/15840720/sotsiologiya/sotsialna\\_robota\\_-\\_tyuptya\\_lt](http://pidruchniki.com.ua/15840720/sotsiologiya/sotsialna_robota_-_tyuptya_lt) 7. Положення про психологічну службу системи освіти України Міністерство освіти і науки України НАКАЗ 02.07.2009 № 616. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://coolschool1.at.ua/load/3-1-0-85> 8. Пеша І. Напрями реалізації регіональних програм підтримки сім'ї / І. Пеша // Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту : науково-практичний журнал – 2010. – №3. – С. 46 – 55.

**Островська Н. О. Заклади освітньої сфери як суб'єкт територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді**

В даній статті визначено поняття «соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді»; здійснено аналіз соціально-педагогічної діяльності закладів освітньої сфери як суб'єкта територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді; зроблено висновок про необхідність створення та впровадження нової соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді яка б об'єднала зусилля всіх суб'єктів територіальної громади.

*Ключові слова:* усвідомлене батьківство, соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді, заклади освітньої сфери.

**Островская Н. А. Учреждения образовательной сферы как субъект территориального сообщества по формированию осознанного родительства молодежи**

В данной статье определено понятие «социально-педагогическая деятельность территориального сообщества по формированию

осознанного родительства молодежи»; осуществлен анализ социально-педагогической деятельности заведений образовательной сферы как субъекта территориального сообщества по формированию осознанного родительства молодежи; сделан вывод о необходимости создания и внедрения новой социально-педагогической технологии формирования осознанного родительства молодежи, которая объединит усилия всех субъектов территориального сообщества.

*Ключевые слова:* осознанное родительство, социально-педагогическая деятельность территориального сообщества по формированию осознанного родительства молодежи, заведения образовательной сферы.

**Ostrovskaya N. A. Educational sphere's agencies as the subject of the territorial community for forming conscious parenting youth**

In this article were given the definition of «social pedagogical activities of the territorial community for forming a conscious parenting youth», were carried out the analysis of social pedagogical activities of educational sphere's agencies as the subject of a territorial community for forming conscious parenting youth, were concluded that the need for and implementation of the modern social pedagogical technology formation of conscious parenting youth which would united the efforts of all stakeholders of the territorial community.

*Key words:* conscious parenthood, social pedagogical activities of the territorial community for forming a conscious parenting youth, educational sphere's agencies.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42:343.846-053.6

**Н. В. Пастух**

**ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
РІЗНОПРОФІЛЬНИХ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЙ  
З НЕПОВНОЛІТНІМИ, ЗВІЛЬНЕНИМИ ВІД ВІДБУВАННЯ  
ПОКАРАННЯ З ВИПРОБУВАННЯМ**

В умовах реформування пенітенціарної системи України на основі принципів соціальної переорієнтації, гуманізації та педагогізації процесу призначення та відбування покарань усе частіше застосовується судова практика щодо звільнення неповнолітніх засуджених від відбування покарання з випробуванням. Відповідно до чинного кримінально-виконавчого законодавства до комплексної соціальної, правової, психологічної, педагогічної та психологічної роботи із засудженими з метою їх ресоціалізації повинні залучатися не тільки органи та установи,



що належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби України, а й різнопрофільні соціальні інституції – як державні, так і недержавні. Отже, на перший план висувається завдання щодо розкриття змісту діяльності різнопрофільних соціальних інституцій з неповнолітніми, звільненими від відбування покарання з випробуванням.

Оскільки одним з провідних засобів ресоціалізації засуджених Кримінально-виконавчим кодексом України визначається соціально-педагогічна робота, то метою нашої статті стало розкриття змісту соціально-педагогічної діяльності різнопрофільних соціальних інституцій щодо ресоціалізації неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, а також з'ясування механізмів взаємодії цих інституцій у попередженні злочинності серед підлітків.

Останнім часом зміст та технології соціально-педагогічної роботи пенітенціарних закладів та різних соціальних інституцій, спрямованої на ресоціалізацію неповнолітніх правопорушників, стали предметом дослідження багатьох наукових праць таких науковців, як В. Бадира, Л. Завацька, І. Зверева, П. Вівчар, В. Вітвіцька, М. Галагузова, С. Горенко, В. Дрижак, В. Жуков, Т. Журавель, С. Замула, О. Караман, В. Коваль, І. Ковальова, А. Капська, В. Лютий, В. Нікітін, В. Оржеховська, О. Пилипенко, В. Синьов, А. Смоктей, А. Сухов, О. Третяк, Н. Харченко, С. Харченко, С. Чебоненко, М. Фіцула та ін.

Проте, використовуючи поняття «соціальна інституція», науковці не розкривають його семантичного значення. Звернемось до деяких тлумачень зазначеного поняття для з'ясування його змісту.

Ентоні Гідденс підкреслює, що соціальні інституції – це сталі форми соціальної діяльності, які відтворюються в часі та просторі [2].

Я. Щепанський надає чотири визначення «інституцій соціальних»:  
1) група осіб, покликана вирішувати справи, важливі для певної спільноти, для виконання функцій; 2) форма організації комплексу соціальних дій, які виконуються певними членами групи від імені всієї спільноти; 3) комплекс установ і знарядь діяльності, що дають змогу деяким членам групи виконувати публічні функції, що мають на меті задоволення потреб групи і регулювання поведінки її членів; 4) певна соціальна роль деяких осіб, особливо важлива для життєдіяльності групи. Специфічними ознаками інституції є сталість її форми, орієнтованість на розв'язання основних соціальних проблем, культурний статус і культурна легітимність. Соціальні інституції створюються для того, щоб регулювати процес задоволення потреб індивідів і груп, слугувати реалізації соціальних інтересів.

Отже, соціальна інституція – це така організація соціальних відносин, яка сформована для розв'язання основних соціальних проблем і визначає, як саме суттєва діяльність має бути організована, спрямована і реалізована.

У нашому дослідженні під соціальними інституціями будемо розуміти комплекс установ, у яких обрані члени груп отримують право на виконання публічних та імперсональних дій, спрямованих на

задоволення індивідуальних і групових потреб, для регулювання поведінки членів груп.

Прийняття Верховною Радою України 24 січня 1995 р. Закону «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» стало по суті першою спробою вирішити на законодавчому рівні питання про те, хто буде займатися соціальним захистом і запобіганням правопорушень серед підлітків в Україні. Серед суб'єктів роботи з неповнолітніми Закон назвав насамперед служби у справах дітей, кримінальну міліцію у справах дітей, суди, центри медико-соціальної реабілітації неповнолітніх, школи і професійні училища соціальної реабілітації, притулки та приймальники-розподільники для дітей, виховні колонії. Передбачалося, що в роботі по запобіганню злочинам серед підлітків братимуть участь у межах своєї компетенції інші органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування, підприємства, установи та організації незалежно від форми власності, окремі громадяни. І хоча на сьогодні в Україні ще не сформовано цілісної системи суб'єктів профілактики злочинності неповнолітніх, маємо надію, що в державі набагато швидше розгортатиметься робота по виконанню вищезазначеного Закону, створенню механізмів його реалізації.

Відповідно до ст. 163 Кримінально-виконавчого кодексу (КВК) контроль з поведінкою осіб, звільнених від відбування покарання з випробуванням, у тому числі неповнолітніх, здійснюється кримінально-виконавчою інспекцією за місцем проживання засудженого, а проведення індивідуально-профілактичної роботи і засудженими, звільненими від відбування покарання з випробуванням, за місцем проживання, покладається на органи внутрішніх справ. До індивідуально-профілактичної роботи можуть залучатися працівники органів державної влади, місцевого самоврядування, а також об'єднання громадян, релігійні та благодійні організації [5, с. 57].

Неповнолітні засуджені, звільнені від відбування покарання з випробуванням, – це категорія дітей віком 14 – 18 років, засуджених уперше за злочини середньої тяжкості й тяжкі, або за легкі злочини, скоєні повторно. До таких злочинів належать як насильницькі, так і корисливі злочини, зокрема нанесення важких та середньої тяжкості тілесних ушкоджень, зґвалтування, крадіжка, грабіж, розбій, вимагання, шахрайство (вчинене повторно або групою осіб), умисне знищення або пошкодження майна, незаконне поведіння зі зброєю, незаконне заволодіння транспортним засобом, активна участь у масових заворушеннях, хуліганство (за обтяжуючих обставин) [6, с. 95].

Відповідно до ст. 75 Кримінального Кодексу України суд при призначенні покарання у виді виправних робіт, службового обмеження для військовослужбовців, обмеження волі, а також позбавлення волі на строк не більше п'яти років, ураховуючи тяжкість злочину, особу винного та інші обставини справи, може дійти висновку про можливість виправлення засудженого без відбування покарання, він може прийняти

рішення про звільнення від відбування покарання з випробуванням. У цьому разі суд ухвалює звільнити засудженого від відбування призначеного покарання, якщо він протягом визначеного судом іспитового строку не вчинить нового злочину і виконає покладені на нього обов'язки [4, с. 22].

Отже, поведінка неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням не несе загрози оточуючим, вони не перебувають у відверто криміногенному середовищі та не є членами кримінальних угруповань. Але вони не звільняються від участі у роботі щодо їх виправлення і ресоціалізації, зобов'язані з'являтися в установу виконання покарання (кримінально-виконавчу інспекцію) за першою вимогою і брати участь у індивідуально-профілактичній роботі.

На сьогоднішній день існує ряд соціальних інституцій, до функцій яких входить здійснення профілактичної роботи, реалізація завдань ресоціалізації й соціальної реабілітації дітей, таких як, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, суди загальної юрисдикції, органи внутрішніх справ, кримінально-виконавчі інспекції, служби у справах неповнолітніх, навчальні і медичні заклади, громадські організації.

Виконуючи мету нашої статті, розглянемо завдання та функції різнопрофільних соціальних інституцій щодо здійснення соціально-педагогічної роботи з дітьми, звільненими від відбування покарання з випробуванням, у межах виконання програми соціальної реабілітації, яку пропонують для обов'язкової розробки та виконання сучасні дослідники пенітенціарного процесу [7, с. 42 – 46].

*Суди:*

- Викликають Служби у справах дітей (ССД) для представлення на судових засіданнях загальних інформацій про дітей, складених на основі встановлених причини, що могли сприяти скоєнню ними злочинів.

- У разі прийняття рішення про звільнення дитини від покарання з випробуванням, вирішують питання про доцільність її направлення на проходження програми соціальної реабілітації. При цьому аналізують отриману від органів внутрішніх справ загальну інформацію ССД щодо дитини.

- Після вступу в законну силу рішень судів про звільнення дітей від покарання з випробуванням та призначення їм програм соціальної реабілітації, протягом 3-х днів направляють прийняті по справам рішення кримінально-виконавчим інспекціям та центрам соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ).

*Органи внутрішніх справ (ОВС):*

- Уповноважені проводити роботу щодо запобігання правопорушення неповнолітніх; виявляти причини та умови, що сприяють вчиненню правопорушень неповнолітніми, вживати у межах своєї компетенції заходи до їх усунення; брати участь у правовому вихованні [7, с. 38 – 39].

- Подають до ССД повідомлення про порушення кримінальних справ щодо дітей. Спільно з ССД та ЦСССДМ здійснюють соціальні інспектування сімей, де виховуються діти, щодо яких ведеться досудове слідство. Направлені ССД загальні інформації про дітей, складені на основі встановлених причин, що могли сприяти скоєнню ними правопорушень або злочинів, разом з матеріалами кримінальних справ направляють до судів.

*Кримінально-виконавча інспекція (КВІ):*

- З моменту отримання рішень судів про направлення дітей на проходження програм соціальної реабілітації, направляють їх до ЦСССДМ, а також інформують ЦСССДМ про постановку на облік та зняття з обліку дітей даної категорії.

- Беруть безпосередню участь у реалізації програм соціальної реабілітації щодо індивідуально-профілактичної роботи з дітьми. Здійснюють контроль за проходженням дітьми програм соціальної реабілітації.

- У разі отримання повідомлень від ЦСССДМ про порушення без поважних причин графіків відвідування засудженими дітьми програм соціальної реабілітації та інші порушення, що перешкоджають реалізації програм, у порядку, встановленому законодавством застосовують застереження у виді письмового попередження або направляють до суду подання про скасування звільнення від відбування покарання з випробуванням і направлення таких дітей для відбування призначеного покарання.

- Після закінчення іспитового строку засуджених дітей, які виконали покладені на них обов'язки та не вчинили нових злочинів, направляють до суду подання про звільнення таких дітей від призначеного покарання. До подання обов'язково долучаються матеріали щодо результатів проходження дітьми програм соціальної реабілітації.

- Беруть участь в організації і проведенні навчально-практичних семінарів з питань здійснення корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, звільненими від відбування покарання з випробуванням.

- Щомісяця інформує ЦСССДМ про кількість направлених дітей, а також результати реалізації заходів, передбачених програмами щодо індивідуально-профілактичної роботи з дітьми.

*ЦСССДМ:*

- Складають та погоджують План спільних дій установ, організацій, підприємств, які беруть участь у реалізації програми соціальної реабілітації дитини. У разі порушення без поважних причин графіків відвідування дітьми програм соціальної реабілітації та наявності інших порушень, що перешкоджають реалізації програм, направляють відповідні інформації до КВІ.

- За повідомленнями КВІ ведуть облік дітей, звільнених від відбування покарання з випробуванням, та направлених на проходження програм соціальної реабілітації.

- У разі отримання рішень судів про направлення дітей на проходження програм соціальної реабілітації, відповідно до отриманої від ССД загальної інформації про особу дитини, а також інформації отриманої додатково, складають зміст програми соціальної реабілітації, план спільних дій міжвідомчих структур, які беруть участь у реалізації даної програми, графік відвідування соціально-реабілітаційних, профілактичних та інших заходів, пов'язаних з реалізацією програми.

- Визначають зміст програми соціальної реабілітації для дітей, звільнених від відбування покарання з випробуванням, яким призначено їх проходження, на основі встановлених причини, що могли сприяти скоєнню ними правопорушень або злочинів.

- Разом з іншими суб'єктами реалізують програми соціальної реабілітації, за необхідності вносять до них зміни. Залучають для здійснення корекційно-реабілітаційної роботи відповідних фахівців з установ та організацій різних форм власності.

- По закінченню термінів реалізації програм соціальної реабілітації направляють у КВІ підсумкові матеріали про результати реалізації програм соціальної реабілітації.

- Спільно з ССД та ОВС здійснюють соціальні інспектування сімей, де виховуються діти щодо яких ведеться досудове слідство. Здійснюють соціальний супровід сімей, у яких виховуються діти щодо яких ведеться досудове слідство, у разі згоди їх батьків, або осіб, що їх замінюють.

- Беруть участь в організації і проведенні навчально-практичних семінарів з питань здійснення корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, звільненими від відбування покарання з випробуванням.

*ССД:*

- Після отримання повідомлення про порушення кримінальної справи щодо дітей від органів внутрішніх справ інформують про це ЦСССДМ.

- Разом з ЦСССДМ та ОВС здійснюють спільні соціальні інспектування сімей, де виховуються дані діти. Після отримання відповідних повідомлень готують загальні інформації про дітей, складені на основі встановлених причин, що могли сприяти скоєнню ними правопорушень або злочинів, направляють їх до ОВС та ЦСССДМ.

- Представляють дані інформації на судових засіданнях. Беруть безпосередню участь у реалізації програм соціальної реабілітації щодо індивідуально-профілактичної роботи. Вживають заходів щодо соціального захисту дітей даної категорії.

- Проводять профілактичну роботу з батьками дітей або особами, що їх замінюють щодо з'ясування причин та умов, які призвели до порушення прав дітей, бездоглядності, вчинення правопорушень, вживають заходів щодо їх усунення, у разі не виконання батьками

батьківських обов'язків, ініціюють їх притягнення до відповідальності згідно з чинним законодавством.

- Беруть участь в організації і проведенні навчально-практичних семінарів з питань здійснення корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, звільненими від відбування покарання з випробуванням.

- У разі наявності порушень без поважних причин графіків відвідування дітьми програм соціальної реабілітації та інших порушень, що перешкоджають реалізації програм, терміново повідомляють про це ЦСССДМ.

- Щомісяця інформують ЦСССДМ про результати реалізації заходів, передбачених програмою щодо індивідуально-профілактичної роботи з дітьми.

Таким чином, ми бачимо, що зміст і функції різнопрофільних соціальних інституцій щодо профілактичної та корекційно-реабілітаційної соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, звільненими від відбування покарання з випробуванням, та їх сім'ями, міцно переплітаються. Але, на жаль, недостатній рівень міжвідомчої взаємодії й недосконалість існуючих механізмів співпраці, несвоєчасне виявлення дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, призводить до скоєння повторного злочину.

Отже, дуже важливим у роботі з неповнолітніми, звільненими від відбування покарання з випробуванням, є індивідуальний підхід до кожної особистості. Для досягнення максимального результату у профілактичній та корекційно-реабілітаційній соціально-педагогічній роботі необхідно налагодити чітку співпрацю різнопрофільних спеціалістів та постійне взаємоінформування соціальних інституцій. Необхідне чітке визначення змісту соціально-педагогічної роботи, вдосконалення форм і методів роботи щодо вирішення питань ресоціалізації неповнолітніх, удосконалення професійної кваліфікації й педагогічної майстерності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми, звільнених від відбування покарання з випробуванням.

Тому предметом подальшого нашого дослідження буде розробка технології соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, у діяльності різнопрофільних інституцій, яка відбиватиме етапи, зміст, форми, методи роботи всіх суб'єктів соціально-педагогічної роботи, зазначених нами вище і об'єднаних метою ресоціалізації неповнолітніх правопорушників.

### **Список використаної літератури**

**1. Васильківська І.** Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні: деякі аспекти [Електронний ресурс] / І. Васильківська. – Режим доступу : <http://www.referaty.lviv.ua/PravoUA/2004.1/23.htm> **2. В словаре. ру.** – Режим доступу : <http://vslovar.ru/slovo/jekonomicheskijslovar/institutzii/263061> Інституції. **3. Інновації** в роботі з ресоціалізації

неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі : методичні матеріали / [ред. В. П. Лютий]. – К. : Державна соціальна служба сім'ї, дітей та молоді, 2005. – 104 с. **4. Кримінальний кодекс України.** – К. : Парламентське вид-во, 2001. – 143 с. **5. Кримінально-виконавчий кодекс України.** Х. : ПП „ІГВІНГ”, 2007. – 96 с. **6. Лютий В. П.** Соціально-педагогічне забезпечення діяльності кримінально-виконавчої інспекції з ресоціалізації неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.05 / Вадим Петрович Лютий. – Луганськ, 2010. – 296 с. **7. Соціальна, педагогічна та психокорекційна робота з неповнолітніми, засудженими до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі : метод. посіб. з питань соціальної реабілітації у громаді неповнолітніх засуджених / [І. Д. Зверева].** – К. : Науковий світ, 2006. – 278 с.

**Пастух Н. В. Зміст соціально-педагогічної діяльності різнопрофільних соціальних інституцій з неповнолітніми, звільненими від відбування покарання з випробуванням**

У статті розкрито зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, звільненими від відбування покарання з випробуванням, у різнопрофільних соціальних інституціях, обґрунтовано необхідність налагодження чіткої співпраці різнопрофільних спеціалістів та постійне взаємоінформування соціальних інституцій. Визначено роль вдосконалення форм і методів роботи щодо вирішення питань ресоціалізації дітей, удосконалення професійної кваліфікації й педагогічної майстерності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми, звільненими від відбування покарання з випробуванням.

*Ключові слова:* соціальні інституції, соціально-педагогічна діяльність, неповнолітні, звільнені від відбування покарань з випробуванням, ресоціалізація.

**Пастух Н. В. Содержание социально-педагогической деятельности разнопрофильных социальных институций с несовершеннолетними, освобожденными от отбывания наказания с испытанием**

В статье раскрыто содержание социально-педагогической работы с несовершеннолетними, освобожденными от отбывания наказания с испытанием, в разнопрофильных социальных институциях, обоснована необходимость налаживания четкого сотрудничества разнопрофильных специалистов и постоянное взаимоинформирование социальных институций. Определена роль совершенствования форм и методов работы по решению вопросов ресоциализации детей, совершенствования профессиональной квалификации и педагогического мастерства специалистов, которые осуществляют социально-педагогическую работу

с несовершеннолетними, освобожденными от отбывания наказания с испытанием.

*Ключевые слова:* социальные институции, социально-педагогическая деятельность, несовершеннолетние, освобожденные от отбывания наказания с испытанием, ресоциализация.

**Pastukh N. V. The content of socio-pedagogical work diverse social institutions with minors who are exempted from punishment to the test**

The article discloses the content of socio-pedagogical work with minors who are exempted from punishment to the test, in diverse social institutions, was justified by the need to establish a clear cooperation of divers specialists and permanent mutual information of social institutions. The role of improving the forms and methods of work to address issues of re-socialization of children, improvement of professional skills and pedagogical skills of specialists, who carry out socio-pedagogical work with minors who are exempted from punishment to the test.

*Key words:* social institutions, socio-pedagogical work, minors, are exempt from the punishment to the test, re-socialization.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.



## **ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ**

УДК 37.013.42:364.4-055.5.7

**О. Г. Луганцева**

### **ДО ПИТАННЯ ПРО ЛІДЕРСТВО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У РОБОТІ ІЗ СІМ'ЄЮ**

Успішність будь-якої професійної діяльності звичайно залежить від багатьох факторів. Але чи не найважливіша роль у забезпеченні ефективності діяльності (особливо у соціономічних професіях) належить людині – головному виконавцю професійних функцій, основному суб'єкту. Найчастіше центральним серед критеріїв оцінки ефективності діяльності опиняється саме особистісний критерій. Проводячи ретельний аналіз кваліфікаційних характеристик, професійних вимог і психологічних портретів фахівців соціально-педагогічної сфери, ми звернули увагу на присутність у всіх без винятку списках різного за кількістю, але завжди досить широкого переліку особистісних характеристик, які традиційно складають лідерський потенціал будь-якого фахівця. Серед професійних умінь, цінностей, здібностей і якостей соціальних педагогів сучасні науковці зазначають наступні характеристики: *інтелектуальні*: професійну компетентність, ерудицію, оперативність мислення і прийняття рішень, рефлексивно-аналітичні якості, креативність, кмітливість, розсудливість; *поведінкові*: впевненість у собі, організованість, ініціативність, рішучість, цілеспрямованість, наполегливість, послідовність, принциповість, організаторські здібності, сміливість, вимогливість, дисциплінованість, підприємливість, мобільність, адаптивність; *комунікативні*: комунікабельність, контактність, гнучкість у стосунках, здатність виступати посередником, здатність викликати довіру, здатність стимулювати й спонукати до дії, харизматичність, здатність впливати, здатність навчати й підкорювати, красномовність (уміння навіювати й переконувати), почуття гумору; *емоційно-вольові*: витримку, самоконтроль, оптимізм, емоційну стійкість; *мотиваційно-ціннісні*: особисту і соціальну відповідальність, орієнтацію на навчання, потребу в досягненнях і самокритичність, самоповагу і самодостатність, прагнення до самовдосконалення тощо.

Нагадаємо, що атрибутивна ознака такого фахівця-педагога – в ясному і однозначному формулюванні «соціальний» – передбачає заради кінцевої мети (існування сформованої, розвинутої, соціально адаптованої, самореалізованої, творчої і, нарешті, щасливої Особистості) роботу із соціумом, у соціумі, через соціум, причому із різними, як макросоціальними, так і мікросоціальними структурами, інституціями

різного рівня. Взаємодія фахівця з колективами, соціальними групами не можлива без урахування і використання у роботі особливостей внутрішньої структури груп (статики) і групових процесів (динаміки). Одним з первинних, природних, найдавніших людських колективів, який складає особливе персональне середовище і має надзвичайно важливе значення протягом усього життя для кожної людини, є сім'я, яка розглядається соціологами, соціальними психологами у тому числі і як мала соціальна група. Для соціальної педагогіки сім'я представляє унікальний феномен – поєднання об'єктних і суб'єктних характеристик, колективний клієнт – замовник і одержувач соціально-педагогічних послуг, потужний ресурс у роботі з особистістю, а головне – носій статусу найважливішого інституту соціалізації. Це концептуальне бачення сім'ї як соціально-педагогічного феномена, бачення масштабне, в рамках науки. А на практиці, при безпосередньому реальному контакті фахівця із сім'єю, на перший план виходить бачення останньої саме як малої групи і системи конкретних взаємин. Такий момент, як ситуація професійної взаємодії соціального педагога і сім'ї з метою отримання максимально позитивного результату, і змушує нас у пошуках способів вирішення цієї проблеми звернутися до вивчення багатомірного феномену лідерства як гаранта успішності групової взаємодії з точки зору його корисності для соціально-педагогічної практики.

Зазначимо, що лідерство як соціально-психологічний і управлінський феномен постало об'єктом для окремого спеціального вивчення з початку ХХ століття. Сьогодні вже загальновідомими стали праці зарубіжних дослідників лідерства, серед яких Б. Басс, Р. Бейлз, Р. Блейк, К. Бленчард, Д. Ван Фліт, К. Левін, Д. Маутон, Ф. Слейтер, Р. Стогділл, Ф. Фідлер, П. Херсі, Дж. Хоманс, Г. Юкл та ін.

Початок вітчизняних спеціальних досліджень у галузі лідерства та керівництва прийшовся на другу половину минулого століття. Серед учених, які почали пошуки ще за радянських часів, а також тих, хто сьогодні своїми роботами з лідерства представляє російську соціально-психологічну науку, можна назвати Г. Андрееву, Т. Бендас, І. Волкова, Р. Кричевського, Б. Паригіна, А. Петровського, О. Сидоренко, Л. Уманського, М. Ярошевського. Досягнення українських науковців у цій галузі репрезентують праці О. Василькової (неформальне лідерство), І. Галяс (лідер як суб'єкт влади), А. Кобера (лідерство в органах внутрішніх справ), О. Маковського (формування лідерських якостей у офіцерів), С. Походенко (мотивація лідерства), Д. Фучеджи (модель особистісної харизматичності), В. Ягоднікової (формування лідерських якостей старшокласників). Як власно педагогічний феномен лідерство розкривається сьогодні у кваліфікаційних роботах Н. Семченко, Н. Мараховської, наукових працях З. Магдач, В. Сипченка, О. Улупової, І. Чистякової, І. Шупік та ін.

Разом із тим, тематика прояву лідерства фахівця у роботі із сім'єю залишається поки що не достатньо вивченою. Деякі аспекти такої

«лідерсько-послідовницької» взаємодії розкриваються в основному у працях психологів. Наприклад, з позиції сімейної психології і психотерапії, в яких сім'я розглядається як мала соціальна група та складна соціальна і психологічна система, визначається роль спеціаліста як «режисера взаємодії», як «тимчасового» лідера, який входить до цієї системи й стає її частиною на час надання професійної допомоги, маючи змогу змінювати позицію з директивної на недирективну («лідерство за спиною») відповідно до ситуації [1; 2].

Зазначимо, що з точки зору соціально-педагогічної роботи із сім'єю, лідерство фахівця можна розглядати у декількох аспектах: і як зайняття лідерської позиції, і як володіння чи розвиток специфічних особистісних характеристик, і як реалізація лідерського потенціалу, і як механізми виникнення й існування певного типу лідерства, і як напрацювання та застосування стилів лідерської поведінки тощо.

Спираючись на проведений контент-аналіз вітчизняних публікацій, вже на даному етапі дослідження можна попередньо констатувати, що в українській науковій соціально-педагогічній літературі «недоторканим» залишається цілий пласт питань щодо визначення сутності й особливостей виникнення і прояву лідерства у цьому напрямку діяльності, організації та реалізації керівництва професійною взаємодією соціального педагога із сім'єю (до речі, «лідерство» і «керівництво» розглядаються у цьому випадку як міцна термінологічна діада), а також багатьох споріднених явищ і процесів.

Отже, у межах цієї статті спробуємо відповісти на питання: які особливості професійної діяльності обумовлюють специфічні прояви лідерства фахівця – соціального педагога у роботі із сім'єю?

У зв'язку із надзвичайною різноманітністю аспектів досліджуваного напрямку діяльності аналіз його особливостей, що обумовлюють варіації лідерства, на наш погляд, повинен спиратися на певний базис, у якості якого ми обрали схему внутрішньої будови системи соціально-педагогічної роботи із сім'єю. Структура системи складається із п'яти компонентів: суб'єктного, об'єкт-суб'єктного, змістовного, технологічного, результативно-цільового.

Саме останній, *результативно-цільовий* компонент і є системоутворювальним при розгляді соціально-педагогічної роботи із сім'єю як системи діяльності. Коротко пояснимо взаємозв'язок формування цілей (передбачуваних результатів) роботи із сім'єю з проявом лідерства у ході такої роботи. Сім'я, яка реально, а не потенційно стає об'єктом соціально-педагогічного впливу, найчастіше *вже* перебуває у складних життєвих обставинах. Тобто, користуючись схемою рівнів життєдіяльності сім'ї, розробленою відомою українською дослідницею І. Трубавіною [3], можна сказати, що сім'я як максимум опиняється у кризі, як мінімум втрачає здатність повноцінно виконувати усі або деякі функції, тобто втрачає нормальну функціональність. Звідси й втрата сім'єю здатності до цілепокладання, цілеутворення, до

постановки необхідних для подолання життєвих обставин завдань, адекватних наявному життєвому етапу. У цій складній ситуації саме фахівець – соціальний педагог, який приходить на допомогу і підтримку родині, повинен мати власне бачення майбутнього (у сенсі як подальшого загального розвитку родини, так і передбачення результатів безпосередньої ситуативної взаємодії) та бачення шляхів досягнення декларованої мети. Соціальний педагог повинен залучити до формулювання такої тактичної мети та постановки невідкладних оперативних завдань за можливістю всіх представників сім'ї. При правильному виконанні цих дійсно надскладних дій спрацьовують механізми стимулювання, мотивування та активізації власних сил і ресурсів сім'ї – тобто зростає власний потенціал представників малої групи (так би мовити «послідовників»), необхідний для вирішення поставлених завдань. На наш погляд, стратегічна мета у роботі із сім'єю повинна формулюватися фахівцем особисто і заздалегідь і звучати, наприклад, як «створення умов для переходу сім'ї на більш високий рівень життєдіяльності». Організаційний (формальний) лідер, яким за посадою є соціальний педагог, для цього повинен чітко усвідомлювати свою професійну місію у роботі із сім'єю. Саме наявність визначеної місії спрощує лідеру формулювання стратегічної мети подальшої спільної діяльності у конкретному випадку.

Безперечно важливу роль у появі того чи іншого варіанту лідерства (і взагалі у виникненні цього феномену в кожному випадку взаємодії) грають особистісні особливості головного *суб'єкта* цього напрямку діяльності. Саме їх наявність і грамотне використання дозволяють соціальному педагогу довести спільну справу до успішного завершення. До них відносяться психофізіологічні характеристики особистості (темперамент, характер, здібності тощо), ціннісно-мотиваційна структура, сформовані професійно важливі якості, спеціальні професійні знання та вміння реалізовувати професійні функції у роботі із сім'єю, наявність попереднього досвіду їх виконання, широкий функціонально-рольовий репертуар, наявність досвіду творчої (новаторської) діяльності. Окремо дослідники виділяють таку характеристику як особистісна харизматичність [4; 5]. Особливого значення наявність харизматичності у лідера набуває при подоланні кризових ситуацій, коли потребується здійснення серйозних змін (простежується паралель із застосуванням кризового втручання у життєдіяльність сімейної групи).

Близьким за значенням для підтримки лідерської позиції є наявність професійного авторитету, придбання («завоювання») якого створює підстави для можливості чинити фахівцем професійний вплив, а представникам сім'ї – сприймати його. Зупинимося на розгляді цього питання дещо детальніше.

Джерела авторитету соціального педагога мають спільну основу із джерелами лідерської влади. Згідно однієї із соціально-психологічних класифікацій [6], джерела влади поділяються на дві групи: група джерел

особистісної основи (експертна влада, влада прикладу, право на владу, влада інформації, потреба у владі) і група джерел організаційної або структурно-ситуаційної основи (прийняття рішення, винагорода й примушення, влада над ресурсами і влада зв'язків).

Найбільш ваговою є експертна влада соціального педагога, що проявляється в наявності у фахівця спеціальної професійної підготовки, компетентності, володінні спеціалізованими знаннями й уміннями, достатності попереднього позитивного досвіду роботи із сім'ями. Близьким за значенням є таке джерело авторитету, як влада інформації, тобто наявність у соціального педагога можливостей доступу до важливої і необхідної для життєдіяльності сім'ї інформації. Влада прикладу розглядається нами як здатність спеціаліста залучити сім'ю до співробітництва, показати на особистому прикладі відповідальне й сумлінне відношення до спільної справи, щирість, відкритість, оптимістичний настрій (налаштування) та інші особистісні якості. Потреба у владі як джерело авторитету розкривається у вигляді бажання соціального педагога чинити професійний вплив на сім'ю: консультивати, надавати підтримку й допомогу, викликати емоційну реакцію. Правом на владу, яке ми розглядаємо як право чинити професійний вплив, спеціаліст у роботі із сім'єю спочатку володіє лише формально: дуже важливим моментом у розбудові продуктивних взаємин із сім'єю є визнання останньою права соціального педагога чинити такий вплив.

Ефективність такого джерела авторитету, як прийняття рішень, залежить від зацікавленості спеціаліста у збільшенні самостійності й відповідальності сім'ї через її участь у прийнятті рішень щодо виходу із складної життєвої ситуації або досягнення інших намічених цілей. Винагорода і примушення (покарання) як джерела проявляються у роботі із сім'єю скоріше як часткові психолого-педагогічні прийоми впливу, наприклад, у ході застосування методу підписання контракту із сім'єю. Контроль і спрямування ресурсного потоку для досягнення поставленої цілі та наявність зовнішніх ділових зв'язків є ще одним джерелом авторитету соціального педагога, а ефективність його активізації залежить від доступності ресурсів і зв'язків для задоволення потреб і захисту прав та інтересів сім'ї як клієнта.

Щодо функціонально-рольового репертуару соціального педагога в роботі із сім'єю, то співставлення основних лідерських ролей із 11 виділеними нами професійними функціями надає наступну картину: діагностична функція («експерт»); прогностично-проектувальна («політик», «генератор ідей»); комунікативна («мотиватор», «регулятор взаємин», «миротворець», «приклад», «ініціатор»); правозахисна («представник у зовнішньому середовищі»); попереджувально-профілактична («експерт»); психотерапевтична («приклад», «батько», «мотиватор», «генератор емоційного настрою»); організаційно-координаційна («адміністратор», «організатор», «диспетчер», «політик», «представник», «регулятор взаємин»); посередницька («експерт»,

«представник», «миротворець»); освітньо-виховна («експерт», «джерело винагороди й покарань», «наставник», «приклад», «майстер»); дослідницька («експерт», «організатор наукової роботи», «ерудит»); функція професійного вдосконалення («символ», «майстер»).

Іншим полюсом групового простору, на якому відбуватися процес лідерства, звичайно ж є сама мала група – сімейна структура, яку складають її представники. Сім'я виступає у соціально-педагогічній роботі у особливій якості – у поєднанні об'єктних і суб'єктних характеристик (звідси *об'єкт-суб'єктний* компонент). Необхідно зазначити один важливий момент. При індивідуальній роботі з окремою сім'єю для досягнення необхідних позитивних змін (особливо під час дії складних життєвих обставин) фахівець повинен не тільки впевнено зайняти позицію формального лідера (тобто керівника процесу професійної допомоги і підтримки, за іншими визначеннями – «організаційного», «інструментального» лідера), але й тимчасово (!) ствердити себе у позиції неформального («психологічного», «емоційного») лідера у сімейній групі. Ми спеціально акцентуємо увагу на «тимчасовості» присутності соціального педагога на позиції неформального лідера сім'ї: фахівець за час роботи із сім'єю повинен, створивши спеціальні умови, активізувати власний лідерський потенціал сім'ї, перевести сім'ю з позиції «послідовника» (точніше – групи «послідовників») у позицію «ведучого» (точніше – відновити статус колишнього сімейного лідера або допомогти новому лідеру отримати цей статус в нових умовах). Головний принцип діяльності один: поступове підвищення самостійності до можливої повної незалежності сім'ї від сторонньої допомоги й підтримки – рух від пасивності до активності, перехід від об'єкта до суб'єкта. Припускаємо також, що, в свою чергу, на тимчасове виконання сім'єю «послідовницьких» функцій буде впливати внутрішня вікова, статева, статусно-рольова структура самої сім'ї (особливо специфіка розподілу владних повноважень), комбінації особистісних характеристик та актуальних станів кожного представника та багато інших показників.

Відзначимо, що специфіка прояву лідерства соціального педагога буде залежати, на наш погляд, також і від «масштабності» роботи, яка проводиться на різних рівнях – від індивідуального (взаємодія з окремими представниками сім'ї, її підсистем, з усім складом одночасно) до групового (із сім'ями, об'єднаними за принципами проблемності або належності до певної громади, мешкання на окремій території) і навіть масового рівнів.

*Змістовний компонент* соціально-педагогічної роботи із сім'єю складають такі її напрями, як обслуговування, супровід, реабілітація, профілактика, інспектування сімей та супервізія (як окремий напрям роботи із самим фахівцем за адміністративною вертикаллю). У дослідженні І. Трубавіної [3] доведено сутнісний взаємозв'язок головних, тобто п'яти перших змістовних напрямів через реалізацію двох методичних основ роботи із сім'ями – «кризове втручання» та «допомога

для самопомоги». Вони в єдності охоплюють чотири базові стратегії роботи: втручання (до якого вдаються під час здійснення супроводу і вторинно-третинної профілактики), підтримка (реалізація супроводу і реабілітації), допомога (супровід, реабілітація, профілактика, обслуговування) і самопомога (обслуговування, супровід, первинна профілактика). Не важко помітити основний логічний принцип побудови роботи із сім'єю, на який ми вище вже звертали увагу, – це поступове повернення сім'ї до самостійного життя, нормального функціонування, закріплення її суб'єктності. Особливо яскраво простежується цей принцип при розгляді етапів соціально-педагогічного супроводу (від кризового втручання до оволодіння способами самопомоги). Саме ця різниця у рівнях суб'єктності сім'ї на різних етапах роботи і визначає зміни у лідерській позиції (від явної до прихованої), вибір актуального стилю керівництва взаємодією (від початкового іноді відверто авторитарного до демократичного) та програвання усього репертуару лідерських ролей соціального педагога.

Тісно пов'язаним із попереднім є *технологічний компонент*. Зазвичай до технологічного компонента включають сукупність існуючих традиційних та інноваційних засобів, технологій, форм, методів, прийомів і ресурсів (як арсенал допоміжних засобів реалізації технологій) роботи із сім'ями різних типів. Специфіку прояву лідерства у контексті технологічного забезпечення діяльності складають постійний запит на креативний потенціал фахівця у напрямку пошуку нових методів, форм взаємодії, створення «авторських» алгоритмів професійних дій, наявність власного бачення засобів досягнення цілей у роботі із сім'єю тощо.

Отже, завершуючи інвентаризацію особливих відмінностей роботи із сім'ями, в її контексті цілеспрямований усвідомлений прояв лідерства ми розглядаємо, з одного боку, як деяку ідеальну, бажану, а з іншого – як необхідну і цілковито реальну умову досягнення високих результатів спільної діяльності у роботі соціального педагога із сім'єю. Стаття не претендує на всебічне і вичерпне вирішення проблеми. Скоріше – навпаки. Наведена інформація – це нарис, початкова спроба визначити специфіку прояву лідерства суб'єкта професійної діяльності в рамках соціально-педагогічної роботи із сім'єю як наукову проблему. Вважаємо подальше вивчення феномена лідерства у будь-яких зазначених вище аспектах перспективним напрямом наукового пошуку.

### **Список використаної літератури**

**1. Черников А. В.** Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики / А. В. Черников. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 208 с. **2. Эйдемиллер Э. Г.** Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб. : Речь, 2003. – 336 с. **3. Трубавина І. М.** Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю : дис. ... д-ра пед. наук :

13.00.05 / Трубавіна Ірина Миколаївна. – Х., 2009. – 595 с.  
**4. Кричевский Р. Л.** Психология лидерства: учеб. пособие / Р. Л. Кричевский. – М.: Статут, 2007. – 542 с. **5. Фучеджи Д. В.** Психологічна структурна модель особистісної харизматичності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Д. В. Фучеджи. – О., 2010. – 19 с. **6. Грудзинская Е. Ю.** Эффективное лидерство в управлении человеческими ресурсами с использованием информационных технологий: учебно-методический материал по программе повышения квалификации «Информационные технологии в управлении учебным и научным процессом» / Е. Ю. Грудзинская. – Н. Новгород, 2006. – 78 с.

**Луганцева О. Г. До питання про лідерство соціального педагога у роботі із сім'єю**

Стаття присвячена проблемі прояву феномена лідерства соціального педагога у роботі із сім'єю. Специфіка прояву лідерства описана з урахуванням особливостей функціонування п'яти компонентів системи соціально-педагогічної роботи із сім'єю.

*Ключові слова:* соціальний педагог, соціально-педагогічна робота із сім'єю, лідерство.

**Луганцева О. Г. К вопросу о лидерстве социального педагога в работе с семьей**

Статья посвящена проблеме проявления феномена лидерства социального педагога в работе с семьей. Специфика проявления лидерства описана с учетом особенностей функционирования пяти компонентов системы социально-педагогической работы с семьей.

*Ключевые слова:* социальный педагог, социально-педагогическая работа с семьей, лидерство.

**Lugantseva O. G. To the question about leadership of social pedagogue in the work with a family**

The article is sanctified to the problem of display of the phenomenon of leadership of social pedagogue in work with a family. The specific of display of leadership is described taking into account the features of functioning of five components of such system of work with a family.

*Key words:* social pedagogue, social-pedagogical work with a family, leadership.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.



УДК 316.362.1-055.52-055.62:316.614.5

**О. Л. Нагула**

### **ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ БАТЬКІВСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДОГО ПОДРУЖЖЯ**

Повноцінне сімейне виховання, основою якого є компетентне відношення подружжя до батьківської ролі, істотно впливає на психологічне здоров'я подальших поколінь. На сьогодні в Україні, існує проблема в тому, що уявлення молодих подружжь стосовно батьківства вирізняються недостатньою наповненістю, невисокою оцінкою себе як майбутніх батьків. Особливо неповними є уявлення молодих подружжь про функції батьків, організацію гармонічного виховання та розвитку дітей. Різниця виявляється у розумінні подружжями змісту та значення батьківства, уявленнях про вагомість ролі батька та матері у виховному процесі, у їх оцінці власних можливостей у сімейному житті та майбутньому батьківстві. В цілому, самооцінка молодих подружжь та їх батьківська компетентність є невисокою. Відтак, для повноцінного становлення та розвитку батьківської компетентності молодого подружжя, необхідна спеціальна робота з ними по підготовці до якісного виконання батьківських функцій.

При аналізі робіт, присвячених феномену батьківської компетентності, з'ясувалося, що досліджені лише його соціокультурні аспекти (Т. Гурко, І. Кон, М. Мід), загальна структура батьківства (М. Ерміхіна, Р. Овчарова), психологічні аспекти батьківства (В. Раміх, Г. Філіппова) та окремі гендерні компоненти досліджували (Е. Мілюкова, А. Співаковська, Л. Шнейдер та ін.). Дослідження молодого подружжя в основному присвячені становленню подружніх стосунків, культури молоді сім'ї (С. Голод, Н. Хлопоніна та ін.). Проблема підготовки молоді до сімейного життя та батьківства розглядалася у роботах (А. Карасевича, Н. Вахняка, З. Кісарчук, В. Кравця). Концепції психологічного супроводу молоді сім'ї у формуванні різних аспектів батьківства представлено в працях (Т. Алексєнко, Л. Буніна, О. Лещенко, та ін.).

За результатами теоретичного аналізу можемо констатувати, що сучасний етап дослідження феномена батьківської компетентності характеризується наступними особливостями: відсутністю системного підходу до трактування батьківської компетентності як психолого-педагогічного феномену; нечіткістю визначення поняття «батьківська компетентність» як одного з синонімів термінів, що позначають успішне виконання батьківських функцій: усвідомлене батьківство, ефективне батьківство, компетентне батьківство; відсутністю характеристик особливостей становлення батьківської компетентності в молодій сім'ї; відсутністю цілісних моделей технологій психологічного супроводу формування батьківської компетентності у молодого подружжя.

Поняття «батьківська компетентність» не належить до загальноприйнятих, в науково-методичній літературі його згадують як складову батьківства, як особистісну якість батька або матері. У зв'язку з цим постає необхідність докладного аналізу та теоретичного обґрунтування змісту батьківської компетентності молодого подружжя.

Завдання нашої статті – визначити зміст поняття «батьківська компетентність молодого подружжя».

У першу чергу нам необхідно проаналізувати еволюцію уявлень дотичних змісту батьківської компетентності, спираючись на психолого-педагогічні дослідження.

Пошуки оптимальних шляхів дослідження проблеми зумовлюють звернення до вітчизняних традицій виховання молодого покоління, а також до історії становлення психології батьківства. Інтерес до цієї теми спостерігається у працях видатних педагогів минулого, які мають яскраво виражений аспект педагогічної компетентності батьків (С. Русова, Я. Коменського, О. Макаренко, Д. Локка, Я. Корчака, Ж.-Ж. Руссо), вони висували, важливі для нашого дослідження, ідеї про підготовку батьків як перших вихователів дитини, належне виконання батьківських функцій, необхідність виховання з моменту народження дитини й особливе місце батьків у цьому процесі. Значний акцент ставився на важливості ролі батьків, батьківських якостей, оскільки велике значення у вихованні має спадщина, яку передають дитині батьки: фізіологічні та психологічні особливості, шкідливі звички, особливості виховання дітей [4, с. 23]. О. Макаренко зазначає, що успішне виховання дитини залежить від спроможності батьків-вихователів розвивати її [1, с. 106], а також йому належить характеристика форм батьківського авторитету, на думку вченого, не можна здійснювати виховання, якщо вихователь не виступає авторитетом для дитини [2, с. 250].

Цінним для нашого дослідження є аналіз В. Мосіяшенка присвячений батьківським обов'язкам та функціям: «Коло обов'язків батьків було доволі широким та включало в себе: турботу про нормальний фізичний розвиток та здоров'я; кодування колисковою піснею в душі дитини таких першорядних якостей, як працелюбність, чесність, доброта, шанобливе ставлення до «батька-матері», старших людей; трудове виховання, метою якого є надання практичної допомоги батькам, прищеплення любові, прив'язаності до праці, розуміння її обов'язковості, нетерпимості до неробства і байдкування; інтелектуальний розвиток: істотною в народній педагогіці є потреба розвитку в дитини не розуму взагалі, а «розуму доброго», «здорового глузду», що нестимуть добро; християнські морально-етичні засади та людські чесноти: не посягати на чуже, говорити правду, шанувати батьків, старших людей, бути чесним, добрим, привітним. Рисами хлопця повинні бути: моторність, обов'язковість, мужність, кмітливість. Рисами дівчини: скромність, цнотливість» [3, с. 62].

У своїх працях педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський наголошували на актуальності проблеми підготовки молоді та молодих батьків до виконання подружніх і батьківських обов'язків, формування основ батьківської компетентності, які, на їх думку, закладаються ще в дитячому віці. Що є суттєвим для нашого дослідження, вони розглядали батьків як основних вихователів, які впливають на подальше життя дитини, а сім'ю – як первісний осередок, де з покоління в покоління передаються моральні цінності людини. Зокрема В. Сухомлинський, в своїх працях відзначав: «Виховання хорошої матері, хорошого батька, а значить, і хороших чоловіків і дружин – це, по суті, одна з найважливіших цільових ліній роботи школи, адже матерями й батьками бути майже всім» [5, с. 185]. Ідеї великого українського педагога стосовно рівності статей у відповідальності за дитину набагато випередили час і до сьогодні задають вектор у батьківській освіті молодого покоління, у підготовці їх до свідомого та компетентного виконання ролі батька та матері.

Суттєвими для нашого дослідження є теорії розвитку представників біхевіорального напрямку в психології, що вивчали вплив навколишнього середовища на поведінку індивіда (Б. Скіннер, А. Бандура та ін.), зокрема поведінкові акти батьків, вони розглядали як соціальні стимули, що стимулюють та фіксують (позитивне та негативне підкріплення) поведінку дитини.

Цінними для дослідження феномену батьківської компетентності, як чинника психічного розвитку майбутньої дитини є концептуальні положення вітчизняних науковців, які розглядали питання впливу найближчого оточення дитини на формування її особистості.

За вченням В. Бехтерева різні особи знаходяться в різних умовах в процесі їх спілкування з навколишнім світом, а значить і в нерівнозначних умовах виховання, що має суттєве значення для повноцінного розвитку конкретної особи. На думку Б. Ананьєва на розвиток особистості комплексно впливають біологічні та соціальні детермінанти.

Доцільною в дослідженні батьківської компетентності є теза А. Леонтьєва про визначальну роль зовнішніх соціальних умов (в контексті нашого дослідження серед таких вбачаємо консультації спеціалістів, інформальну освіту) у формуванні вищих прижиттєвих здібностей людини (до яких можемо віднести і батьківську компетентність, як актуальну здібність людини).

За культурно-історичною теорією розвитку Л. Виготського, в якій абсолютизована роль соціального в розвитку і структурі особистості. Вчений наполягав на тому, що середовище («соціальна ситуація розвитку») відіграє важливу роль – джерела дитячого розвитку. Згідно нашого дослідження («соціальна ситуація розвитку») може бути умовою успішного формування батьківської компетентності молодого подружжя.

Співвідношення зовнішньої дії (перш за все виховання) та внутрішніх умов психічного розвитку дитини, на яку ця дія спрямовується,

розкрито в теорії розвитку С. Рубінштейна. Згідно даної теорії, особистість дитини розвивається в умовах виховання і навчання, тобто спеціально організованій взаємодії з дорослим (батьками в тому числі). Концепцію С. Рубінштейна підтримав тезою про «онтологічну нероздільність природного і соціального абсолютно на всіх рівнях і етапах психічного розвитку людини» А. Брушлінський. Дана позиція є важливою і для нашого дослідження не лише як переконливий аргумент стосовно впливу батьківської компетентності на розвиток дитини, а зокрема як передумова розвитку соціального інтелекту, який розвивається паралельно з особистістю, хоча в онтогенезі соціальний інтелект розвивається пізніше, ніж емоційна складова комунікативних здібностей – емпатія.

Теорія Д. Ельконіна, присвячена раннім періодам життя людини, будується на положенні про те, що психічний розвиток в ранні роки виступає як процес якісного перетворення стосунків «дитина – дорослий» є значущою для педагогічної компетентності майбутніх батьків, батьків, які виховують дитину раннього віку у аспекті усвідомлення ними змісту та значення батьківства (батьківської компетентності).

Згідно, теоретичного аналізу, зокрема розгляду проблеми компетентного батьківства, в аспекті батьківського впливу на розвиток особистості дитини на основі теорій розвитку особистості, вчених різних психологічних напрямків, можемо констатувати наступне: батьківська компетентність пов'язана із системою ставлень (ставлення до себе як батьків, ставлення до дитини, ставлення до батьківства взагалі), які формуються на основі дитячого досвіду взаємостосунків у сім'ї; особливості протікання психосоціальних криз та психотравматизація дітей у ранньому віці залежить від типу батьківської поведінки; соціальне середовище як джерело розвитку особистості; чинником психічного розвитку дитини є емоційно-теплі стосунки в діаді «мама – дитина»; батьківська компетентність впливає на розвиток самоповаги, становлення «Я-образу»; від рівня розвитку батьківської компетентності залежить стиль батьківського виховання та виховна позиція батьків; особистісна зрілість тісно пов'язані між собою.

Батьківська компетентність молодого подружжя – це визначення, яке характеризується таким змістом: стійкою системою (я-реальне, я-ідеальне) уявлень про себе як про батька\матір\батьків; наявністю зрілої структури особистості; певним ціннісним ставленням до дитини, сім'ї, батьківства; схильністю до гармонічного стиля виховання та адекватної виховної позиції; високорозвиненим почуттям особистої відповідальності; системою специфічних (психолого-педагогічних та морально-правових) знань щодо особливостей розвитку та виховання дитини як результату спеціальної (батьківської) або самостійної освіти; ефективною та конструктивною діяльністю на основі психологічної грамотності (доцільне використання знань, умінь та навичок для вирішення педагогічних завдань); високорозвиненими комунікативними та соціально-перцептивними вміннями. Необхідно також підкреслити,

що батьківська компетентність включає не лише аксіологічну та праксеологічну складові, а й мотиваційну, соціальну, поведінкову, формується вона під впливом всього соціального оточення та залежить від досвіду і особистісних характеристик молодого подружжя.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Лесгафт П. Ф.** Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 1988. – 495 с.
- 2. Макаренко А. С.** Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1978. – Т. 2 : Общие условия семейного воспитания: Лекции о воспитании детей. – С. 3 – 15.
- 3. Мосіяшенко В. А.** Українська етнопедagogіка : [навч. посіб. для студ. пед. навч. закл.] / В. А. Мосіяшенко. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2001. – 172 с. , с. 62.
- 4. Русова С.** Вибрані педагогічні твори : [у 2 кн. / ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 1997. – Кн.1. – 272 с.
- 5. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори: в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 654 с.

#### **Нагула О. Л. Психологічна сутність поняття батьківська компетентність молодого подружжя**

У статті розглянуто основні підходи до визначення поняття «батьківська компетентність», проаналізовано еволюцію уявлень дотичних змісту батьківської компетентності – батьківство, ефективне батьківство, батьківський авторитет, батьківські функції, спираючись на психолого-педагогічні дослідження; представлено вітчизняні традиції виховання молодого покоління та історія становлення психології батьківства; здійснено теоретичний аналіз розгляду проблеми компетентного батьківства, в аспекті батьківського впливу на розвиток особистості дитини на основі теорій розвитку особистості, вчених різних психологічних напрямів.

*Ключові слова:* батьківство, батьківська компетентність, молоде подружжя.

#### **Нагула Е.Л. Психологическая сущность понятия родительская компетентность молодых супругов**

В статье рассмотрены основные подходы к определению понятия «родительская компетентность», проанализирована эволюция представлений касающихся содержания родительской компетентности – родительство, эффективное родительство, родительский авторитет, родительские функции, опираясь на психолого-педагогические исследования; представлена отечественные традиции воспитания молодого поколения и история становления психологии родительства; осуществлен теоретический анализ рассмотрения проблемы компетентного родительства, в аспекте родительского влияния на

развитие личности ребенка на основе теорий развития личности, ученых разных психологических направлений.

*Ключевые слова:* родительство, родительская компетентность, молодые супруги.

**Nagula E. L. Psychological essence of the concept parental competence young couple**

The article describes the main approaches to the definition of «parental competence», analyzes the evolution of ideas on the content of parental competence – parenting, effective parenting, parental authority, parenting, based on psychological and educational research, presented national traditions of education of the young generation and the history of the development of psychology Parenthood, performed a theoretical analysis of the problem considering the competent parenting in terms of parental influence on the development of the child, based on the theories of personality development, psychological scientists from different directions.

*Key words:* parenting, parental competence, the young couple.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42

**І. С. Сьомкіна**

**ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ РОБОТИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ЦСССДМ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ**

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується трансформацією всіх сфер суспільного життя, що знаходить відображення у функціонуванні сім'ї як соціального інституту. Сім'я є найкращим природним середовищем для людей, для виховання, захисту й розвитку дітей, важливим фактором їх соціалізації. Сьогодні сім'я як соціальний інститут переживає гостру кризу, причинами якої є зовнішні протиріччя (між суспільством і сім'єю), а також внутрішньосімейні суперечності, які призводять до збільшення кількості неблагополучних сімей, розлучень, що не сприяє успішному вихованню та розвитку дітей у сім'ї, реалізації ними своїх прав, задоволення потреб. Це свідчить про те, що наявні соціально-педагогічні технології підтримки та допомоги сім'ї виявляються, з одного боку, неефективними, а з іншого – поверхневими та недостатньо деталізованими.

Саме тому вивчення проблем сімей займає провідне місце у дослідженнях багатьох вітчизняних вчених, свідченням чого є підвищений інтерес до даної проблеми в роботах О. Безпалько,

Р. Вайноли, Т. Веретенко, В. Зацепіна, М. Галагузової, Л. Завацької, І. Звереві, І. Трубавіної, Ж. Петрочко та ін.

Дослідження основних проблем, які об'єктивно впливають на виконання сімейних функцій кожного з членів сучасної родини є одним з важливих елементів розвитку соціальної педагогіки. Проблеми в сім'ї найчастіше виникають при не задоволенні найважливіших потреб людини, не паданні змоги особистісному та духовному зростанню, не досягненні цілей у спілкування, що є наслідком неповноцінної реалізації функцій в сім'ї. Саме не виконання сімейних функцій або ж відсутність їх комплексності і призводить до обставин в сім'ї, які не можна подолати за допомогою узвичаєних методів розв'язання проблем, ідо призводить до складних життєвих обставин в сім'ї.

Метою статті є розкриття сутності індивідуалізації соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ з кожною конкретною сім'єю, яка опинилася у кризі, на принципах варіативного та програмно-цільового підходів.

Даний концептуальний вибір пояснюється тим, що, на сучасному етапі основними акцентами державних соціальних інституцій щодо роботи із сім'ями, що закріплені в усіх відповідних нормативно-правових актах України, визначені: 1) індивідуальний підхід, який ґрунтується на вивченні потреб сім'ї та визначенні спільно з нею шляхів розв'язання проблеми; 2) спрямування сімей на самостійне вирішення своїх проблем; 3) мобілізація власних ресурсів сім'ї; 4) набуття необхідних життєвих навичок; 5) використання ресурсів громади [1]. Також, необхідно зазначити, що сучасна наука має у своєму арсеналі велику кількість підходів до вирішення суспільних проблем та управління соціальними процесами, серед яких актуальними є варіативний і програмно-цільовий. Враховуючи все це, логіка нашого подальшого наукового пошуку буде спрямована, *по-перше*, на з'ясування змістовної сутності процесу індивідуалізації соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями, а *по-друге*, на визначення змісту та специфіки варіативного і програмно-цільового підходів та їх реалізації у процесі організації роботи центрів соціальних служб.

Розпочинаючи обґрунтування вище означених концептуальних положень, ми звернулися до дефініції «*індивідуалізація*» в контексті організаційної культури (процесу) і з'ясували, що це: 1) спрямовані на зміну культури організації активні дії співпрацівників [2]; 2) процес дій щодо визначення індивідуальних особливостей будь-чого (будь-кого) [3; с. 34]. Усвідомлюючи це та адаптуючи дані визначення щодо проблеми нашого дослідження, під *індивідуалізацією соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями* ми розуміємо активні дії фахівців центрів соціальних служб спрямовані на з'ясування індивідуальних особливостей неблагополучної сім'ї, особливостей виникнення і прояву сімейного неблагополуччя, визначення його типу та врахування цих особливостей при вибудовуванні оптимальної взаємодії з кожною конкретною неблагополучною сім'єю і безпосередній соціально-

педагогічній роботі з нею. Таким чином, процес індивідуалізації передбачає опору на індивідуальні особливості та якості сім'ї, а саме: її соціальну спрямованість (соціально-позитивна, конструктивна – соціально негативна, деструктивна), ціннісні орієнтири, життєві плани (перспективи), домінуючі мотиви життєдіяльності, сформовані настанови, готовність до змін, усвідомлення проблем і необхідності змін та ін.

З'ясовуючи змістовну сутність процесу індивідуалізації соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями, варто зазначити, що *реалізація принципу індивідуалізації*, у даному випадку, потребує, щоб фахівці ЦСССДМ: 1) постійно вивчали та добре знали індивідуальні особливості конкретної сім'ї (яка знаходиться на обліку), її членів, їх особистісні прояви, погляди, смаки, звички, риси характеру і особливості темпераменту тощо; 2) вміли діагностувати і знали реальний стан справ сім'ї щодо причин виникнення і характеру прояву сімейного неблагополуччя, рівень потенціалу та сформованості у членів сім'ї соціально-психолого-педагогічного ресурсу необхідного для виходу з кризи, їх мотиви, інтереси, ставлення до життя і ситуації неблагополуччя тощо; 3) постійно залучали кожного (за можливістю) з членів неблагополучної сім'ї до посиленої для нього і поступово ускладнюючої діяльності, що забезпечить формування необхідного особистісного потенціалу, життєво важливого для виходу з ситуації сімейного неблагополуччя, їх розвиток; 4) своєчасно виявляли і усували складності і причини, що перешкоджають процесу виходу з життєвої кризи, оперативно змінювали тактику роботи в залежності від нових умов і обставин її прояву; 5) максимально стимулювали (мотивували) сім'ю на взаємодію, розвивали та спиралися на власну активність членів сім'ї щодо подолання сімейного неблагополуччя.

Таким чином, комплексне здійснення цих вимог зобов'язує фахівців ЦСССДМ враховувати глибинний розвиток внутрішньо сімейних процесів, спиратись на закономірності причинно-наслідкових зв'язків, що у свою чергу допомагає вибудовувати успішну стратегію й тактику взаємодії Центру і конкретної сім'ї щодо подолання сімейного неблагополуччя.

Процес індивідуалізації діяльності ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями є першоосновою ефективного вирішення життєвих проблем сім'ї і в реалізації варіативного й програмно-цільового підходів, адже технологічна процедура впровадження даних підходів у роботу Центрів з кризовими сім'ями розпочинається саме з визначення специфіки (індивідуальних особливостей) сімейного неблагополуччя, що виступає ключовим орієнтиром – основною метою – подальших дій, які пов'язані із вибором ефективного варіанту комплексної програми щодо подолання складних життєвих обставин конкретної сім'ї.

Розкриваючи змістовні характеристики та специфіку варіативного і програмно-цільового підходів у роботі ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями, звернемося спочатку до з'ясування *сутності варіативного*



*підходу* та його принципів щодо організації роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями.

Термін «варіативний» в лінгвістиці зазначається як «представлений деякими варіантами, той що складається з декількох варіантів» [36].

*Варіативний підхід щодо організації роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями* полягає у наданні фахівцям міждисциплінарної команди (разом із сім'єю) можливості вибору необхідного варіанту професійних дій відповідно існуючого типу сімейного неблагополуччя в межах дії комплексу соціально-педагогічних програм, розроблених і спрямованих на подолання складних життєвих обставин сім'ї з урахуванням власних можливостей сім'ї, її потреб і ступеня готовності до співпраці, специфіки та глибини прояву життєвої кризи. Сутнісними характеристиками варіативного підходу є *багаторівневість* (реалізація різноманітних соціально-педагогічних програм спрямованих на подолання сімейного неблагополуччя на різних рівнях взаємодії: ЦСССДМ – неблагополучна сім'я; неблагополучна сім'я – ЦСССДМ – інші соціальні інституції (центри зайнятості, заклади освіти та медицини, державні виконавчі органи, недержавні соціальні організації та ін.)) та *поліфункціональність і гнучкість* (забезпечує широкий вибір професійних соціально-реабілітаційних, соціально-адаптаційних, соціально-профілактичних програм та програм соціальної допомоги неблагополучній сім'ї відповідно її потреб та реалізацію програм різного спрямування із залученням активних форм і методів роботи індивідуального та групового характеру).

Основоположним принципом варіативного підходу є можливість вибору необхідних дій соціально-педагогічного характеру спрямованих на ліквідацію (локалізацію) причин та наслідків прояву сімейного неблагополуччя з урахуванням особливостей прояву життєвої кризи і готовності сім'ї до активної взаємодії (співпраці) із ЦСССДМ.

З'ясовуючи змістовні характеристики *програмно-цільового підходу*, можна зазначити, що цей підхід дозволяє ефективно вирішувати комплексні завдання соціальної педагогіки та соціальної роботи. На наш погляд, сутність даного підходу може бути розкрита при розгляді його на фоні взаємодії двох, більш загальних, підходів – *цільового* і *програмного*.

*Цільовий підхід* являє собою систему методів та методичних прийомів, що забезпечують постійну орієнтацію управлінської діяльності, прогностно-управлінських рішень та процесів виконання цих рішень на кінцевий результат з урахуванням перспективних цілей розвитку. *Програмний підхід* передбачає ув'язування поставлених завдань з ресурсами та організацію виконання заходів [5]. Іншими словами мова йде про цільове програмування соціально-педагогічної діяльності щодо соціальних явищ та процесів, яке дозволяє ефективно їх вирішувати.

Реалізацією програмно-цільового підходу щодо вирішення проблеми сімейного неблагополуччя виступає *цільова комплексна програма*, яка є інструментом вирішення сукупності завдань різного

рівня на основі аналізу «похідної» (початкової) ситуації (у нашому випадку – ситуації виникнення сімейної кризи (типу сімейного неблагополуччя)) та шляхів її (його) покращення і подолання.

Відмінними (тобто тими, що відрізняють) характеристиками програми, як форми інтеграції ресурсів і видів діяльності, а також організації виконання управлінських рішень, є комплексне включення до неї усіх необхідних і достатніх заходів, а також встановлення чітких залежностей і зв'язків окремих заходів і «похідного» (початкового) завдання, що дозволяє оцінити їх внесок у кінцевий результат діяльності.

Розробка цільових комплексних програм дозволяє алгоритмізувати соціально-педагогічну роботу ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями відповідно типу сімейного неблагополуччя та враховувати специфіку його прояву, а також цілеспрямовано впливати на конкретний блок причин виникнення сімейного неблагополуччя.

Варто зазначити, що у процесі організації діяльності ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями, рішення про розробку та виконання конкретних комплексних програм подолання відповідного типу сімейного неблагополуччя приймається міждисциплінарною командою фахівців виходячи із реальної необхідності, здатності неблагополучних сімей активно співпрацювати із центром соціальних служб, а також самостійно вирішувати частину власних життєвих проблем, можливостей ЦСССДМ та інших об'єктивних обставин. *Алгоритм практичної реалізації програмно-цільового підходу в діяльності ЦСССДМ* щодо подолання сімейного неблагополуччя включає наступні кроки:

1. Аналіз контингенту неблагополучних сімей, які знаходяться на обліку ЦСССДМ, з метою визначення ключових проблем основних груп сімей відповідно типам сімейного неблагополуччя та ступеню їх самостійності щодо вирішення певних життєвих обставин, здатності до співпраці.

2. Визначення основної мети роботи з кожною групою сімей відповідного типу сімейного неблагополуччя та розробка цільових комплексних програм діяльності міждисциплінарної команди фахівців щодо його подолання з урахуванням специфіки прояву та необхідних напрямів діяльності, а саме:

- програми комплексної соціальної (соціально-педагогічної) реабілітації (та соціально-психологічної корекції) – спрямовані на вирішення всієї сукупності проблем неблагополучної сім'ї в залежності від типу прояву сімейного неблагополуччя, його специфіки (сім'я, з алкогольною або наркотичною залежністю одного/декілька членів сім'ї; конфліктні сім'ї, в яких зневажливе ставлення і складні стосунки; сім'ї, члени яких страждають від насильства в сім'ї; сім'ї з дітьми, схильними до девіантної поведінки; сім'ї, в яких безвідповідальні батьки (бездоглядність дітей); неповні сім'ї (дітей виховує один з батьків); неповні сім'ї вихованців інтернатних закладів; малозабезпечені сім'ї (сім'ї, що знаходяться за межею бідності)), що здійснюються фахівцями

міждисциплінарної команди ЦСССДМ, до якої окрім спеціалістів центру соціальних служб також входять працівники інших державних служб та відомств, недержавних і громадських організацій та фондів;

- програми комплексної соціальної адаптації – мета яких – вирішення сукупності соціальних проблем, що виникли у сім'ї, яка опинилася у СЖО у зв'язку із зміною умов або місця проживання;

- програми комплексної соціальної (соціально-педагогічної) профілактики – спрямовані на попередження реальної загрози виникнення складних життєвих обставин (або попередження соціальних наслідків реальної загрози виникнення складної життєвої ситуації);

- програми комплексної соціальної (соціально-педагогічної) допомоги – мета яких полягає у наданні сукупності різноманітних видів послуг соціально-педагогічного, соціально-правового, соціально-психологічного, медико-соціального, соціально-економічного, інформаційного, організаційно-посередницького характеру для формування у членів неблагополучної сім'ї необхідного соціально-психолого-педагогічного ресурсу щодо виходу з кризи.

3. Розробка індивідуального плану комплексних заходів ЦСССДМ (його партнерів) щодо подолання конкретною сім'єю складних життєвих обставин у межах здійснення відповідної комплексної програми діяльності з неблагополучною сім'єю із визначенням конкретних суб'єктів допомоги та термінів вирішення поставлених завдань.

4. Реалізація індивідуального плану комплексних заходів щодо подолання сімейного неблагополуччя сім'єю у взаємодії із міждисциплінарною командою фахівців ЦСССДМ.

5. Моніторинг процесу реалізації індивідуального плану комплексних заходів ЦСССДМ (його партнерів) щодо подолання конкретною сім'єю сімейного неблагополуччя й ефективності роботи цільової комплексної програми, професійності дій фахівців міждисциплінарної команди ЦСССДМ за допомогою відповідних критеріїв та, за необхідності, корегування плану їх дій, зміна технологічного інструментарію.

6. Підведення підсумків щодо динаміки вирішення проблеми сімейного неблагополуччя конкретної сім'ї – досягнення мети.

З нашої точки зору, програмно-цільовий підхід із найбільшою послідовністю та повнотою реалізує принципи системного аналізу, конкретизуючи їх стосовно процесу вирішення суспільних проблем та управління соціальними процесами, а також є вагомим підґрунтям для адекватного відображення регіональної специфіки, і тому являє собою найбільш ефективний інструмент управління процесом вирішення соціальних проблем (у т.ч. й проблеми сімейного неблагополуччя) в межах конкретної території. Саме тому це є ще одним важливим аргументом на користь використання програмно-цільового підходу в роботі ЦСССДМ щодо ефективного подолання проблеми сімейного неблагополуччя і вибудовуванні стратегії соціально-педагогічної

діяльності з неблагополучними сім'ями. Також, слід зазначити, що існуючий на сьогодні досвід реалізації ЦСССДМ програм соціальної спрямованості, процес їх розробки та здійснення є далеким від досконалості, адже існує ціла низка недоліків сучасного цільового програмування, серед яких: розпливчастість цілепокладання, недостатність взаємозв'язків між соціальними суб'єктами та об'єктом (сім'єю), неефективність системи оцінок, нераціональність організаційних форм управління і вирішення соціальних проблем, відсутність гнучкості та ін. Запровадження ж програмно-цільового підходу в діяльність центрів соціальних служб дозволить, на наш погляд, здолати названі недоліки та більш ефективно реалізовувати принципи цілепокладання, міжвідомчості, комплексності, систематичності і послідовності, адресності і мобільності допомоги, соціального захисту сім'ї та дитини у процесі організації, управління та вирішення проблем неблагополучної сім'ї, дітей, суспільства.

Саме такими ми бачимо зміст та специфіку програмно-цільового підходу в роботі ЦСССДМ щодо подолання сімейного неблагополуччя.

Завершуючи розробку третьої організаційно-педагогічної умови роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями, ми вважаємо необхідним підкреслити, що ефективна організація даного процесу цілком залежить від розуміння та знання фахівцями центрів соціальних служб всієї специфіки виникнення і прояву сімейного неблагополуччя у кожній конкретній сім'ї, яка опинилася у кризі, її потреб та конкретики і професійності подальших дій фахівців, які ґрунтуються на чітких цілях та спрямованих на їх досягнення комплексних програмах діяльності, що дозволяють предметно працювати з проблемою сімейного неблагополуччя і досягати ефективних результатів щодо його локалізації та подолання, а також мають можливість враховувати індивідуальні особливості неблагополучної сім'ї та обирати відповідні стратегічні й тактичні варіанти подолання сім'єю життєвих проблем.

Підводячи загальний підсумок теоретичній розробці організаційно-педагогічних умов роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями, ми вважаємо, що виділені нами організаційно-педагогічні умови є взаємозалежними і взаємодоповнюючими складовими більш ефективного процесу організації роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями щодо подолання життєвих проблем родин, їх сімейного неблагополуччя та соціального захисту сімей і дітей. Практична реалізація розроблених умов можлива при комплексному врахуванні сутнісних характеристик кожної з них і може бути успішною, якщо соціально-педагогічна діяльність фахівців ЦСССДМ спиратиметься на дані умови в організаційному та методично-технологічному контексті.

### **Список використаної літератури**

**1. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **2. Горпинич О. В.** Соціальна

робота як фактор формування громадянського суспільства : автореф. дис. ... кандл. філософ. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О. В. Горпинич ; Ін-т вищ. освіти акад. пед. наук України. – К., 2005. – 18 с. **3. Григорьев С. И.** Социология для социальной работы : [учебное пособие] / С. И. Григорьев, Л. Г. Гусякова. – М. : Издательский дом Магистр-пресс, 2002. – 164 с. **4. Гуляр О. О.** Педагогічна діяльність вчителя початкових класів з неблагополучними сім'ями : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ольга Олександрівна Гуляр ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2001. – 201 с. **5. Гуров В. Н.** Опыт организации социально-педагогической работы / В. Н. Гуров // Педагогика. – 1993. – № 4. – С. 54–58. **6. Дворецкий И. Х.** Древнегреческо-русский словарь / И. Х. Дворецкий ; [ред. С. И. Соболевского]. – М. : Справлит, 1958. – 2948 с.

**Сьомкіна І. С. Індивідуалізація роботи як умова ефективної діяльності ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями**

У статті розкрита ідея спрямованості соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ на індивідуалізацію роботи з кожною конкретною неблагополучною сім'єю, на принципах варіативного та програмно-цільового підходів. Процес індивідуалізації передбачає опору на індивідуальні особливості та якості сім'ї, а саме: її соціальну спрямованість, ціннісні орієнтири, життєві плани (перспективи), домінуючі мотиви життєдіяльності, сформовані настанови, усвідомлення проблем і готовність до змін тощо. Розкрита сутність варіативного та програмно-цільового підходів щодо організації роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями.

*Ключові слова:* неблагополучна сім'я, соціально-педагогічна робота, індивідуалізація роботи, варіативний підхід, програмно-цільовий підхід.

**Семкина И. С. Индивидуализация работы как условие эффективной деятельности ЦСССДМ с неблагополучными семьями**

В статье раскрыта идея направленности социально-педагогической деятельности ЦСССДМ на индивидуализацию работы с каждой конкретной неблагополучной семьей, на принципах варіативного и программно-целевого подходов. Процесс индивидуализации предусматривает опору на индивидуальные особенности и качества семьи, а именно: ее социальную направленность, ценностные ориентиры, жизненные планы (перспективы), доминирующие мотивы жизнедеятельности, сформированные установки, осознания проблем и готовность к изменениям и тому подобное. Раскрыта сущность варіативного и программно-целевого подходов относительно организации работы ЦСССДМ с неблагополучными семьями.

*Ключевые слова:* неблагополучная семья, социально-педагогическая работа, индивидуализация работы, варіативный подход, програмно-целевой подход.

**Syomkina I. S. The individualization of work as a condition of effective activity CSSFCY with troubled families**

The article develops the idea of socially-pedagogical activities of CSSFCY focused on a personalised work with each definite troubled family, on principles of variative and programme-oriented approaches. The process of personalising bases on personal features and qualities of the family, namely its social orientation, valuable features, the vital plans (prospects), dominating motives of life-sustaining activity, basic principles, perception of problems and availability for changes and so forth. The matter of variative and programme-oriented approaches concerning the organization of work of CSSFCY with troubled families is fully developed.

*Key words:* troubled family, socially-pedagogical work, personalised work, variative approach, programme-oriented approach.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42:364.632-055.2

**С. В. Тунтуєва**

**ИНДИВИДУАЛЬНІ ФОРМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
РОБОТИ З ЖІНКАМИ, ПОСТРАЖДАЛИМИ  
ВІД НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї**

Насильство в сім'ї щодо жінок негативно впливає на їхнє фізичне й психологічне самопочуття, віддзеркалюється на репродуктивному здоров'ї, заважає можливості самореалізуватися, забезпечити власну фінансову незалежність. З огляду на це, соціальна педагогіка є одним із засобів створення відповідних умов, за яких жінка, постраждала від насильства в сім'ї, зможе усвідомити насильство в сім'ї як проблему, зрозуміти його наслідки для неї особисто та суспільства в цілому, дізнатися про органи та служби, які надають допомогу постраждалим від насильства в сім'ї та захистити власні права й інтереси. З огляду на це залишається актуальним питання пошуку ефективних форм і методів соціально-педагогічної роботи з жінками, постраждалими від насильства в сім'ї.

Аналіз наукових робіт за напрямом надання різних видів допомоги жінкам, постраждалим від насильства в сім'ї, показує, що в роботах Г. Лактіонової [3] та І. Трубавіної [4] окреслені можливості застосування соціально-педагогічної реабілітації для категорії жінок, постраждалих від насильства в сім'ї; в доробках І. Грабської [1], О. Кочемировської [2], С. Фролової [6], О. Савчук [5] представлені особливості надання

психологічної допомоги у межах проведення реабілітаційних заходів щодо постраждалих від насильства в сім'ї жінок.

Вивчення умов діяльності та нормативно-правових документів, регламентуючих роботу центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та Луганського обласного центру роботи з жінками, дозволяє використовувати їхні можливості та повноваження у зазначеній сфері для проведення індивідуальної консультативної роботи з постраждалими від насильства в сім'ї жінками (консультування, ведення випадку).

Консультування як форма надання інформаційно-просвітницьких послуг широко використовувалась нами під час роботи в усіх зазначених вище установах з метою створення умов для свідомого прийняття жінкою, постраждалою від насильства в сім'ї, рішення про подолання/запобігання ситуації насильства в сім'ї. Переважно консультування здійснюється у формі відповіді на запит постраждалої від насильства в сім'ї жінки з використанням таких форм як інтерв'ю, бесіда та обговорення. Для встановлення першого контакту, перша консультація та подальше консультування постраждалих від насильства в сім'ї жінок, відбуваються наодинці з соціальним працівником, за умови відсутності особи, яка вчинила насильство в сім'ї щодо жінки, та інших осіб, які могли б негативно впливати на стан жінки під час консультування. Логіка проведення першої консультації вибудовується на основі запитань, які містяться в опитувальнику О. Кочемировської та А. Ходоренка, розробленому для соціальних працівників.

Технологічно процес консультування жінки, постраждалої від насильства в сім'ї, яка вперше звернулася по допомогу, вибудовується у декілька етапів. На першому етапі соціальний працівник встановлює контакт із жінкою засобами проведення інтерв'ю. Питання, які ставляться на першому етапі, переважно стосуються біографічних даних жінки, її соціального статусу (ім'я, місце проживання, вік, освіта, працевлаштованість, наявність сім'ї, наявність дітей). На другому – визначається проблема, яка спонукала жінку звернутися по допомогу. Часто, емоційний стан жінки заважає їй розпочати розмову першою, і тоді на допомогу приходить соціальний працівник, який ставить допоміжні питання: «Розкажіть, про що Ви хотіли зі мною поговорити?», «Я Вас уважно слухаю...», «Що викликало Ваше занепокоєння та стурбованість?»). На цьому етапі важливо уважно вислуховувати жінку, бо іноді, соціальний працівник стає першою людиною, яка дізнається про те, що відбувається з жінкою в родині, і вона потребує того, щоб хтось її вислухав і зрозумів. Підсумовуючи вислухану розповідь, соціальний працівник, стисло викладає сутність проблеми, з якою звернулася жінка, розпочинаючи фразу: «Якщо я Вас вірно зрозуміла, то...». На цьому етапі в процесі бесіди можливе уточнення соціальним працівником деяких моментів, які здалися незрозумілими чи випущеними жінкою в процесі розповіді. На третьому етапі засобами обговорення відбувається спільний пошук варіантів вирішення проблеми, спричиненої ситуацією

насильства над жінкою. Залежно від стану загострення ситуації, жінці пропонується: тимчасовий притулок, можливість звернутися по допомогу до правоохоронних органів, отримати юридичну консультацію щодо захисту власних прав, психологічну допомогу тощо. Четвертий етап можна назвати переломним етапом, бо жінка має самостійно прийняти рішення про подальше вирішення проблемної ситуації. Іноді цей етап є останнім в процесі консультування, бо жінка може сказати: «Мені треба все зважити й подумати...». Як правило, соціальний працівник не перешкоджає такому перебігу подій, бо це рішення клієнта. На якийсь час жінка зникає, а потім, після чергового випадку насильства в сім'ї повертається, знову потребуючи підтримки. Основна проблема роботи з постраждалими від насильства в сім'ї жінками на цьому етапі – страх прийняття ними рішення щодо подальшого перебігу подій. Іноді процес консультування затягується на декілька місяців.

У разі, коли постраждала від насильства в сім'ї жінка обирає найбільш прийнятний для неї із запропонованих шляхів вирішення проблеми, спільно із соціальним працівником обговорюється процес реалізації обраного шляху за умови дотримання зобов'язань, взятих на себе обома сторонами. Останнім є етап оцінки результатів спільної діяльності жінки, постраждалої від насильства в сім'ї, та соціального працівника.

Практика роботи свідчить, що більшість жінок, які звертаються по допомогу, роками живуть в ситуації насильства в сім'ї і не виявляють готовності глибоко аналізувати ситуацію, в якій опинилися, активно працювати над подоланням наслідків хронічного стресу, переглядати власні погляди на своє життя та місце й роль у ньому, оскільки травматичні симптоми вже стали їх особистісними характеристиками, а насильство в сім'ї частиною життя. У разі, якщо жінка погоджується на отримання подальших консультацій, наступна зустріч присвячується розгляду видів та форм насильства в сім'ї, циклів його розвитку, наслідків застосування насильства в сім'ї на фізіологічному та психологічному рівнях як для постраждалої, так і для особи, яка вчиняє насильство в сім'ї. З огляду на отриману інформацію, соціальний працівник спільно з жінкою обговорюють алгоритм дій щодо попередження наступних актів насильства. Під час складання алгоритму з'ясовуються такі питання: чи є безпечне місце, де жінка (іноді разом із дітьми) може сховатися у випадку повторення ситуації насильства в сім'ї (сусіди, родичі, друзі, центр соціально-психологічної допомоги, лікарня); якщо насильство в сім'ї має повторювальний характер, які речі потрібно у таких випадках приготувати і де зберігати (документи, гроші, речі першої необхідності); які організації мають надавати екстрену допомогу у випадках насильства в сім'ї (номери телефонів чергової частини відділу внутрішніх справ, швидкої допомоги тощо). Важливим є обговорення з постраждалою жінкою основних ознак поведінки чоловіка (чи партнера), які свідчать про наближення ситуації насильства, та особисті реакції, які відбуваються в жінки, коли вона відчуває його наближення. Таке



обговорення допомагає побудувати на майбутнє алгоритм дій щодо уникнення жінкою ситуації насильства в сім'ї шляхом переведення ситуації наближення насильства в інше русло чи шляхом порятунку.

Разом із тим, практика застосування консультації центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді як форми соціально-педагогічної діяльності показує, що більшість клієнтів (у тому числі й жінок, які страждають від насильства в сім'ї) налаштовані на вирішення проблеми «тут і зараз», не розраховуючи на тривале (багатоетапне) спілкування з консультантом. Отже, консультація частіше обмежується трьома етапами: встановлення контакту – дослідження проблеми – пошук варіантів вирішення проблемної ситуації й триває не більше години. Консультант виступає в ролі не лише «уважного, розуміючого та співчуваючого співрозмовника», а в процесі розмови надає допомогу клієнтові у вирішенні проблемних питань.

Телефонне консультування як дистанційна форма консультування жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, застосовується в діяльності міських і районних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, центру роботи з жінками.

Перевагами телефонного консультування є анонімність; можливість отримати консультативну допомогу у будь-який час; прихованість психотерапевтичного характеру телефонної допомоги, що в більшості жінок підвищує відчуття безпеки та самооцінку; можливість перервати контакт у будь-який момент є привабливою для осіб, яким важлива психологічна безпека; ефект обмеженої комунікації досягається завдяки тому, що спілкування відбувається за єдиними акустичним каналом, підсилюючи вербалізацію пережитої ситуації, емоційного стану, планів, намірів, сприяє ефективному реагуванню, ослаблює почуття тривоги; «ефект довіри» досягається завдяки відчуттю близькості голосів співрозмовників. За свідченням фахівців, які проводять телефонні консультації для постраждалих від насильства в сім'ї жінок, перший контакт з жінкою, як правило, відбувається по телефону, в процесі телефонного спілкування жінка запрошується на стаціонарну консультацію.

Ведення випадку жінки, постраждалої від насильства в сім'ї, застосовується в процесі соціально-педагогічної реабілітації як метод соціальної роботи, який дозволяє оцінити ступінь проблеми, надати необхідну індивідуальну підтримку та дієву допомогу.

На етапі *визначення проблеми* відбувається безпосереднє звернення постраждалої від насильства в сім'ї жінки до фахівця із соціальної роботи. В процесі спілкування відбувається збір первинної інформації про жінку: ім'я, вік, стать, сімейне становище, наявність дітей, члени родини, місце проживання; освіта, працевлаштованість, рівень зайнятості; стан здоров'я тощо. Перехід до основної теми розмови фахівець починає зі слів: «Розкажіть, будь ласка, чим Ви схвилювані...». Під час розповіді, фахівець уважно слухає, не перебиває, робить нотатки та спостерігає за поведінкою жінки. Коли розповідь закінчується,

фахівець коротко резюмує почуте та, використовуючи різноманітні запитання, намагається з'ясувати, що саме турбує жінку в ситуації насильства в сім'ї; яким чином ситуація насильства в сім'ї жінки впливає на її життя взагалі; наскільки сама жінка усвідомлює насильство в сім'ї як проблему; передумови виникнення ситуації насильства в сім'ї щодо жінки; кого ще, крім жінки, стосується ця ситуація; які додаткові ресурси необхідно залучити і яких зусиль докласти самій жінці для виходу із ситуації насильства або його мінімального впливу; чого очікує сама жінка від спілкування із фахівцем і до яких дій вона готова. Отримання відповідей на ці питання дозволяє спільними зусиллями сформулювати основну проблему та перейти до наступного етапу.

*Етап визначення, обговорення й планування подальших кроків* виявляється найважчим, оскільки відбувається обговорення можливостей (реальних і наявних ресурсів) обох сторін, залучення яких дозволить вирішити проблему, із якою жінка, постраждала від насильства в сім'ї, звернулася по допомогу. Як правило, на цьому етапі планується залучення фахівців інших галузей (юристи, правоохоронці, психологи, медичні працівники, працівники центру зайнятості), чия допомога є необхідною й дієвою. Відповідно до узгоджених обома сторонами кроків складається план-графік реалізації запланованих заходів, який узгоджується підписами обох сторін. Обидві сторони обмінюються контактними телефонами, що сприяє процесу обміну інформацією.

*Реалізація запланованих заходів* відбувається відповідно до узгодженого сторонами плану-графіку. На цьому етапі жінка, постраждала від насильства в сім'ї, відвідує зустрічі й консультації, заплановані для неї фахівцем із соціальної роботи у державних закладах і недержавних організаціях. Домовляючись про зустрічі в певних організаціях, фахівець надає постраждалій від насильства в сім'ї жінці вичерпну інформацію про: місце знаходження організації/адресу, транспорт, яким до нього можна дістатися, номер кабінету, посаду, прізвище, ім'я та по-батькові фахівця, що має надати консультацію/допомогу. В свою чергу, фахівець із соціальної роботи, на цьому етапі виконує посередницьку функцію, представляючи інтереси жінки, постраждалої від насильства в сім'ї, в організаціях і установах. За домовленістю, після кожної запланованої зустрічі, яку відвідує постраждала жінка, вона повідомляє фахівця із соціальної роботи про результат.

Етап *моніторингу* здійснюється завдяки постійній підтримці зв'язку між жінкою та фахівцем із соціальної роботи. Така взаємна поінформованість обох сторін надає можливість не втративши часу, скорегувати дії кожного учасника процесу ведення випадку на будь-якому етапі.

*Загальна оцінка результату* відбувається спільно жінкою, постраждалою від насильства в сім'ї та фахівцем із соціальної роботи. Проводиться аналіз відповідності проблеми, з якою жінка звернулася по допомогу, результатам, які отримали в процесі роботи над випадком, ще

раз проговорюються вжиті заходи та ресурси, які були залучені для досягнення мети. На цьому етапі фахівець акцентує увагу на тому, які ресурси жінка задіяла для вирішення поставленої мети, щоб підкреслити її здатність до вирішення проблем самостійно. У разі, якщо жінка, постраждала від насильства в сім'ї, залишається задоволеною результатом спільної роботи, процес ведення випадку припиняється.

Практика здійснення соціально-педагогічної роботи з жінками, постраждалими від насильства в сім'ї, свідчить, що найважчими, проте найкоротшими в часі, виявляються випадки, коли по допомогу до фахівця із соціальної роботи звертаються близькі родичі жінок, постраждалих від насильства в сім'ї (батьки, сестри), оскільки самі жінки відмовлялись особисто звертатись по допомогу і вносити будь-які зміни у власне життя та життя своїх родин. Такі звернення, на першому етапі, коли відбувається з'ясування основної проблеми, переважно переадресовуються до органів внутрішніх справ за місцем проживання.

### **Список використаної літератури**

- 1. Грабська І. А.** Насильство у подружніх стосунках: зарубіжний досвід досліджень та консультування / І. А. Грабська // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 9-10. – С. 20 – 25.
- 2. Кочемировська О.** Можливості виявлення та попередження насильства в сім'ї: основні поняття. Посібник для соціальних працівників / О. О. Кочемировська. – Харків : НТМТ, 2008. – 44 с.
- 3. Лактіонова Г. М.** Соціально-педагогічна робота з жіночою молоддю у великому місті: теоретико-методичні основи: [Моногр.] / Г. М. Лактіонова. – К. : Укр. центр духовної культури, 1998. – 326 с.
- 4. Трубавіна І. М.** Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навч. посіб. / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2002. – 132 с.
- 5. Савчук О.** Стратегії роботи зі співзалежними жінками, які зазнають насильства в сім'ї / О. Савчук // Практична психологія та соціальна робота. – № 4. – 2003. – С. 51 – 60.
- 6. Фролова С. В.** Психологія и психотерапия психотравмирующих состояний у женщин, переживших насилие в семье / С. В. Фролова // Журнал прикладной психологии. Клиническая психология. – 2004. – № 4-5. – С. 58 – 63.

### **Тунтуєва С. В. Індивідуальні форми соціально-педагогічної роботи з жінками, постраждалими від насильства в сім'ї**

У статті розглядаються можливості реалізації повноважень центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, а також обласного центру роботи з жінками, щодо здійснення індивідуальної консультативної роботи з жінками, постраждалими від насильства в сім'ї (консультування, ведення випадку). Представлена змістовна характеристика етапів проведення індивідуальної та телефонної консультації із жінкою, постраждалою від насильства в сім'ї; описані складові методу ведення випадку.

*Ключові слова:* жінки, постраждалі від насильства в сім'ї, індивідуальні методи, консультування, ведення випадку.

**Тунтуева С. В. Индивидуальные формы социально-педагогической работы с женщинами, пострадавшими от насилия в семье**

В статье рассматриваются возможности реализации полномочий центров социальных служб для семьи, детей и молодежи, а также областного центра работы с женщинами, связанных с осуществлением индивидуальной консультативной работы с женщинами, пострадавшими от насилия в семье (консультирование, ведение случая). Представлена содержательная характеристика этапов проведения индивидуальной и телефонной консультации женщины, пострадавшей от насилия в семье; описаны составляющие метода ведения случая.

*Ключевые слова:* женщины, пострадавшие от насилия в семье, индивидуальные методы, консультирование, ведение случая.

**Tuntuyeva S. Individual forms of social and pedagogical work with women victims of domestic violence**

The article considers the possibility of implementing of powers centers of social services for families, children and youth, as well the regional center of the women related to the exercise of individual counseling work with women victims of domestic violence (counseling, case management). Presented substantial description of the stages of the individual and telephone counseling to women victims of domestic violence, describes the components of the method of case management.

*Key words:* women victims of domestic violence, individual methods, counseling, case management.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

**ПІДГОТОВКА ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПЕРСОНАЛУ  
ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ  
ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ**

УДК 37.013.42:343.83

**О. Л. Караман**

**СЛУЖБОВА ПІДГОТОВКА ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПЕРСОНАЛУ  
ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ  
З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗАСУДЖЕНИМИ**

Одним з провідних напрямів реформування пенітенціарної системи України, що розпочалося з набуттям у 2004 році чинності нового Кримінально-виконавчого кодексу (КВК) України та реорганізацією у 2010 році центрального органу управління виконанням та відбуванням покарань Державного департаменту України з питань виконання покарань (ДДУПВП) у Державну пенітенціарну службу (ДПтС) України, стала підготовка пенітенціарного персоналу до здійснення соціально-педагогічної роботи із засудженими. Необхідність цілеспрямованої підготовки до соціально-педагогічної роботи із засудженими була продиктована двома основними чинниками: 1) визначенням соціально-педагогічної роботи провідним засобом досягнення мети пенітенціарного процесу – ресоціалізації засуджених (ст. 6 КВК України); 2) повною відсутністю в пенітенціарній системі підготовленого персоналу до соціально-педагогічної роботи (здійснення її фахівцями переважно з юридичною та технічною освітою).

Відчуваючи відсутність власних кадрових ресурсів для здійснення підготовки до соціально-педагогічної роботи із засудженими, управління ДДУПВП у Луганській області ще у 2005 році звернулося до кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету (ЛНУ) імені Тараса Шевченка з клопотанням щодо надання освітньої, інформаційної та науково-методичної допомоги у здійсненні соціально-педагогічної роботи в органах та установах, що належать до сфери його управління. У результаті між управлінням ДДУПВП у Луганській області та ЛНУ імені Тараса Шевченка було укладено угоду про співпрацю, яка передбачала: 1) фахову підготовку (перепідготовку, підвищення кваліфікації) персоналу до соціально-педагогічної роботи із засудженими в умовах університетської освіти; 2) службову підготовку персоналу пенітенціарних закладів в умовах професійної діяльності (під час проходження служби).

Так підготовка пенітенціарного персоналу до соціально-педагогічної роботи із засудженими (фахова та службова) затвердилася пріоритетним напрямом освітньої та наукової діяльності кафедри

соціальної педагогіки ЛНУ імені Тараса Шевченка та Науково-дослідного центру проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи НАПН України, що функціонує на її базі.

Щодо *фахової підготовки* (перепідготовки, підвищення кваліфікації) до соціально-педагогічної роботи із засудженими (у т. ч. неповнолітніми), то університет її здійснює за напрямками підготовки «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» зі спеціалізацією «Соціально-реабілітаційна діяльність у пенітенціарних закладах», введеної за дозволом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, і вже випустив 94 спеціалісти з кваліфікаціями «Соціальний педагог (або Соціальний працівник). Соціальний реабілітолог у пенітенціарних закладах». Крім того, хід та результати цього напрямку підготовки нами вже було висвітлено на сторінках фахових видань.

Досвід же організації та результати *службової підготовки* пенітенціарного персоналу до соціально-педагогічної роботи із засудженими поки що не отримав свого узагальнення. Тому *метою* даної статті стало висвітлення результатів експериментальної роботи щодо організації службової підготовки пенітенціарного персоналу до соціально-педагогічної роботи із засудженими неповнолітніми.

Розмежування службової підготовки до соціально-педагогічної роботи з *неповнолітніми* та *повнолітніми* засудженими зумовлено їх окремим утриманням відповідно до ст. 11 КВК України: повнолітні засуджені відбувають покарання у виправних колоніях різного рівня безпеки (мінімального, середнього та максимального), а неповнолітні – у спеціальних виховних установах (виховних колоніях).

Основним координаційним центром соціально-педагогічної роботи у виправних колоніях виступає *методично-виховна рада*, що діє на підставі Положення про методично-виховну раду установи виконання покарань, затвердженого наказом ДДУПВП від 17.03.2000 р. № 33, а у виховних колоніях – *педагогічна рада*, що діє на підставі Положення про педагогічну раду виховної колонії, затвердженого наказом ДДУПВП від 28.01.2004 р. № 20.

Основою для визначення змісту службової (як і фахової) підготовки персоналу пенітенціарних закладів стало з'ясування сутності понять «підготовка» та «готовність» та розроблена на цій основі теоретична *модель готовності* фахівця до соціально-педагогічної роботи.

У словниковій та психолого-педагогічній літературі поняття «підготовка» тлумачиться як формування готовності до здійснення чогонебудь, а «готовність» – як стан, очікуваний результат підготовки [1, с. 180].

Готовність розглядається вченими як інтегральне утворення, що включає в себе певні здібності, спрямовані на досягнення позитивного результату у вихованні учнів (Р. Овчарова [3]); як особливий психологічний стан, який характеризує вибірккову, прогнозуючу активність особистості на стадії її підготовки до включення в діяльність (А. Линенко [2]); як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна

якість особистості, що поєднує професійні знання та вміння, професійно-ділові, комунікативні та особистісні якості, сформованість яких забезпечує ефективну професійну діяльність при роботі з підлітками (О. Федоренко [4]) тощо. Різноманітність визначення дефініції «готовність» породжує й різні моделі готовності фахівця до здійснення будь-якої діяльності, зокрема, соціально-педагогічної, обґрунтовані сучасними вченими (О. Безпалько, М. Галагузова, Н. Заверико, А. Кучерявий, Л. Міщик, В. Поліщук, О. Федоренко та ін.).

Розділяючи точки зору на визначення поняття та моделі готовності наведених вище вчених, в основу нашого дослідження ми все ж таки покладаємо погляди С. Харченка, який спираючись на змістовне тлумачення поняття педагогічної готовності В. Сластьоніна, виводить й науково обґрунтовує поняття готовності до соціально-педагогічної діяльності (роботи), що уявляє собою кінцевий результат підготовки фахівця; системне утворення, яке містить, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну й психологічну складові [5].

Отже, готовність до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими – це системне особистісне утворення, очікуваний результат професійної підготовки і психологічний стан фахівця (соціального педагога, вихователя, іншого персоналу колонії), що поєднує науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну й психологічну складові.

Визначивши структуру готовності фахівця до соціально-педагогічної роботи, перед нами постало завдання наповнення цих структурних компонентів конкретним змістом для його реалізації в ході службової підготовки персоналу пенітенціарних закладів.

На основі розробленої нами *«Анкети на визначення напрямів і змісту підготовки персоналу виховної колонії до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими»* було отримано інформацію щодо потреб персоналу в опануванні певним змістом соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими та згруповано в блоки відповідно до розробленої структури готовності (підготовки). Цей зміст і було реалізовано в процесі службової підготовки персоналу виховної колонії.

Експериментальне дослідження здійснювалося на базі Перевальської виховної колонії Луганської області в межах наукового проекту «Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах», що фінансувався Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України з 01.01.2009 по 31.12.2012 рр.

Оскільки раніше нами було доведено, що досягнути соціально-педагогічної мети ресоціалізації неповнолітніх засуджених можна тільки за умови виконання педагогічних функцій усім персоналом колонії, відбір респондентів з числа персоналу колонії здійснювався шляхом залучення до експерименту всього персоналу відділів соціально-виховної та психологічної роботи із засудженими; по роботі з особовим складом; з

контролю за виконанням судових рішень; режиму, охорони та оперативної роботи, а також усіх класних керівників загальноосвітньої школи, майстрів виробничого навчання ПТУ, навчально-виробничих майстерень на території колонії: усього 32 особи.

Як було зазначено вище, основним координаційним центром соціально-педагогічної роботи у виховних колоніях виступає *педагогічна рада*. Педагогічна рада є постійно діючим колегіальним органом виховної колонії, головним завданням якого є розгляд питань та надання пропозицій адміністрації виховної колонії щодо організації соціально-виховної та психологічної роботи із засудженими, удосконалення навчально-виховного процесу. Основним призначенням педагогічної ради є: надання методичної та практичної допомоги старшим вихователям, вихователям та іншим працівникам соціально-психологічної служби; організація підвищення психолого-педагогічної майстерності персоналу виховної колонії; взаємодія з громадськими та державними організаціями у питаннях ресоціалізації засуджених.

Педагогічну раду очолює її голова – заступник начальника виховної колонії з соціально-виховної та психологічної роботи. До складу педагогічної ради входять усі заступники начальника установи, начальники відділів, частин та служб, директор загальноосвітньої школи, директор професійно-технічного училища, старший інспектор відділу соціально-виховної та психологічної роботи (він же секретар педагогічної ради), старші вихователі, методист виховної колонії, психолог, завідувач клубу, а також можуть брати участь представники підприємств, установ і організацій усіх форм власності, навчальних закладів, об'єднань громадян та окремі громадяни.

Отже, процес службової підготовки до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими було покладено на членів педагогічної ради, а керівництво – на заступника начальника з соціально-виховної та психологічної роботи. Вагомим «плюсом» в організації службової підготовки стало те, що голова та деякі члени педагогічної ради Перевальської виховної колонії вже отримали фахову підготовку зі спеціальностей «Соціальна педагогіка» або «Соціальна робота» з пенітенціарною спеціалізацією в ЛНУ імені Тараса Шевченка.

До річного плану соціально-виховної роботи із засудженими в колонії (а саме до розділу II. «Організаційні заходи») було включено заходи, спрямовані на підвищення соціально-педагогічної та психологічної майстерності персоналу виховної колонії, об'єднані в межах організаційної форми «*Школа підвищення соціально-педагогічної та психологічної майстерності*», яка містила в собі інші форми – лекції, практичні заняття, тренінги, круглі столи тощо.

Організація підготовки персоналу колонії здійснювалася на підставі «Положення про організацію професійної підготовки персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України», затвердженого наказом ДДУПВП від 23 вересня 2008 року № 248, що крім професійної підготовки,



перепідготовки та підвищення кваліфікації у професійно-технічних та вищих навчальних закладах передбачає *службову підготовку* (навчання за місцем проходження служби у визначений робочий час – встановлені дні і години тижня з розрахунку чотири години на місяць). Службова підготовка включає такі навчальні дисципліни: гуманітарна підготовка, спеціальна підготовка, тактико-спеціальна підготовка, психологічна підготовка, фізична підготовка, вогнева підготовка, медична підготовка, цивільна оборона, стройова підготовка, статути, типографія. Підготовка персоналу до соціально-педагогічної роботи (що включала і психологічну підготовку) здійснювалася в межах гуманітарної, спеціальної та психологічної підготовки дві-три години на місяць. Інноваційність в організації такої роботи полягала в чіткому плануванні заходів на основі науково-методичного забезпечення та взаємодії з суб'єктами соціального середовища (різнопрофільними органами, установами та організаціями Луганської області).

Відповідно до виявлених потреб персоналу та розробленого нами змісту службова підготовка персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими включала наступні блоки та теми:

1. *Діагностика рівня готовності персоналу виховної колонії до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими* (анкетування персоналу щодо визначення рівня готовності персоналу виховної колонії до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими; обробка та аналіз результатів);

2. *Науково-теоретична підготовка персоналу до соціально-педагогічної та психологічної роботи з неповнолітніми засудженими* (Історія розвитку вітчизняної та зарубіжної пенітенціарних систем та соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, Актуальні проблеми реформування пенітенціарної системи України, Міжнародна й вітчизняна нормативно-правова база соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками, Сутність і зміст соціально-педагогічної (соціально-виховної) роботи із засудженими, Ресоціалізація як мета, процес і результат соціально-педагогічної роботи із засудженими, Професійний портрет соціального педагога пенітенціарного закладу, Соціально-педагогічний зміст основних засобів виправлення і ресоціалізації засуджених: режиму, загальної та професійно-технічної освіти, суспільно-корисної праці, громадського впливу, вікові, Соціально-демографічні та психолого-педагогічні особливості неповнолітніх засуджених, Поняття, класифікація та характеристика основних форм психологічної та соціально-виховної роботи із засудженими, Поняття, класифікація та характеристика психолого-педагогічних методів роботи із засудженими, Технології вивчення особистості засудженого на різних етапах ресоціалізації та соціально-педагогічної роботи з ним, Планування соціально-виховної роботи із засудженими, Документація та психолого-педагогічний інструментарій (інформаційне й методичне забезпечення) роботи соціального педагога, Напрями, зміст та технології соціально-виховної

роботи із засудженими (правове, трудове, морально-етичне, релігійне, фізичне, санітарно-гігієнічне, світоглядне виховання), Зміст та порядок реалізації програм диференційованого виховного впливу на засуджених («Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», «Подолання алкогольної та наркотичної залежності», «Підготовка до звільнення»), Зміст і технології індивідуальної соціально-виховної роботи із засудженими, Зміст і технології групової та масової соціально-виховної роботи із засудженими, Зміст і технології організації вільного часу засуджених, Технології взаємодії з персоналом, засудженими та громадськістю в соціально-педагогічній роботі, Поняття, значення та особливості підготовки засуджених до звільнення з місць позбавлення волі, Порядок взаємодії, органів і установ виконання покарань, територіальних органів внутрішніх справ та центрів зайнятості населення, державних і недержавних організацій щодо надання особам, які звільнені від відбування покарання, допомоги в трудовому і побутовому влаштуванні, соціальній адаптації);

3. *Практична підготовка персоналу до соціально-педагогічної та психологічної роботи з неповнолітніми засудженими* (Формування гностичних та конструктивних умінь (підбір проблемних ситуацій та індивідуальних випадків з досвіду професійної діяльності, їх аналіз й прогнозування шляхів вирішення; конструювання моделей власних дій незалежно від ситуації, знаходження оригінальних рішень), Формування проєктувальних умінь (розробка проєктів, планів соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на основі взаємодії з персоналом і громадськістю, підбору необхідних методів та форм діяльності), Формування організаторських умінь (розробка, організація й проведення виховних заходів на основі об'єднання й залучення внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості неповнолітнього, персоналу колонії і громади), Формування комунікативних умінь;

4. *Психофізіологічна та психологічна підготовка персоналу до соціально-педагогічної та психологічної роботи з неповнолітніми засудженими* (Формування і розвиток професійно важливих пізнавальних якостей (Формування професійної чутливості, Формування професійного сприйняття, Розвиток професійної пам'яті, Розвиток професійного мислення), Розвиток і вдосконалення професійного міжособистісного спілкування (Сутність, завчання та засоби професійного спілкування, Визначення психічного стану, намірів засудженого за їхнім зовнішністю та манерам поведінки, Управління професійним спілкуванням і здійснення психічного впливу, Особливості професійної поведінки, Саморегуляція професійної поведінки), Сутність, різновиди та рівні саморегуляції (Засвоєння прийомів самоконтролю, Формування і розвиток психологічної стійкості, Засвоєння прийомів самооблізації та релаксації), Психологічні засоби запобігання професійної деформації персоналу, Розвиток позитивної мотивації професійної діяльності.

Наприкінці службової підготовки (як і на початку) було повторно проведено анкетування щодо визначення рівня готовності персоналу колонії до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, результати якої показали підвищення показників за всіма критеріями та показниками готовності (науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної та психологічної). Усьому персоналу було виставлено підсумковий залік.

Таким чином, у ході експериментальної діяльності зі службової підготовки персоналу виховної колонії до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими було охоплено весь зміст підготовки (науково-теоретична, практична, психофізіологічна, психологічна), визначений нами на теоретичному рівні.

У цілому, хід та результати службової підготовки стали красномовним свідченням про необхідність цілеспрямованого й постійного її здійснення та охоплення персоналу всіх органів та установ, що належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби України, оскільки ефективність соціально-педагогічної роботи із засудженими в досягненні мети ресоціалізації прямо й безпосередньо залежить від рівня готовності персоналу до її здійснення. Тому подальшу свою діяльність у цьому напрямку ми вбачаємо в розповсюдженні накопичених досвіду та науково-методичних матеріалів в інших семи виховних колоніях України та всіх виправних колоніях Луганської області.

#### **Список використаної літератури**

**1. Коношенко С. В.** Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія / С. В. Коношенко. – Слов'янськ : «Печатный двор», 2009. – 251 с. **2. Линенко А. Ф.** Професійна діяльність та готовність до неї / А. Ф. Линенко // Вісник Одеського ін-ту внутрішніх справ. – 1998. – № 2. – С. 168 – 170. **3. Овчарова Р. В.** Справочная книга социального педагога : учеб. пособ. / Р. В. Овчарова. – М. : Творческий центр, 2005. – 478 с. **4. Федоренко О. І.** Система підготовки майбутніх правоохоронців до соціальної та виховної роботи з підлітками : монографія / О. І. Федоренко. – Харків : Нове слово, 2007. – 330 с. **5. Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

#### **Караман О. Л. Службова підготовка пенітенціарного персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими**

У статті представлено хід та результати експериментальної діяльності щодо службової підготовки персоналу виховних колоній до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, змістом якої стала науково-теоретична, практична, психофізіологічна та психологічна підготовка; розкрито й пропонувано для практичного використання

оптимальну організаційну форму службової підготовки «Школа підвищення соціально-педагогічної та психологічної майстерності».

*Ключові слова:* службова підготовка, соціально-педагогічна робота, пенітенціарний персонал.

**Караман Е. Л. Службная подготовка пенитенциарного персонала к социально-педагогической работе с несовершеннолетними осужденными**

В статье представлены ход и результаты экспериментальной деятельности по служебной подготовке персонала воспитательных колоний к социально-педагогической работе с несовершеннолетними осужденными, содержанием которой стала научно-теоретическая, практическая, психофизиологическая и психологическая подготовка; раскрыто и предложено для практического использования оптимальную организационную форму служебной подготовки «Школа повышения социально-педагогического и психологического мастерства».

*Ключевые слова:* служебная подготовка, социально-педагогическая работа, пенитенциарный персонал.

**Karaman O. L. Official Penitentiary Staff Training for Social and Pedagogical Work with Juvenile Criminals**

The article presents the procedures and the results of the experimental work related to official training the staff of educational colonies for social and pedagogical work with juvenile criminals. The former comprises scientific and theoretical, practical, psychophysiological and psychological preparation. The author reveals and proposes to apply practically the optimal organizational form of official training known as «School of Enhancing Social, Pedagogical and Psychological Skills».

*Key words:* official training, social and pedagogical work, penitentiary staff.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК: 378.011.3:343.8-051

**О. С. Третяк**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ  
ПЕНІТЕНЦІАРІЇВ**

Для виконання професійних завдань у пенітенціарній сфері існує потреба в грамотних, мобільних, творчих людях, які здатні швидко

адаптуватися до умов життя та розвиватися і удосконалювати різні сфери своєї діяльності. Якісна підготовка таких фахівців неминуче потребує модернізації педагогічних технологій, що застосовуються в навчальному процесі, оскільки держава висуває нові вимоги до змісту освіти і якості надання освітніх послуг.

У структурі установи виконання покарань відділення соціально-виховної та психологічної служби є основною організаційною ланкою [10, с. 3]. Відділення очолює начальник, обов'язки якого [10, с. 5 – 8] можна кваліфікувати за такими напрямками його діяльності:

<b>Напрямок діяльності</b>	<b>Зміст виконуваної роботи</b>
Здійснює контроль за поведінкою засуджених	<ul style="list-style-type: none"><li>• забезпечувати виконання засудженими встановленого в установі розпорядку дня, вимог режиму відбування покарання;</li><li>• виявляти засуджених, які потребують підвищеного контролю за їх поведінкою, та у взаємодії з іншими службами установ проводити з ними індивідуально-профілактичну роботу;</li><li>• виявляти та попереджувати конфліктні ситуації між засудженими та протиправні дії з їх боку;</li><li>• своєчасно надавати представникам інших служб установи інформацію про засуджених, яка має значення для їх виправлення та безпеки.</li></ul>
Здійснює довідково-інформаційну роботу	<ul style="list-style-type: none"><li>• роз'яснювати засудженим їх права та обов'язки, організувати проведення інформаційних годин;</li><li>• підтримувати в належному стані та своєчасно оновлювати наочну інформацію у приміщеннях відділення.</li></ul>
Забезпечує функціонування відділення	Забезпечувати створення належних побутових умов у відділенні, вимагати від засуджених дотримання чистоти і порядку у приміщеннях та на прилеглий території, збереження майна відділення.
Проводить аналітично-плануючу роботу. Веде документацію	<ul style="list-style-type: none"><li>• складати індивідуальні програми соціально-психологічної роботи із засудженими;</li><li>• вивчати особистість засудженого, аналізувати хід виконання індивідуальних програм соціально-психологічної роботи із засудженими та періодично здійснювати оцінку процесу виправлення засуджених;</li><li>• аналізувати інформацію про стан рецидивної злочинності серед засуджених, які раніше відбували покарання у відділенні, а також осіб, які були повернуті із дільниць соціальної реабілітації (адаптації) за порушення вимог режиму відбування покарання;</li><li>• ведення журналів: обліку роботи із засудженими відділення; обліку прийому засуджених з особистих питань; обліку роботи ради колективу засуджених відділення;</li><li>• складання індивідуальної програми соціально-психологічної роботи із засудженим та квартального плану роботи.</li></ul>

<p>Організовує проведення соціально-виховної та психологічної роботи</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• організовувати та проводити серед засуджених просвітницькі, культурно-масові, фізкультурно-оздоровчі та інші заходи, які забезпечують їх зайнятість у вільний час;</li> <li>• заохочувати та розвивати соціально-корисну ініціативу засуджених шляхом залучення їх до корисної діяльності, організації роботи ради колективу засуджених відділення та гуртків за інтересами;</li> <li>• під час відбування засудженими стягнення регулярно проводити з ними індивідуально-</li> <li>• профілактичну роботу;</li> <li>• залучати засуджених до участі у програмах диференційованого виховного впливу (п.5 статті 123 КВК України);</li> <li>• залучати засуджених, які не мають повної загальної середньої освіти, до навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.</li> </ul>
<p>Сприяє спостережним комісіям та об'єднанням громадян у здійсненні громадського контролю за дотриманням прав засуджених</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сприяти відновленню та підтримці засудженими соціально-корисних зв'язків, залучати до цієї роботи родичів засуджених, представників громадськості, релігійних організацій;</li> <li>• складати характеристики на засуджених для розгляду питань щодо їх переведення до інших установ, умовно-дострокового звільнення, застосування амністій або помилування та в інших необхідних випадках;</li> <li>• порушувати питання про вжиття персоналом установи заходів, спрямованих на забезпечення законних прав та інтересів засуджених.</li> </ul>
<p>Взаємодіє з органами державної влади, органами місцевого самоврядування та об'єднаннями громадян щодо підготовки засуджених до звільнення</p>	<p>Роз'яснювати засудженим основні положення законодавства про зайнятість та соціальний захист населення, сприяти попередньому вирішенню питань їх побутового та працевлаштування після звільнення.</p>
<p>Організовує залучення засуджених до суспільно-корисної оплачуваної праці;</p>	<p>Сприяти трудовій зайнятості засуджених на виробництві установи та оволодінню робочими спеціальностями.</p>
<p>Організовує розгляд звернень засуджених</p>	<p>Здійснювати прийом засуджених з особистих питань, вирішувати їх заяви та скарги, надавати допомогу в захисті їх законних прав та інтересів.</p>

Вочевидь, виходячи із змісту обов'язків начальника відділення, повинна здійснюватися і підготовка даної категорії персоналу. Разом з тим, аналіз освітньо-професійної програми [7] показує, що у модулі фахової компетентності «Основи пенітенціарної педагогіки» розглядаються теми: «Поняття про педагогіку та пенітенціарну педагогіку»; «Закономірності та принципи педагогічного процесу в

умовах УВП та СІЗО»; «Напрямки та форми соціально-виховної роботи із засудженими»; «Методи соціально-виховної роботи із засудженими»; «Особливості соціально-виховної роботи з різними категоріями засуджених». З «Основ пенітенціарної психології» для вивчення пропонується така тематика: «Поняття про психологію та пенітенціарну психологію»; «Психологічні особливості засуджених»; «Особливості мікросередовища засуджених»; «Психологія спілкування»; «Психологія конфлікту»; «Профілактика самогубств серед засуджених»; «Основні аспекти діяльності психологічної служби УВП та СІЗО»; «Психологічні особливості професійної діяльності працівників СПС»; «Розвиток психологічної стійкості в екстремальних умовах»; «Психологія управління персоналом СПС».

Основою освітньої програми, на сьогоднішній день, у всіх розвинених країнах є компетентнісний підхід, який виступає індикатором соціально-професійної характеристики людини. У представленій же програмі пропонується вивчати забагато теоретичних основ роботи і замало представлено тем, які б віддзеркалювали те, з чим доводиться мати справу, в реальних умовах професійної діяльності, персоналу соціально-виховної та психологічної служби колонії. Невідповідність посадових обов'язків та інформаційного змісту освіти створює ситуацію, коли молодому фахівцю доводиться самотужки оволодівати теорією і практикою роботи, що пов'язана із: діагностикою проблем засудженого; індивідуально-профілактичною роботою з різними категоріями засуджених; аналітичною роботою та веденням документації; взаємодією із громадськістю та підготовкою засуджених до звільнення; роботою із зверненнями громадян; роботою із засудженими, які мають особливі потреби; сприяння трудовій зайнятості засуджених; доцільній організації вільного часу та дозвілля тощо. Крім того, від такої категорії пенітенціарного персоналу як «старший інспектор з питань підготовки до звільнення» вимагається організувати свою роботу у формі: «здійснення інформування; обговорення проблемних питань; проведення лекцій; організація тренінгів, рольових ігор; проведення зустрічей з представниками громадськості; здійснення консультацій; проведення бесід; організація самовиховання засуджених» [3, с. 4], що безумовно потребує оволодіння відповідними знаннями та навичками.

Повернення обличчям до якості і змісту професійної освіти персоналу соціально-виховної та психологічної служби є ключовим моментом, який потребує оновлення інформаційної складової змісту освіти та педагогічних технологій, а відтак, ця проблема постає достатньо актуальною.

**Мета статті** – визначити особливості застосування педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх пенітенціаріїв.

*Аналіз останніх досліджень та публікацій.* Питаннями педагогічних технологій та філософськими засадами їх створення

займалися В. Андрущенко, Т. Алексеєнко, І. Бех, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, В. Лутай, М. Михальченко, З. Самчук, В. Сластьонін та ін.

Конкретно-педагогічна методологія розроблення освітньо-виховних систем висвітлена в працях В. Бондаря, Н. Дем'яненко, В. Козакова, В. Кушнір, В. Лугового, М. Левшина, Є. Лодатко, А. Лігоцького, С. Сисоєвої, С. Стрельникова та ін.

Разом з тим, у науково-педагогічній літературі недостатньо повно розкриті методологічні підходи до проектування конкретних, фахово-орієнтованих, педагогічних систем. Зокрема, М. Левшин зазначає, що «Педагогічна технологія у ВНЗ – це множина обґрунтованих проєктивних дій  $P_1...P_2,...,P_n$ , здійснених суб'єктами навчально-виховного процесу з метою підготовки фахівців згідно з вимогами інформаційного суспільства» [4, с. 22].

При тому, М. Левшин відмічає, що «певний сумнів викликає вірогідність прямого перенесення закономірностей формальних систем на змістовні. Наприклад, очевидним є факт, що будь-яка теоретична педагогічна система є умовно повною» [11, с. 52].

Інший дослідник, В. Кушнір вказує на те, що «Ніяка досконала модель педагогічного процесу чи його окремого фрагмента не може передбачати всі можливі ситуації, варіанти і т.п. Педагогічна реальність є нескінченно-можливою, тоді як модель завжди скінченно-необхідна... У таких моментах перебіг педагогічного процесу не прогнозований» [2, с. 43].

Аналіз зарубіжної і вітчизняної науково-педагогічної літератури показав, що термін «педагогічна технологія» трактується неоднаково. Узагальнюючи ці підходи, Г. Селевко [12] встановив, що поняття «педагогічна технологія» функціонує на трьох супідрядних рівнях. Перший рівень – загально-педагогічний (загально дидактичний) рівень. У цьому випадку технологія характеризує педагогічний процес у цілому. Вона відповідає педагогічній системі, яка включає в собі сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів процесу. Другий рівень – частково методичний (предметний) рівень. Педагогічна технологія характеризує специфіку методів і засобів, характерних для освітнього процесу в рамках конкретної навчальної дисципліни і розглядається як методика викладання предмета та методика роботи викладача. Третій рівень – локальний рівень. У даному випадку педагогічна технологія характеризує специфіку вирішення конкретних педагогічних завдань, таких як: формування наукових понять, вирішення графічних завдань, контроль знань, самостійна робота тощо.

Інший дослідник, В. Луговий зазначає, що «Уважається, що добір адекватних способів, форм, видів, методів (далі – методи) викладання є справою вищого навчального закладу, кафедри, викладача і для їх стандартизації немає підстав, мовляв, неважливо як навчали, важливо чого навчили. Проте плідність цієї позиції слід піддати сумніву, якщо розглядати викладання як засіб реалізації освітніх цілей, адже, як відомо, цілі часто детермінують засоби їх досягнення. Це особливо актуально,



коли йдеться про ефективність (якщо взагалі не про спроможність) тих чи інших викладацьких методів. Інакше, стандартизації повинні підлягати не лише зміст освіти, а й умови (ресурси) забезпечення його стандартної якості» [11, с. 6].

Таким чином, постає необхідність визначити особливості застосування педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх пенітенціаріїв, оскільки в такій площині досліджень практично не проводилося.

Розробка навчальної програми будь-якої дисципліни починається із визначення мети курсу, предмету, переліку знань та вмінь, які повинні набути слухачі під час навчання, а також змісту тем. Водночас, в системі професійної освіти велике значення приділяється інформативній складовій навчальної дисципліни, на що наголошують багато дослідників [6; 9; 13]. Натомість увага переважно зосереджена на кількісних і техніко-технологічних аспектах, практичному застосуванні інформаційних засобів тощо, а визначення інформації як відомостей, даних, які не прояснюють ситуацію, а лише породжують нові запитання, вважається цілком достатнім.

В. Луговий зазначає, що «Тому доцільно поглибити розуміння інформації та її впливу на людину, аби довести, що інформація справді є незамінним чинником організації, розвитку людини, відтак якісне «викладання» інформації для її ефективного «засвоєння» є дуже важливим [11, с. 9].

Виділяють високоефективні педагогічні технології опанування інформації в освіті за п'ятьма видами навчання [5; 6], а саме: емпіричне і теоретичне навчання – засвоєння знань; колективне й індивідуальне навчання – цінностей; репродуктивне і продуктивне навчання – проектів; практичне і духовне спілкування – консенсусів; виконавче і творче навчання – художніх образів.

Палітра основних методів викладання така: «лекції; семінар (викладання в малій групі); консультації (наставництво); дослідницький семінар; практичні заняття (практичні курси); практико орієнтовані семінари (майстер-класи); проблемні (з пошуку рішення) заняття; лабораторні роботи; демонстраційні заняття; стажування (інтернатура); виробнича практика; польова робота; дистанційне навчання (шляхом листування або з використанням інформаційно-комунікаційних технологій); е-навчання (в електронному або змішаному з використанням інших методів вкладання та навчальних середовищ форматах)» [14, с. 157 – 158]. Цей перелік може доповнюватися, а його компоненти видозмінюватися залежно від спрямування викладання та цілей навчання. Головним показником ефективності навчання виступає його результативність. На результативність навчання впливають такі чинники як: психологія навчання, управління пізнавальною діяльністю слухачів, оптимізація навчання, організація діяльності викладачів, практична підготовка, електронні технології, контроль засвоєння знань, контекстне навчання тощо [1].

Узагальнюючи дані технології, можна виділити ті з них, які відповідають потребам підготовки пенітенціарного персоналу: побудова навчального процесу з урахуванням майбутніх фахових компетентностей; використання ділових, ситуаційно-рольових ігор; оволодіння технологіями колективної діяльності; застосування інформаційних (комп'ютерних) технологій навчання; проблемне навчання; модульне навчання; контекстне навчання.

**Побудова навчального процесу з урахуванням майбутніх фахових компетентностей** передбачає існування міжпредметних зв'язків, розробку відповідних завдань, що дозволяють формувати набір професійно важливих знань та вмінь. **Використання ділових, ситуаційно-рольових ігор** дозволяє імітувати реальну діяльність, випробувати в конкретних умовах набуті теоретичні знання, виявити сильні та слабкі сторони своєї особистості і спрямувати зусилля на усунення виявлених недоліків. **Оволодіння технологіями колективної діяльності** сприяє співпраці, що забезпечує взаєморозуміння, підтримку, контроль та самоконтроль, розвиває почуття відповідальності, толерантного ставлення до позиції та світогляду інших людей, формує розуміння важливості прав та обов'язків кожного члена колективу. **Застосування інформаційних (комп'ютерних) технологій навчання** пов'язано зі створенням та використанням елементів дистанційного навчання, оволодінням комп'ютерною грамотністю, розвитком вмінь користуватися сучасними інформаційними джерелами інформації. **Технології проблемного навчання** дозволяють активізувати пізнавальну діяльність слухачів, розвивають абстрактне мислення, логіку міркувань, формують здатність приймати рішення в нестандартних ситуаціях. **Технології модульного навчання** передбачають поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання ширшої шкали оцінювання знань. Суть модульного навчання полягає в тому, що слухач більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення висунутих дидактичних цілей. Функції педагога можуть коливатися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. **Сутність контекстного навчання** полягає в здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності слухачів реальних зв'язків і стосунків, вирішення конкретних професійних завдань.

Із вказаного вище випливає, що сам по собі зміст навчальної дисципліни та ті цілі, які вона переслідує не можуть бути реалізовані без викладача, без його ставлення до викладання дорученого йому предмету. Пріоритетними завданнями викладача, пов'язаними із інноваційною стратегією у професійній підготовці майбутніх пенітенціаріїв, є

насамперед такі як: вибір доцільних форм і методів теоретичного і практичного навчання; компоновання змісту і цілей навчання виходячи із досвіду та знань слухачів, розвитку у них необхідних професійних компетентностей; розвиток здатності у слухачів до самонавчання, самоконтролю, відповідальності за прийняті рішення; ілюструвати методи роботи як з документами, так і з людьми; включати соціальний зміст в систему підготовки, особливо якщо це стосується роботи з різними категоріями засуджених і в першу чергу з тими, які мають обмежені можливості; розробляти модель фахівця і наповнювати змістовний контекст навчальної роботи необхідною інформацією наближеною до практики; готувати програми практики з урахуванням специфіки роботи на конкретній посаді тощо.

Таким чином, аналіз педагогічних технологій та змісту підготовки пенітенціарного персоналу, який безпосередньо залучається до проведення соціально-виховної роботи із засудженими до позбавлення волі дозволяє констатувати, що професійне навчання повинно враховувати різноманітність категорій засуджених та сформувати у слухачів не лише міцні теоретичні знання, поняття, а й носити чітко виражену практичну спрямованість, яка дозволяє майбутнім співробітникам виробити стійкі практичні навички дій в модельованих ситуаціях та розвивати комплекс навичок, яким повинен володіти персонал пенітенціарної установи.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні змісту дисциплін в системі курсів підвищення кваліфікації працівників соціально-виховної та психологічної служби в умовах інноваційності сучасної безперервної освіти.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Дичківська І.** Інноваційні педагогічні технології [Текст] : навч. посіб. / І. Дичківська. – К. : Академ. видав, 2004. – 218 с.
- 2. Кушнір В. А.** Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : [монографія]. – Кіровоград : Видав. центр КДПУ, 2001. – 348 с.
- 3. Кушнірова Т. В., Андрушко І. В.** Правові та соціально-психологічні аспекти організації роботи курсу підготовки до звільнення : метод. реком. [Текст] / За заг. ред. С. І. Скокова. – К. : «МП Леся», 2004. – 52 с.
- 4. Левшин М. М.** Інтегративно-синергетична модель психолого-педагогічного проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання / М. М. Левшин // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. моногр. / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – С. 20 – 31.
- 5. Луговий В. І.** Високі педагогічні технології та їх детермінація змістом освіти / В. І. Луговий // Міжнародний науковий вісник : зб. наук. доп. за матер. XXI Міжнар. наук.-практ. конф. «Перспективні шляхи й напрями вдосконалення освітньої системи у світлі Болонського процесу», 16–19 листопада 2010 р. / редкол.:

Ф. Г. Ващук (голова), Х. М. Олексик, І. В. Артёмов та ін. ; упоряд. К. М. Мовчан. – Ужгород : ЗакДУ, 2011. – Вип. 2 (21). – Ч.1. – С. 19 – 23.

**6. Луговий В. І.** Інформаційна залежність особистісної орієнтації педагогічних технологій [Текст] / В. І. Луговий // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с. – С. 70 – 91.

**7. Модуль фахової компетентності** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://i-rc.org.ua/index.php/sluhatcham/25-zast-nach-uvp-soc-rab/143-modul-fahovoikompr-zast-nach-uvp-svt-rk>

**8. Національний освітній глосарій: вища освіта** [Текст] / Авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. / За ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : Плянди, 2011. – 100 с.

**9. Освітні технології** [Текст]: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко та ін. / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

**10. Основні положення про організацію соціально-психологічної роботи із засудженими до позбавлення волі (збірник методичних матеріалів)** [Текст] / Уклад.: С. Скоков, О. Янчук, Ю. Олійник. – К., 2000. – 35 с.

**11. Психолого-педагогічне засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: Монографія** [Текст] / За заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : «Педагогічна думка», 2011. – 360 с.

**12. Селевко Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: в 2 т. Т. 2. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

**13. Слюсаренко О.** Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку [Текст] / О. Слюсаренко // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 2. – С. 123 – 132.

**14. Turning Education Structures in Europe** [Electronic resource]. – URL : <http://tuning.unideusto.org>.

**Третяк О. С. Актуальні проблеми модернізації педагогічних технологій при підготовці майбутніх пенітенціаріїв**

У статті розглянуто особливості професійної діяльності персоналу соціально-виховної та психологічної служби установ виконання покарань, проведено аналіз педагогічних технологій та охарактеризовані ті з них, що можуть бути використані при підготовці пенітенціарного персоналу

*Ключові слова:* педагогічні технології, вимоги до змісту професійної освіти, пенітенціарний персонал

**Третяк Е. С. Актуальные проблемы модернизации педагогических технологий при подготовке будущих пенитенциариев**

В статье рассмотрены особенности профессиональной деятельности персонала социально-воспитательной и психологической службы учреждений исполнения наказаний, проведен анализ педагогических

технологий и охарактеризованы те из них, которые могут быть использованы при подготовке пенитенциарного персонала

*Ключевые слова:* педагогические технологии, требования к содержанию профессионального образования, пенитенциарный персонал.

**Tretjak O. S. Current problems of modernization educational technology in preparing future penitentiary**

In the article the features of professional staff social, educational and psychological services penal institutions, the analysis of pedagogical techniques and characterized those that can be used for training of penitentiary staff.

*Key words:* educational technology, requirements for maintenance of professional education, penitentiary staff.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

**Відомості про авторів**

1. **Архипова Світлана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
2. **Безбородих Світлана Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
3. **Бєлецька Ірина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
4. **Бондаренко Вікторія Вікторівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
5. **Доннік Марія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та психології факультету педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
6. **Дроздов Дмитро В'ячеславович** – викладач кафедри спортивних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
7. **Дунаєв Олександр Віталійович** – доктор медичних наук, доцент кафедри патоморфології, судової медицини та медичного законодавства Луганського державного медичного університету.
8. **Загной Тетяна Володимирівна** – викладач кафедри спортивних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
9. **Золотова Ганна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
10. **Кальченко Лариса Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
11. **Караман Олена Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент; докторант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).
12. **Коваленко Сергій Олегович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

13. **Ковальчук Ірина Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
14. **Косенчук О. Г.** – аспірантка Інституту проблем виховання Національної Академії педагогічних наук України.
15. **Костючек Марія Федорівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
16. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
17. **Ладига Олександр Іванович** – кандидат історичних наук, доцент політології та права Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
18. **Литвинова Наталія Анатоліївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
19. **Луганцева Оксана Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
20. **Лях Тетяна Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.
21. **Майборода Артем Олександрович** – старший викладач кафедри процесів горіння Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України.
22. **Мальцева Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Мотунова Наталія Вікторівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
24. **Нагула Олена Леонідівна** – аспірантка, викладач кафедри практичної психології Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.
25. **Островська Наталія Олександрівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
26. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

27. **Павлюк Наталія Василівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
28. **Пастух Наталя Валеріївна** – здобувач кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
29. **Попов Едуард Миколайович** – кандидат медичних наук, асистент кафедри патоморфології, судової медицини та медичного законодавства Луганського державного медичного університета.
30. **Сперанська-Скарга Марія Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
31. **Спіріна Тетяна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.
32. **Сьомкіна Інна Сергіївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
33. **Терновець Олеся Миколаївна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
34. **Тимошенко Наталія Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Інститут психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.
35. **Третяк Олена Станіславівна** – кандидат психологічних наук, доцент Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук.
36. **Тунтуєва Світлана Володимирівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
37. **Харченко Людмила Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
38. **Хорошевська Ірина Володимирівна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
39. **Юрків Ярослава Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.



Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**№ 22 (257) листопад 2012**

**Частина VIII**

**Відповідальні за випуск:**

к. п. н., доц. **О. Л. Караман,**

к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

---

Здано до склад. 26.09.2012 р. Підп. до друку 26.10.2012 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 36,27. Наклад 200 прим. Зам. № 178.

---

***Видавець і виготовлювач***

**Видавництво Державного закладу**

**„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: [alma-mater@list.ru](mailto:alma-mater@list.ru)

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*