

Науковий пошук молодих дослідників

**Збірник наукових
праць студентів**

№ 6

2012

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Науково-дослідний центр проблем соціальної педагогіки
та соціальної роботи Національна Академія педагогічних
наук України та Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка**

СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО

НАУКОВИЙ ПОШУК МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

Соціально-педагогічні науки

Збірник наукових праць студентів

№ 6, 2012

Частина I

**Луганськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2012**

У збірнику представлено матеріали наукових досліджень студентів зі спеціальності “Соціальна педагогіка”.

Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 9 від 30 березня 2012 р.)

Редакційна колегія:

Головний редактор:	проф. Харченко С. Я.
Члени редколегії:	доц. Белецька І. В., доц. Караман О. Л., доц. Кальченко Л. В., доц. Ковальчук І. А., доц. Краснова Н. П., доц. Харченко Л. Г.

Оригінал-макет:	Юрків Я. І.
Відповідальний за випуск:	доц. Караман О. Л., доц. Юрків Я. І.

Видавництво Державного закладу
“Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

1. **Іванова О. М., Самойленко А. О.** Історичні корені розвитку філантропізму в Україні у сфері підтримки дітей-сиріт та дітей з особливими потребами..... 5
2. **Пшенична А. В.** Сімейне виховання в різні періоди розвитку українського суспільства..... 16

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

3. **Блонська О. Ю.** Синдром „професійного вигорання” соціального педагога..... 22
4. **Калініченко Д. А.** Шляхи удосконалення формування професійних комунікативних якостей майбутнього соціального педагога..... 28
5. **Нікуліна О. О.** Основні умови ефективного вирішення конфліктів соціальним педагогом у підлітковому середовищі..... 39

ЗМІСТ ТА НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

6. **Бондарев Р. В.** Деякі напрями соціалізації студентської молоді у вищому навчальному закладі..... 45
7. **Коцур Т. В.** Зміст та напрями соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп вищих навчальних закладів..... 54
8. **Сас А. А.** Сутність психологічної готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації організаторської діяльності..... 59

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З СІМ'ЄЮ

9. **Бабенко І. М.** Соціально-педагогічні проблеми сучасної молоді сім'ї..... 69
10. **Балацька Л. Ю.** Соціально-педагогічна адаптація підлітків у розлученій сім'ї..... 78
11. **Гольченко О. Р.** Напрями соціально-педагогічної допомоги у вихованні дітей-сиріт в прийомних сім'ях..... 83
12. **Горбач А. В., Черв'як М. В.** Сутність та зміст соціально-педагогічної роботи з молодими сім'ями..... 91

13.	Козлова О. І. Робота соціального педагога з сім'єю „групи ризику”.....	96
14.	Кравченко Л. А. Сучасні тенденції сімейного виховання.....	102
15.	Мітіна К. Є. Соціальні й психолого-педагогічні особливості сімейного виховання дитини з обмеженими можливостями.....	106
16.	Силкіна С. А. Насильство в сім'ї як соціально-педагогічна проблема.....	110
17.	Ткаченко Ю. М. Морально-правове виховання дітей у сім'ї як соціально-педагогічна проблема.....	116

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

18.	Гороховацька Я. М. Взаємозв'язок сім'ї та дошкільного закладу щодо первинної соціалізації дошкільника.....	122
19.	Цёма Т. В. Полоролевая социализация детей дошкольного возраста.....	129

ЗМІСТ ТА НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

20.	Качанова М. В. Проблема професійного самовизначення старшого підлітка у психолого-педагогічному контексті.....	136
21.	Солдаткова А. В. Молодіжна субкультура як фактор соціалізації учнів загальноосвітньої школи.....	144
22.	Чернявська Т. В. Зміст соціально-педагогічної роботи з дітьми із інтелектуальною обдарованістю у загальноосвітній школі.....	152
23.	Чорнуха С. С. Діяльність соціального педагога у сучасній загальноосвітній школі з професійного самовизначення старшокласників.....	159
24.	Шацьких А. О. Сутність соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми в умовах загальноосвітньої школи.....	167

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДИТИНСТВА

25.	Рудакова А. М. Соціально-педагогічні умови реалізації прав дитини в Україні.....	176
26.	Ткаченко О. С. Соціально-правові аспекти захисту дітей від насильства.....	181
	Відомості про авторів.....	188

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК [364-787.2]-058.862-056.24

О. М. Іванова, А. О. Самойленко

ІСТОРИЧНІ КОРЕНІ РОЗВИТКУ ФІЛАНТРОПІЗМУ В УКРАЇНІ У СФЕРІ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Проблема підтримки і опіки дітей-сиріт і дітей з особливими потребами у вітчизняній виховній практиці не втрачала своєї актуальності впродовж багатьох століть. Особливого значення вона набула за сучасних умов розвитку нашого суспільства, проте, коріння її йдуть у глибину минулих століть, а в основі її лежить філантропізм як вияв гуманізму й суспільної уваги до проблем знедоленого дитинства.

Ідеї філантропізму продовжують відігравати пріоритетну роль і в наш час, коли невпинне зростання таких негативних явищ сучасного життя, як дитяча бездоглядність, безпритульність, соціальне сирітство, потребують підсиленої уваги не лише з боку державних соціальних структур, але й приватних осіб, трудових колективів, громадських організацій, об'єктів народного господарства і промисловості. Це сприятиме більш ефективній ратифікації програм соціального захисту й охорони дитинства, практичній реалізації цілей і завдань національного виховання майбутніх громадян Української держави згідно з останніми законодавчими документами з питань освіти і виховання підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вітчизняних і зарубіжних учених дозволяє виділити певні напрямки й тенденції в розгляді філантропізму як суспільного явища, його ролі у становленні й розвитку педагогічної теорії та практики: історичний аспект розвитку меценатства і благодійності (М. Дмитрієнко, Г. Кондратьєва, Л. Лаврененко, П. Мазур, Є. Максимов, В. Нікітін, Е. Холостова, О. Ясь); розвиток ідей філантропізму за рубежем (А. Піскунов, Ф. Хофман); значення благодійності в розвитку педагогічної науки, системи спеціальної освіти й практики функціонування окремих типів освітньо-виховних закладів (О. Беляєва, В. Беляков, В. Бондар, О. Дьяков, М. Михайлов, О. Шевченко, М. Ярмаченко); благодійницька допомога в реалізації завдань трудового й позашкільного виховання (С. Ананьїн, О. Аніщенко, Л. Березовська).

У той же час значення філантропізму як історичної передумови становлення й розвитку засад системи опіки і піклування в Україні залишається не висвітленим, що й визначило мету нашої статті –

розкрити історичні корені розвитку філантропізму в Україні у сфері підтримки дітей-сиріт та дітей з особливими потребами.

Система опіки і піклування дітей „груп ризику” і дітей з особливими потребами у Західній Європі та США склалась лише в ХІХ – поч. ХХ ст. Для суспільного становища вказаних категорій дітей у Київській Русі характерні деякі особливості. Якщо в західноєвропейських країнах в епоху середньовіччя такі діти по-суті не користувалися ніякими правами, більше того, їх переслідували, вважаючи глухоту, німоту, сліпоту чи розумову відсталість „карою божою”, а її носіїв „пристанищем нечистої сили”, то в Київській Русі такі діти, здебільшого, утримувалися при монастирях і церквах.

На Русі „блаженні”, „юродиві” були оточені ореолом святості, користувалися симпатією і захистом народу. Нерідко служителі православної церкви навіть виправдовували наявність дітей-калік „божою волею” і намагалися довести, що вони потрібні й в інтересах Бога і людей, оскільки це спонукає віруючих творити благо а ім'я-Всевишнього.

Проте церковники часто обмежувалися збиранням подаянь на прожиток аномальних дітей. У монастирях знаходила притулок незначна їх частина. Оскільки родина не завжди мала змогу і бажання утримувати цих дітей більшість з них поневірялася по дорогах, гинула від голоду.

Характерною рисою тогочасних суспільних відносин було милосердя, людяне і чуйне ставлення до калік. Суспільні погляди на глухонімих і сліпих у Київській Русі формувалися на основі законів кормчих книг і системи громадського опікунства, яке здійснювалось головний чином монастирями. Причому світська влада Київської Русі не тільки юридично передала монастирям справу опікунства, а й створювала відповідні матеріальні умови. Наприклад, київський князь Володимир Святославович 996 р. Zobov'язував виділяти кошти для організації притулків і богоділень з десятої частини прибутків (десятинної), які надходили від різних суспільних і торгових організацій (суд, торг та ін) і традиційно передавалися монастирям і церквам. Про філантропічну діяльність Володимира згадують усі літописи. В одному з них читаємо: „И дасть десятую часть от всех своих градов, и клятвами утвердил, написав положи. И многи милостыни творя нищим на своем дворе и, по улицам возя раздаваше” [1].

Про те, що монастирі першими почали доглядати покинутих дітей, йдеться в „Повісті минулих літ” літописця Нестора. У ній згадується і про те, що прийнявши християнство, Володимир Святославович розпочав будівництво лікарень, притулків і богаділень, особливо наполегливо турбувався про хворих калічних, убогих та осиротілих дітей. Є докази, що в Києво-Печерській лаврі вже в першій половині ІІ ст. діяв притулок для дітей. Відомо, що Володимир після запровадження християнства з особливою наполегливістю; почав

поширювати книжну освіту, організовуючи для цього спеціальні училища.

За часів правління Ярослава Мудрого започатковане училище для сиріт, у якому опікувалися і навчалися за кошти князівської казни 300 юнаків. Особливо дбав про сиріт онук Ярослава Мудрого – князь Володимир Мономах, який у своєму відомому „Повчанні” наголошував: „Усього ж паче убогих не забувайте, але ... по силі корміть, забезпечте сироту” [2].

Це не могло не вплинути і на становище аномальних дітей у суспільстві. На основі літописів можна дійти висновку, що в той час у Київській й Русі, очевидно, були, спроби виховання глухонімих. У літописах за Іпатським і Лаврентіївським списками читаємо: „Симъ же роздаяннымъ на учение книжное, и сбысться пророчество на Русской земле, глаголющее: въ оны дни услышать глусии словеса книжная, яснь, будетъ языкъ гугнивыхъ” [3]. Отже, передові люди Київської Русі розуміли величезне значення книжного навчання для глухонімих і дітей з вадами мови.

Монастирі й церкви в Київській Русі були осередками медицини. Літописи описують діяльність Феодосія, ігумена Печерського монастиря, згадує Дем'яна, який лікував хворих дітей. У збірнику Полікарпа („Патерик Печерський”) сказано, що Агапіт, „исцелял больных молитвою и зелием, которое вкушал”, а також вилікував Володимира Всеволодовича Мономаха. В опікуванні аномальних дітей і дорослих помітну роль відіграв Києво-Печерський монастир який був на той час одним з найбільших у Київській Русі. Уже в першій половині 9 ст. за ініціативою ігумена Печерського монастиря Феодосія Печерського (помер у 107? р.) недалеко від монастиря відкрито окремих дім для дітей-сиріт (сліпих, глухих та калік). У письмових джерелах ми знаходимо свідчення про те, що „о доме сем шла большая слава”.

Київські князі гуманно ставилися до калік і загалом до аномальних дітей. Володимир Мономах у своєму заповіті дітям писав: „Всего же более убогих не забивайте, по силам кормите и подавайте сироте” [4]. Великого значення він надавав релігійному вихованню дітей-сиріт, вихованню у них любові до ближнього, нужденного, а також інших моральних якостей відповідно до канонів християнської моралі в православній церкві.

Філантропічною діяльністю на Русі активно займалися і жінки з княжого роду. Відомо, що сестра Володимира Мономаха Анна Всеволодівна заснувала у Києві виховну установу для дітей-сиріт (у тому числі й калік), де не лише опікувалися, а й навчали ремесел і навіть елементів грамоти.

У цей період *благодійницька допомога переслідувала виховну мету*. Це характерна риса філантропізму в Україні, яка збереглась упродовж багатьох століть. Церковнопарафіяльне піклування було найдавнішою формою благодійницької діяльності. З цього моменту в

педагогічній термінології паралельно використовувалися два синонімічні поняття – „*виховання*” й „*підклування*” [2]. Перше відносилось до дітей заможних батьків, друге – до дітей із найнижчих прошарків населення.

Для Київської Русі характерним було те, що аномальні діти не приховувалися від суспільства, глухі й сліпі згадуються у багатьох державних грамотах. Таким чином, у *Київській Русі опіка і підклування дітей-сиріт і дітей з особливими потребами здійснювалось на основі розвитку філантропічного руху у суспільстві* і проявлялось у створенні системи громадської і приватної благодійності ще на ранніх етапах становлення української державності.

Татаро-монгольська навала згубно позначилася на розвитку культури й освіти Київської Русі. В тому числі і системи опіки і підклування. До занепаду, шкіл і громадської опіки спричинилася і „чорна смерть” (епідемія чуми), яка лютувала понад 70 років (1352-1425 рр.) і виморила майже все міське населення. Тільки у XV ст. справа громадської опіки знову почала поширюватись і розвиватись. Основними осередками, де знаходили собі притулок калічні діти, у тому числі глухонімі та сліпі, були монастирі. У XIV-XV ст. не існувало законодавств щодо змін або поліпшення громадської опіки. До цього часу ще діяли принципи організації громадської опіки, що склалися в Київській Русі хоч і було втрачене централізоване керівництво. Громадська опіка розвивалася в окремих князівствах, передусім у монастирях і церквах.

У першій половині XVI ст. значно збільшилась кількість аномальних дітей, що виховувалися у притулках. Деякі монастирі відкривали притулки, лікарні й богадільні для сиріт, жебраків і прочан. У цих закладах поряд з цілком здоровими виховувалися „убогі” – сліпі, глухонімі, каліки.

На складному шляху відродження і державотворення поступово розвивалися різні форми суспільної опіки, у якій виразно *окреслюються два провідні напрями*, що взаємно доповнюють один одного. *Перший* являє собою продовження традицій Володимира та інших князів, які показали приклад *особистого благодіяння* і захисту убогих, старців, сиріт й інших страдників. *Другий* – посилення організуючого начала, вдосконалення форм і масштабів *державної підтримки* соціально-вразливих верств населення при збереженні і заохоченні благодійної діяльності церкви.

Українські традиції благодійності коренями виходять з доби Київської Русі та Гетьманщини. Серед українських благодійників, козацькі гетьмани і полковники, які будували на власні кошти церкви і жертвували величезні гроші монастирям, земські діячі й українське дворянство, які залишили після себе народні школи, де й досі навчаються їхні нащадки по багатьох селах України, підприємці і купецтво, які споруджували шпиталі для інвалідів та притулки для сиріт, українські

інтелігенти (народні вчителі, лікарі), які з свого мізерного статку намагались допомогти кожному нужденному .

Позитивну роль у розвитку опіки і піклування відіграли *братства* (общини міського населення), що створюються у середині XV ст. Спочатку братства були переважно благодійними і називалися в грамотах „братствами любові” і „братствами милосердя”. Хоч братства і не займалися безпосередньо організацією виховання і навчання аномальних дітей, проте сприяли організації їх громадської опіки.

Звернемося до хроніки українських братств – православних громадських об’єднань. При них створювалися лікарні та інші благодійні заклади, школи.

Так, у передмістях Львова ними у XIV столітті були відкриті чотири лікарні. Київське братство мало свою школу і шпиталь створений на кошти місцевої громади, де лікували хворих різних національностей.

Українські князі Острозький, Вишневецький, Гродзинський, гетьмани Сагайдачний, Хмельницький, Мазепа, більшість місцевих феодалів були, як правило, вихідцями з середніх верств населення, знали запити своїх співвітчизників у низах, в критичних ситуаціях намагались допомогти найбільш знедоленим. Перед лицем чужинської загрози, в умовах кривавої бездержавності на південноруських землях існували і зміцнювалися загалом демократичні, гуманні для свого часу звичаї, традиції, форми соціального буття в основі яких лежало таке суспільне явище як *філантропія*.

На берегах річки Самари в Подністров’ї, у Трахтемирові під Каневом, в Лебединському монастирі поблизу Чигирини, при Левківському храмі біля старовинного Овруча скрізь по Україні буяли благодійні заклади для поранених і старих воїнів Запорізької вільної республіки. Лише руїни залишилися подекуди від цих воістину народних осередків милосердя. А було таких шпиталів, як свідчать записи, у Ніжинському полку 138, в Чернігівському – 118, у Любенському – 107, у Переяславському – 52, у Полтавському – 42, у Миргородському – 29. Це були водночас і лікарні, і притулки, і громадські осередки для тих, хто не міг боротися і працювати, про кого дбало тогочасне українське суспільство.

Ці ж тенденції – приватна благодійність і державна підтримка – у сфері опіки і піклування, спостерігались і в Московському князівстві, а згодом у Російській імперії, до складу якої змушена була увійти Україна. У XVI ст. тут розпочинається формування державно-громадської системи опіки і піклування.

Остаточні зміни в громадську опіку були внесені на початку другої половини XVI ст. У 1551 р. Іван Грозний, щоб нормалізувати суспільні відносини між людьми і встановити належний правопорядок, скликав у Москві Собор, який виклав свої постанови у 100 главах („Стоглавий Собор”). Він закріпив церковні устої, що сприяло зміцненню самодержавної монархії, уніфікував православні культи й обряди,

схвалив норми державного, судового, кримінального, цивільного й сімейного права. Глава 73 цього документа була присвячена громадській опіці („О богадельнях и о прокаженных, и о клосных, и о престаревшихся, и по улицах в скорбях лежащих, и на телегах и на санках возящих, и, неимущим где главы подклонити”).

„Стоглавий Собор” відображав *державний характер громадської опіки*. По суті, він передавав керівні функції стосовно громадської опіки державній владі. У постанові Собору зазначалося, що *піклуватися про калічних дітей мають держава і князівська влада*.

Проте цей закон не мав широкого запровадження. Більше того, за царювання Олексія Михайловича (1645-1676 рр.) на Русі, як і в католицькій Європі, запалали вогнища інквізиції. Серед людей, які обвинувачувались у чаклунстві, зустрічалися і душевно хворі.

За часів правління царя Олексія Михайловича подальший розвиток отримала ідея поступового зосередження піклування в руках державної влади і були створені прикази суспільної опіки дітей-сиріт. У 1648 р. у зводі законів Російської держави („Уложение царя Алексея Михайловича”) аномальним людям надавались певні майнові права. Вони могли „владеть вещами”, інакше кажучи, рухомим майном за винятком будинків, землі та іншого нерухомості. Але стосувалося це вихідців із середовища бояр і служивих. Кодекс законів 1649 р. чітко визначав майнове становище глухонімих. Так, вотчина підлягала поділу між усіма співвласниками, у тому числі й глухонімими братами чи сестрами. У законодавчому акті про правове становище аномальних осіб в Росії, прийнятому за царювання Федора Олексійовича в 1677 р. глухонімі, сліпі, п'яниці, дурні позбавлялися права розпоряджатися своїм майном. У останній рік царювання Федора Олексійовича (1682 р.) було видано указ, яким регулювались ці заходи громадської опіки. Він забороняв жебракам, калікам і юродивим вештатися по дорогах і зобов'язував відкривати для них „шпитальні” та богадільні.

У 1682 р. виданий наказ Федора Олексійовича про відкриття спеціальних будинків для бездоглядних дітей, де їх мали навчати грамоти й різних ремесел.

Уже в ті часи виникла гостра необхідність виділення адресної допомоги, а благодійність поступово із суспільного феномена почала переходити в об'єкт державного піклування, хоча цілком природно, що про системну законодавчу діяльність у цій галузі тоді мови не було.

У 1682 р. за царювання Софії був складений проект влаштування в Росії госпіталів за європейськими зразками.

У 1682 р. підготовлений проект наказу, який уперше піднімав питання про відкриття спеціальних будинків для дітей-жебраків (безрідних сиріт), де їх навчали грамоти і ремесел, наук, що „у всіх випадках потрібні” [5]. Саме цей *проект завершив епоху зародження ідеї державного піклування*, в основі якої лежали „потреби держави і турбота про користь населення”. Деякою мірою це пояснювалося

нестачею робітничих рук і зумовлювало відповідне ставлення до дитини-сироти. У силу цього держава передавала безпритульних дітей і сиріт як приватним особам, так і релігійним установам, дозволяючи їм користуватися безкоштовною працею своїх вихованців. Зрозуміло, що подібного роду покріпачення було найбільш примітивною формою турботи суспільства і держави про малолітніх, а дитина, яка залишилася без батьків, „била чолом особі, яка погодилася взяти її до себе”, чим забезпечувала собі на прожиття. Така система піклування проіснувала майже до кінця XVIII ст..

На думку Є. Максимова та Є. Холостової, саме *за правління Петра I суспільне піклування набуло певної системності*: наголошувалося на необхідності диференціювати нужденних за причинами їхньої нужди і відповідно до неї визначати адресну допомогу; вказувалося на попередження жебрацтва як кращого способу боротьби з ним; з нужденних виділялися працездатні, професійні жебраки та інші категорії; вживалися заходи з урегулювання приватної благодійності, визначалась організаційна допомога суспільства шляхом створення органів піклування. Ці починання пов'язані з указом Петра I „Про забирання жебраків, які удавали з себе калічних, і про покарання їх” від 1691 р. [5, 14]. Облудників карали, невинуватих засилали на каторгу, а здорових чоловіків влаштовували для роботи в „гамівні” будинки, аналогом яких можна вважати німецькі „робітничі будинки”. У подальшому це знайшло відображення в наказах від 1712 р. і від 20 червня 1718 р. [6, 8].

На початку XVIII ст. Петро I розширив так зване закрите піклування (тобто утримання в різноманітних закладах благодійного спрямування) нових для Росії категорій населення: незаконнонароджених малюків, „нездатних взагалі для продовження служби з перестарілих, поранених і понівечених офіцерів, урядників і солдат”, інвалідів із матросів і солдат, душевнохворих і розумово відсталих та інших. В. Беляков зазначає, що відповідно до царського наказу від 4 листопада 1715 р. виникали і нові типи закладів, почало практикуватися „таємне принесення” новонароджених через вікно, з тим, щоб особу матерів не було встановлено [7, 174]. Такий спосіб підкидання дітей на той час широко практикувався в Західній Європі, зокрема у Франції, з ініціативи Кольбера. Влаштовувалися приймальники поблизу церковних огорож, що на той час у Москві робилися кам'яними, а в інших містах – дерев'яними. Так як ці заклади здебільшого залишалися переповненими, подекуди запроваджувалася передача сиріт на виховання в родини, а хлопчиків після досягнення 10-річного віку віддавали в матроси.

Значну роль у благодійницькій справі відігравала сестра Петра I – Наталія Олексіївна, яка в 1713 р. організувала богадільню для перестарілих і лікарню для бідних. Після її смерті Петро I приєднав богадільню до виховного будинку, куди приносили дітей-підкидьків.

Діти утримувались у ньому до 7-річного віку, а потім передавались у майстерні для навчання ремеслам. Хлопчиків навчали різноманітним „художествам”, а дівчаток – рукоділля, для чого цар виписав із Брабанту майстринь із плетення мережив.

Сподвижник Петра I й палкий прихильник усебічної європеїзації Росії Ф. Салтиков у своїх записах „З’явлення прибуткові держави”, що були надіслані ним російському самодержцю з Англії, накреслив масштабний план організації навчання найбідніших дітей [8, 26]. У подальших пропозиціях до нього Ф. Салтиков планує створення двох типів навчально-виховних закладів для дітей-сиріт: елементарних і підвищеного типу. Обидва типи закладів, на його думку, мали будуватися при монастирях і поєднуватися з госпіталами для перестарілих, нестямних і калічних. Програма занять у закладах підвищеного типу намічалася досить широка й розгалужувалася залежно від статі вихованців. Відносно сиріт чоловічої статі Ф. Салтиков пропонував навчання арифметики, навігації, архітектури громадянської та військової, механіки, малювання, історії, „срібної, мідної, олов’яної справи”, годинникової справи і різьбярства, токарної і столярної справи та ін. Фактично такий підхід до реструктуризації освітніх закладів був досить типовим для XVIII ст., що скоріше нагадували спеціалізовані заклади, аніж звичайні виховні.

Говорячи про програму жіночої освіти у притулках підвищеного типу, Ф. Салтиков також заходив досить далеко у своїх припущеннях, пропонуючи ввести навчання арифметики, малювання, швацької, ткацької, прядильної справи, плетення мережив та ін. Ураховуючи, що одній дитині досить важко засвоювати всю пропоновану сукупність знань і вмінь, він рекомендував упроваджувати спеціалізацію відповідно до інтересів і нахилів вихованок.

Відносно широкий розмах державна політика виховання й опіки дітей-сиріт набула у XVIII ст. Проте, започаткував цю діяльність відомий філантроп митрополит Іов, який на власні кошти в 1706 р. відкрив притулок для сиріт і незаконнонароджених, що розмістився на території Холмоно-Успенського монастиря поблизу Новгороду. Згодом подібні заклади стали відкриватися в 1715 р. за наказом Петра I спочатку при московських церквах, а зрештою і в інших містах імперії.

Пожвавлення уваги держави до знедолених дітей спостерігалось за часів правління Катерини II, коли склалися умови для реорганізації всієї системи соціальної благодійності. Власне система притулків як державних закладів почала складатися в 60-70-х роках XVIII ст. з відкриття не лише у Москві (1764 р.), але й у Санкт-Петербурзі (1770 р.) виховних будинків для „незаконних” малюків і дітей, яких батьки залишили за бідністю. З цих закладів, гаслом яких були слова „І ви живі будете!”, діти передавались у навчання до майстрів або у прислуги в сім’ї громадян та селянські родини. Така форма виховання покинутих дітей широко практикувалась у Росії та Україні наприкінці XVIII – на

початку XIX ст. На місцях, які раніше, *піклування про дітей-сиріт покладалося на сільські общини, монастирі та філантропізм поміщиків.*

Відповідно до задуму ініціаторів нового проекту – І. Бецького та О. Барсова – у Московському та інших виховних будинках належало створювати „третій стан”, тобто „нову породу людей, які здатні слугувати вітчизні своїми руками завдяки різним видам мистецтв і ремесел” [2, 21]. Варто звернути увагу на те, що передача незаконнонароджених малюків не обмежувалася виключно стінами виховного будинку. Відповідно до статті 2-ої генерального плану І. Бецького, „по можливостях кожного можна таких малюків приносити до всіх парафіяльних священиків, богаділень і монастирів місцевих, чоловічих і жіночих, уночі або вдень, а приватникам, приймаючи їх, за вищевказаним, ні про що інше не питати, крім хрещення малюків та імені, і відносити у виховний будинок того ж часу, де за кожного принесеного малюка видано буде за труд по 2 крб.” [7, 175].

Згідно з наказом Катерини II від 7 листопада 1775 р. „Установи для управління губерній” практикувалася передача дітей на виховання в окремі сім’ї добродійних громадян для утримування і виховання за умови повернення дітей приказу незаможних сиріт у будь-який час. Це диктувалося вражаючою смертністю вихованців сирітських притулків: лише в Петербурзькому будинку з 1089 принесених малюків померло на першому році життя 1073 дитини.

Основна причина надзвичайно високої смертності малюків у виховних будинках крилася головним чином у прийнятому способі годування підкидьків. Виховні будинки наймали годувальниць за встановлену платню. Такі годувальниці ділилися на дві категорії – сільські і піврічні. Сільські годували малюків упродовж 6 тижнів, після чого кожна з них отримувала дитину на руки за щомісячну платню і відправлялася з нею в селище за рахунок виховного будинку. Піврічні годувальниці весь час знаходились у закладі, вигодовуючи по 2-3 дитини, але в літній час їх відчутно не вистачало. Основний акцент у подальшому вихованні дітей-підкидьків у сирітських будинках надавався спеціальній освіті та моральному вихованню. Усі хлопчики і дівчата 7-11-річного віку щоденно одну годину на день займались у школі, а з 11 до 14-річного віку навчалися різним видам ремесел. У 15-16 років вихованці готувалися до виходу з виховного будинку, отримуючи повну свободу дій. Діти з природними обдаруваннями навчалися іноземним мовам, готувалися до аптечної справи і живопису. До того ж обдаровані юнаки могли вступати в Московського університету, а дівчата – до Смольного інституту шляхетних дівчат.

Особливу активність у *благодійницькій підтримці* знедолених дітей виявляла дружина Павла I – дочка герцога Вюртемберзького, Софія Доротея Августа Луїза – у хрещенні *Марія Федорівна*, за якою, завдяки П. Плетньову (відомому російському поету, члену Петербурзької

академії наук, видавцю і редактору „Современника”) закріпилася **репутація „міністра благодійності”** в силу особливої турботи про вдовиць, сиріт, сліпих і глухих. Вона очолювала Виховне товариство шляхетних дівчат, а пізніше і виховних будинків.

У грудні 1797 р. Марія Федорівна пише доповідь імператору про роботу виховних будинків і притулків (за царювання Миколи I в 1839 р. було затверджене Положення про дитячі притулки Відомства установ імператриці Марії, що зазнає змін лише через 52 роки). У документі йдеться про те, що перше, що привертає до себе увагу, це діти. За її наполяганням, дітей із виховних будинків (хлопчиків до 18 років і дівчат до 15 років) після зміцнення їхнього здоров'я передавали на виховання в „державні селища” селянам „доброї поведінки”, за виховання яких селяни отримували платню і ряд пільг. За підкидьків платили до досягнення ними 15-річного віку, але вони могли залишатись у сім'ях, що їх взяли, до 24 років, після чого їх записували в „податний стан”. Контроль за утриманням і вихованням цих дітей у селянських родинах здійснювали опікунська рада і державні інспектори.

Марія Федорівна неодноразово зверталася до опікунської ради з тим, щоб зв'язок матері й дитини не переривався, так як діти, які відірвані від своїх біологічних матерів в умовах виховного будинку, фактично приречені на загибель. За її сприяння при виховних будинках відкриті педагогічні класи, а при жіночих інститутах – пепін'єрські класи для підготовки вчительок та гувернанток, а також музичні класи для підготовки вчительок музики. Слід відзначити, що на всі свої починання імператриця виділяла власні кошти, загальна сума яких сягала близько мільйона карбованців. В організації опіки бідних і сиріт Марії Федорівні значного сприяння надавало IV відділення Власної Їого Імператорської Величності Канцелярії, що в 1854 р. (через 26 років після смерті імператриці) було реорганізоване у Відомство установ Імператриці Марії, емблемою якого стане пелікан із пташенятами – символ сучасної волонтерської роботи [9, 40].

Започатковане імператрицею **Відомство установ опікувало** не лише незаможних і сиріт, але й мережу інших закладів: школи для сліпих і глухих, притулки, сирітські інститути, жіночі училища, гімназії та інститути шляхетних дівчат. Основними завданнями **Відомства** стали допомога знедоленому дитинству, розвиток і правильна організація піклування, виховання, шкільного і ремісничо-професійного навчання вихованців, в основному сиріт і напівсиріт, підготовка їх до майбутнього трудового життя в суспільстві. *Функції Відомства* зводилися до наступного:

- управління дитячими притулками, виходячи з регіональних умов і засобів, шляхом опіки безпритульних дітей обох статей;
- надання в денних притулках, у дитячих садах, у притулках-яслах денного піклування дітям, які залишаються вдень працюючими батьками

і родичами без будь-якого нагляду, отримувати первинне навчання й виховання;

- постійне і повне утримування дітей обох статей, які є сиротами, напівсиротами, а також дітьми незаможних батьків, які не мають жодних засобів для їхнього виховання;

- відкриття й утримування ремісничих притулків і ремісничих класів у притулках, професійних і рукодільних шкіл та училищ з метою практичного навчання своїх вихованців різних ремесел, що з часом мають стати головним засобом їхнього існування;

- невинна турбота про краще влаштування вихованців по виходу з притулків, не пропускаючи їх, по-можливості з поля зору й підтримуючи прагнення до чесного і здорового способу життя.

Окрім переліченого, при деяких притулках Відомства успішно функціонували кулінарні школи з дешевими їдальнями, школи домогосподарства, школи кустарних виробів, дитячі лікарні, аптеки, притулки-санаторії, богадільні. Прагнучи до реального співвіднесення завдань виховання і піклування підростаючого покоління з вимогами суспільного життя, Відомство прагнуло до постійного розширення сфери діяльності шляхом відкриття сховищ для дітей-підкидьків, родильних притулків, шкіл для нянь. Окремий аспект діяльності пов'язаний із наданням допомоги селянським дітям за допомогою їх розміщення у селянські сім'ї. *Зразком такої практики слугував досвід Фінляндії та інших розвинених країн Західної Європи.* Не залишилась без уваги і проблема *піклування про дітей арештантів і засланих.*

У 1802 р. у Російській імперії з'явилося перше *приватне благодійне товариство – „Філантропічне Людинолюбне Товариство”*, що у 1816 р. було перетворене в „Імператорське Людинолюбне Товариство”.

Таким чином, можна дійти висновку, що тисячолітня історія піклування про дітей-сиріт, безпритульних, хворобливих і занедбаних дітей у Російській імперії, до складу якої входила й Україна, відбувалася двома шляхами: державно-громадським і приватно-церковним. Проте, діяльність держави у цій сфері носила досить обмежений характер, *основною розбудови державної системи опіки і піклування була приватна благодійницька, філантропічна діяльність.*

В Україні того часу також активізувалась діяльність у питаннях виховання дітей із відхиленнями у поведінці й розвитку, розроблялися заходи приватного порядку щодо влаштування богаділень, притулків-спеціальних виховних будинків при монастирях, вироблялися форми їх опіки, вживалися заходи загального характеру. Звичайно, історія українського благодійництва ще не написана і потребує спеціального дослідження. Незаперечним є те, що *українські традиції благодійності протягом сторіч формувалися майже виключно на громадських засадах та приватній ініціативі*, на відміну від російських, які

протягом тривалого часу активно підтримувались державою. державним наглядом.

Література

1. Летопись, содержащая в себе российскую историю от 6360 (852) до 7106 (1598) года. – М., 1819. – С. 41 **2. Кантор И. М.** Педагогическая лексикология и лексикография / И. М. Кантор. – М. : Педагогика, 1968. – С. 20. **3. Летопись** по Ипатскому списку. – СПб. : Питер, 1871. – С. 81. **4. Антология** педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII в.в. – С. 166 **5. Никитин В. А.** Начала социальной педагогії / В. А, Никитин. – М. : Академия, 1999. – 317 с. **6. Беляков В. В.** Сиротские детские учреждения России / В. В. Беляков. – М. : Педагогика, 1993. – 316 с. **7. Благотворительность** в России как социальный феномен // Теория социальной работы / Под ред. Е. И. Холостовой. – М. : Академия, 1999. – 349 с. **8. Девиантность** и социальный контроль в России (XIX-XX вв.): тенденции и социологическое осмысление. – СПб.: Питер, 2000. – 216 с. **9. Аніщенко О.** Фахова підготовка дівчат у дитячих притулках / О. Аніщенко // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 40 – 42

Анотація. У статті розкривається історія піклування і опіки дітей-сиріт, безпритульних, хворобливих і занедбаних дітей у Російській імперії, до складу якої входила й Україна, відбувалася двома шляхами: державно-громадським і приватно-церковним. Проте, діяльність держави у цій сфері носила досить обмежений характер, основою розбудови державної системи опіки і піклування була приватна благодійницька, філантропічна діяльність. Українські традиції благодійності протягом сторіч формувалися майже виключно на громадських засадах та приватній ініціативі, на відміну від російських, які протягом тривалого часу активно підтримувались державою, державним наглядом.

Ключові слова: філантропія, благодійна діяльність, діти з особливими потребами, діти-сироти, аномальні діти.

УДК [37.015.31:316.362](477)

А. В. Пшенична

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ В РІЗНІ ПЕРІОДИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Серед усіх геніальних винаходів людства одне з провідних місць посідає сім'я, родина – група людей, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, які живуть разом.

Коріння історії української родини сягає в сиву давнину. Адже сім'я з її побутом, тобто загальним укладом життя, сукупністю виховних звичаїв і традицій, складалася упродовж багатьох століть і зміцнювалася протягом історичного розвитку людства.

Розкриття історико-педагогічного аспекту родинного виховання і української родини загалом повною мірою торкалися праці Л. Артемова, О. Любара, М. Стельмаховича, Д. Федоренко та ін.

Мета статті – висвітлення генези сімейного виховання як фактору соціалізації особистості у різні періоди розвитку українського суспільства.

З давніх-давен українці розглядали сім'ю і рід як святиню, а виховання дітей – як святий обов'язок батьків: завдяки вихованню в родині народ продовжував себе в своїх дітях, генезував свій національний дух, характер, менталітет, традиційну родинно-побутову культуру [1, 37].

З-поміж багатьох обов'язків родини чи не найголовнішим було виховання дітей. Виховання виникло ще на початку існування людського суспільства як засіб трансмісії людських знань і досвіду від покоління до покоління. Наші предки одночасно з розвитком різних ремесел і промислів створили оригінальну систему виховання, яка відображала вимоги народу й тогочасні соціальні відносини. Родинне виховання дітей відбувалося в контексті життя і потреб сім'ї. На цьому ґрунті й постала народна педагогіка, провідними виховними засобами якої стали поведінка і вчинки батьків, рідна (материнська) мова, праця, фольклор, родинно – побутова культура, народні звичаї і традиції, мистецтво, ремесла й промисли, вірування, свята, обряди, символи, дитячі ігри й іграшки [там само, 39].

У V – VI столітті н.е. традиції національного виховання зароджувалися одночасно із формуванням слов'янської народності. Характер виховання, його зміст, форми і методи були зумовлені географічним положенням, природними та соціальними умовами становлення української народності. Соціально-економічні умови визначили тип виховання, що реалізовувався слов'янськими племенами на кожному етапі їх розвитку.

Для періоду матріархату характерно, що діти до п'яти – шести років виховувалися матір'ю, пізніше хлопчиків передавали до спільних чоловічих помешкань, дівчаток – до жіночих, де ними опікувалися брати і сестри по-матері. У період патріархату виникають так звані будинки для молоді, куди батьки за традицією відправляли дітей на виховання, але головним виховним інститутом все ж залишається община.

Зазначимо, що у процесі зародження класового феодального суспільства підвищується виховна функція сім'ї та виникають нові оцінні категорії, що сприяють соціалізації підростаючого покоління (відповідальність батьків за виховання дітей, їх авторитет, достоїнство

сім'ї, дитяче побратимство і посестринство, спілки ровесників, молодіжні товариства).

Метою виховання в цей час була підготовка до праці землероба, мисливця, мужнього воїна – захисника рідного краю і матері – вмілої господарки, продовжувачки роду [2].

У період монголо-татарської навали українська родина була патріархальною. Але в часи лихоліття багато чоловіків загинуло, увесь тягар відповідальності за виживання родини, яка існувала за рахунок натурального господарства, ліг на жіночі плечі. Між господарськими справами, ніби саме собою, відбувалося виховання дітей. Хоч спеціальних засобів для цього ніхто не вживав, але мати пильнувала, щоб із дитини не виростало ледащо чи гульвіса, а дівчина вміла вести хатне господарство та шанувати себе. Усе це зумовило значну самостійність та організаційні права жінки в родині. Вона мала істотний вплив на дітей. Прищеплення до трудових умінь і навичок, працелюбності здійснювалося через безпосередню участь дітей у праці дорослих.

Дбали і про патріотичне виховання. Зраду віри, яка була на той час ідеологічною опорою народу і батьківщини, вважали найбільшою ганьбою і гріхом.

Дітей змалку вчили боронити себе та свою родину. Безумовно, протистояти ворогові зі зброєю в руках вони неспроможні, але здатні сховати себе, худобу чи домашні цінності й святині, щоб не дісталися на поталу чужинцям, що вже є певним протестом і потребує неабияких умінь.

Щоб вижити, стати воїном, боронити рідну оселю й батьківщину, хлопчиків загартовували фізично, виховували сміливими, впевненими, наполегливими. Засобами для цього служила рідна природа, проста здорова їжа, свіже повітря, не потурання примхам. Військові навички формувалися, безумовно, під впливом чоловіків [3, 74].

Стосовно характеру та спрямованості сімейного виховання на Русі, цей період дає деяке уявлення про збірник настанов, які відносяться до сімейного ладу, – „Домострой” (XVI ст.), укладений видатним релігійним діячем – отцем Сильвестром. В цій збірці багато уваги приділялось вихованню дітей. У дітей вимагалось виховувати любов до Бога, страх перед ним, уміння поважати служителів церкви, підкорятися старшим. Тут же рекомендувалося навчати дітей ввічливості, різним домашнім справам і ремеслам, матері повинні вчити доньок, а батьки синів [4].

Виховання дітей та молоді у період Козацької доби ставило собі за мету прищеплення релігійності, формування палкого патріотизму і відданості батьківщині.

Релігійне виховання козака починалося з колиски. На восьмий день після народження його хрестили й давали ім'я тільки за святцями. Кожному козаку з дитинства вселяли заповідь „Почитай батька твого і матер твою, як повелів тобі Гостодь, Бог твій, щоб продовжились дні

твої”. Батько – голова родини, захисник її духовно-матеріальних підвалин. У козацькому фольклорі батько символізує непохитний авторитет у відносинах з людьми, зразок мужності й відваги. Козаки так виховували дітей, щоб вони почували наступність в історії й „золоту нитку”. Молодий козак, який вступив у зрілий період свого життя, завжди відчував поруч із собою батька як символ пращурів.

Фізичне виховання в козацькій педагогіці мало важливе значення. У трирічному віці козачок самостійно їздив на коні по дворі, а у п’ять років уже вільно роз’їжджав по селу, граючи з іншими козачками у війну. З семи років дітей навчали фехтуванню та стрілянню з лука. Син від батька засвоював мистецтво їзди верхи, володіння шаблею, стріляння. Він учився боротись у рукопашній схватці, стеряти при швидкій їзді верхи, піднімати із землі монету, рубати полум’я свічі. Разом з батьком він ходив з рогатиною на ведмедя, полював на буйволів і сніжних барсів, що жили раніше на берегах Дніпра, об’їжджав диких коней. Юнаків яких готували до військових походів, привчали спати під відкритим небом, купатись в холодній воді, харчуватись простою грубою їжею [5, 86].

За часів царювання імператриці Катерини II, у другій половині XVIII століття, було зроблено спробу виховати „нову породу людей” через систему станового виховання. Такі люди мали бути освіченими задля служіння вітчизні та володіти різними ремеслами. Ідеологом нової виховної реформи став І. Бецькой, який вважав, що вихованців слід ізолювати від згубного впливу суспільства в закритих навчальних закладах.

І. Бецькой відстоював думку про необхідність отримання освіти дівчатами, оскільки освічена мати буде краще виховувати своїх дітей та буде кращою дружиною. Вона не стане, зокрема, лякати дітей розповідями про привидів та різні чаклунства, а буде гарним прикладом для наслідування.

Таким чином, сімейне виховання не заперечувалось, а лише повинне було оздоровитися за рахунок виховання людей нового типу [там само, 96].

Друга половина XIX століття пройшла під егідою наступу російського уряду на українську мову, викладання якої було заборонено в школах. Опосередковано цим було викликано погіршення сімейних стосунків між „ученими” дітьми та батьками, які розмовляли українською мовою. Така політика гостро критикувалася українськими гуманістами (Б. Грінченко, П. Грабовський, Леся Українка та ін.).

До жовтневих подій 1917 року проблеми сім’ї та сімейного виховання були в центрі уваги багатьох учених, суспільних, політичних та релігійних діячів. Зокрема, невеличкими книжечками виходили проповіді богословів, які наставляли батьків на правельне виховання їхніх дітей. Навіть відомий етнограф та мандрівник Міклухо-Маклай має у своєму доробку статті, присвячені сімейному вихованню і, зокрема, питанню взаємин батька та сина.

Найбільшою радикальністю суджень щодо сім'ї та школи виділялися на початку ХХ століття деякі соціал-демократи та комуністи. Вони закликали замінити традиційний зареєстрований державою чи церквою шлюб на вільне кохання. Замість сімейного проголошували необхідність громадського виховання. Опоненти вважали їх провідниками розпусти, що хочуть ліквідувати сім'ю.

Після громадянської війни Україна перебувала у тяжкому стані. Загальна економічна криза і голод, призвели до зниження виховної функції сім'ї. З цим пов'язано те, що у липні 1920 року було прийнято Декларацію „Про соціальне виховання дітей” в якій йшлося про виховання дітей поза сім'єю – дитячих будинках. Більше того, була поширена думка про те, що в умовах, коли „чоловік і жінка (батько й мати) виходять з тісних пут родинного вогнища на широкий простір будівництва робітничо-селянської держави, йде розпад сім'ї і невиконання нею виховної функції” [3, 289].

Протягом усього ХХ ст. сім'я в Україні переживала глибокі зміни, які торкалися усіх аспектів її існування. З одного боку, сім'я подолала кризу патріархальності родинних стосунків, а з іншого, вона стикнулася з новими проблемами, значною мірою втратила здатність виконувати життєво необхідні для людства функції й опинилася в кризовому стані.

Економічні труднощі, які переживають держава та безпосередньо сім'ї, поставили під загрозу інтелектуальний і моральний потенціал родини. Основний свій час батьки витрачають на пошуки засобів для виживання (коштів, продуктів харчування, товарів), а не на духовне формування і розвиток дітей. За даними соціологічних досліджень, жінка, яка працює, за добу приділяє вихованню дітей 16 хвилин, а у вихідні дні – 30 хвилин. Спілкування батьків з дітьми зводиться переважно до контролю за їх навчанням, а сам контроль – до з'ясування того, які оцінки одержав.

У багатьох сучасних сім'ях спостерігається значна плутанина з цінностями. На перше місце вони висувають ідею збагачення, прагнуть виховати в дітей прагматизм, раціональність, волю до успіху. Детермінантами поведінки старших щодо дітей стали комерція, маніпулювання, бездушність, постійне бажання займати переважно рольову чи особистісну позицію. Такі крайнощі призводять до відчуження дітей від батьків, встановлення між ними формально-ділових стосунків (зроби, прибери, принеси, мовчи) з відповідними реакціями – санкціями за порушення вимоги. Це сприяє ще більшому загостренню одвічної проблеми батьків і дітей.

Не всі батьки можуть усвідомити суть соціальної рівності між дітьми і дорослими, а тому відкидають навіть саму ідею. Насправді, рівність не передбачає одноманітність. Той незаперечний факт, що дитина не може зрівнятись із дорослим ні в знаннях, ні в навичках та вміннях, не віднімає у неї права на повагу й особисту гідність.

Батьки відчувають гостру нестачу педагогічних знань і потребують спеціальної підготовки для виконання виховної функції. Водночас відстань між сім'єю і школою збільшилась. Звичайна загальноосвітня школа, що внаслідок багатьох причин стала непрестижною і мало привабливою, майже відійшла від ролі помічника сім'ї. Нові ж суспільні інститути хоча і з'явилися, але не зміцніли. Тому вони поки що не в змозі надати дієву допомогу сім'ї.

Сукупність цих та інших змін привела до фундаментальних зрушень у системі взаємодії особистість – сім'я – суспільство.

Таким чином, історія сімейного виховання з V до початку XXI століття включає кілька етапів, протягом яких сім'я пройшла тернистий шлях, виборюючи право бути основним інститутом виховання дітей. Іноді сімейне виховання намагалися замінити громадським, але практика довела, що це неможливо. На сучасному етапі сім'я потребує різнобічної підтримки з боку державних установ. А для повноцінного виконання нею виховної функції потрібно на державному рівні подбати про підвищення виховного потенціалу родини. До цієї справи слід залучати освітньо-виховні установи, та в першу чергу – соціальних педагогів.

Література

1. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки: навчальний посібник / О.О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К.: Знання, 2006. – 447 с.
2. <http://uadocs.exdat.com/docs/index-8640.html?page=5>.
3. Артемова Л. В. Історія педагогіки / Л.В. Артемова. – К.: Либідь, 2006. – 422 с.
4. <http://www.coolreferat.com>.
5. Мальцева О. І. Теорія та історія соціального виховання: навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / О. І. Мальцева; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка» – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – Ч. 1. – 151 с.

Анотація. У статті проаналізовано генезу сімейного виховання як фактору соціалізації особистості у різні періоди розвитку українського суспільства (з V до початку XXI століття). Охарактеризовано зміни у змісті, виборі форм, методів та засобів виховання дітей у родині. Показано як протягом вітчизняної історії змінювалося співвідношення між сімейним та громадським вихованням.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання, напрямки сімейного виховання.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

УДК 37.091.12:36-051

О. Ю. Блонська

СИНДРОМ „ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ” СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Проблема професійного стресу, як окремого напрямку досліджень, особливо інтенсивно почала розроблятися у науці в останні два десятиріччя. Це пов'язано з тим, що було з'ясовано його негативний вплив на рівень працездатності, якість праці та здоров'я працівників. У багатьох публікаціях йдеться про наявні у працівників різних типів професій психічні перевантаження, психосоматичні розлади, негативні поведінкові реакції, які виникали внаслідок впливу робочих (професійних) стресорів.

Чимало професій, що представляють систему „людина-людина”, це професії, що зазначають неабиякого стресового впливу. Найяскравішим прикладом у соціальній сфері – соціальні педагоги. Рівень професійного „вигорання” у людей цієї професії вважається чи не найвищим поміж усіх інших. Причиною цьому є сукупність проблем різних рівнів. Дослідження соціально-педагогічної діяльності показали, що найважливішими характеристиками праці соціального педагога є напруженість, підвищена відповідальність, наявність широкого кола обов'язків, що обумовлює її стресогенність.

Про наявність великої кількості стресорів у соціально-педагогічній діяльності говорять вже давно як закордонні, так і вітчизняні вчені. Професія соціального педагога насичена стресогенами, серед них такі як соціальні оцінка, невизначеність, повсякденна рутинна тощо. Прояви стресу в роботі соціального педагога різноманітні і численні. Серед найбільш поширених можна вирізняти такі, як фрустрованість, підвищена тривожність, роздратованість, виснаженість.

Суттєвим стресогенним фактором є психологічні й фізичні перевантаження соціальних педагогів, які спричиняють виникнення так званого синдрому „професійного вигорання” – виснаження моральних і фізичних сил. Що неминуче позначається як на ефективності професійної діяльності, психологічному самопочутті, так і на стосунках в сім'ї. У даний час, такий синдром, як „професійне вигорання” вже стає добре знайомим явищем.

Вивченню проблеми синдрому „професійного вигорання” присвячена значна кількість робіт у зарубіжній науці (Е. Aronson, М. Cole, М. Leiter, С. Maslach, А. Pines, S. Jackson, S. Walker, та ін.). Менш

вивчений даний феномен у вітчизняній науці, хоча останніми роками на цю тему опублікована низка робіт (М. Авраменко, В. Бойко, Н. Водю'янова, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, А. Лужецька, К. Малевич, В. Орел, О. Папанова, А. Рукавішников, Е. Старченкова та ін.).

Професія соціального педагога – одна з тих, де синдром „професійного вигорання” є найбільш поширеним. Тому дуже важливим є вивчення особливостей його виникнення, розвитку та перебігу саме у діяльності соціального педагога. *Метою статті* є дослідження впливу емоційного вигорання на професійну діяльність соціального педагога.

Термін „професійне вигорання” з'явився у літературі відносно недавно. Його ввів Х. Дж. Фрейденберг у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Це – люди, які працюють у системі „людина-людина”: соціальні педагоги, соціальні працівники, психологи, лікарі, психіатри тощо. Як зазначають зарубіжні та вітчизняні дослідники, фахівці, які працюють у згаданій системі, змушені постійно стикатися з негативними емоційними переживаннями своїх клієнтів, тому мимоволі стають залученими до цих переживань, через що і зазнають підвищеного емоційного напруження.

Згідно вивченню ВООЗ (2001) „синдром вигорання” (burnout syndrome) – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі і втому, безсонням, підвищеною схильністю до речовин з метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію розвитку фізіологічної залежності (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки.

Нині відомо три підходи до визначення синдрому „професійного вигорання”. Перший підхід розглядає „професійне вигорання” як стан фізичного, психічного й передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. „Професійне вигорання” тлумачиться тут приблизно як синдром „хронічної втоми”.

Другий підхід розглядає „професійне вигорання” як двовимірну модель, що складається, по-перше, з емоційного виснаження та, по-друге, з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе. Але найпоширенішим є третій підхід, запропонований К. Маслач та С. Джексон. Вони розглядають синдром „професійного вигорання” як трикомпонентну систему, яка складається з емоційного виснаження (знижений емоційний фон, емоційне перенасичення), деперсоналізації (проявляється в деформації стосунків з іншими людьми) та редукції власних особистісних прагнень (негативна оцінка себе, своїх професійних досягнень і успіхів, обмеження своїх можливостей та обов'язків перед іншим) [2; 3].

За іншим визначення, вигорання – це вироблений особистістю механізм психічного захисту в формі повного або часткового

виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи. Емоційне вигорання представляє собою набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної поведінки. Вигорання можна розглядати як функціональний стереотип, оскільки він дає змогу людині дозувати та економно використовувати енергетичні ресурси [4].

Таким чином, соціальні педагоги спілкуються з клієнтами часто перебувають у кризових станах. Вони мають високий ступінь особистої відповідальності за надану інформацію, консультацію, пораду.

Не існує єдиних поглядів на причину появи синдрому вигорання. Виділяються три групи чинників, що використовують істотну роль в розвитку синдрому „професійного вигорання”: рольовий (рольова невизначеність), організований (зміст діяльності) і особистісний (незадоволеність професійним зростанням).

Виділяють три групи симптомів „професійного вигорання” [3; 5].

До першої групи відносять *психофізичні симптоми*:

- відчуття постійної втоми не тільки ввечері, але й уранці, відразу після сну (симптоми хронічної втоми);
- відчуття емоційного й фізичного виснаження;
- зниження сприйнятливості й реактивності у зв'язку зі змінами зовнішнього середовища (відсутність реакції зацікавленості на чинник новизни або реакції страху на небезпечну ситуацію);
- загальна астенизація (слабкість, зниження активності та енергійності, погіршення біохімії крові і гормональних показників);
- частий безпричинний головний біль; постійні розлади шлунково-кишкового тракту;
- різка втрата або різке збільшення ваги;
- постійний загальмований, млявий стан і бажання спати протягом усього дня;
- задишка або порушення дихання при фізичному або емоційному навантаженні;
- помітне зниження зовнішньої та внутрішньої чутливості: погіршення зору, слуху, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів.

Друга група об'єднує *соціально-психологічні симптоми*:

- байдужість, нудьга, пасивність депресія (знижений емоційний тонус, відчуття пригніченості);
- підвищена дратівливість і депресія (знижений емоційний тонус, відчуття пригніченості);
- підвищена дратівливість на незначні, дрібні події;
- часті нервові зриви (спалахи невмотивованого гніву або відмова від спілкування, замкнення в собі);
- постійне перевантаження негативних емоцій, для яких у зовнішній ситуації немає причин (відчуття провини, образи, сорому, підозрілість, скупість);

- відчуття неусвідомленого неспокою й підвищеної тривожності (відчуття, що „щось не так, як треба”);
- відчуття гіпервідповідальності й постійне відчуття страху, що „щось не вдасться” або „я не впораюсь”;
- загальна негативна настанова на життєві й професійні перспективи (за типом „як не намагайся, все одно нічого не вийде”).

Третя група – *поведінкові симптоми*:

- відчуття, що робота стає важчою й важчою, і виконувати її – усе важче та важче;
- співробітник помітно змінює свій робочий режим (збільшує або скорочує час роботи);
- постійно, без необхідності, бере роботу додому, але й дома й її не робить;
- керівникові важко ухвалювати рішення;
- відчуття даремності, зневіра, що справи поліпшаться, зниження ентузіазму в ставленні до роботи, байдужість до її результатів;
- невиконання важливих, пріоритетних завдань і „зациклення” на дрібних деталях, не відповідна до службових втрата більшої частини робочого часу на мало усвідомлене або неусвідомлюване виконання автоматичних і елементарних дій;
- дистанційність від співробітників і клієнтів, підвищення неадекватної критичності;
- зловживання алкоголем, різке зростання викурених за день цигарок, уживання наркотичних засобів [3; 5].

Щоб вчасно попередити синдром „професійного вигорання” у соціальних педагогів, особливо у новачків, у яких є ентузіазм і надмірні сподівання на початку роботи можуть швидко перерости у фрустрацію і незадоволеність, фахівцям потрібно знати, як розривається процес „професійного вигорання”, які шляхи його подолання.

Розрізняють 4 стадії розвитку „професійного вигорання” [7]. Назва *першої стадії – ентузіазм* Вона передає емоційне забарвлення, яке властиве для поведінки соціального педагога в цей період: бажання бути надмірно корисним, надмірна чутливість до потреб клієнта, нереалістичні очікування від роботи. На зміну цьому надто оптимістичному ставленню до своєї діяльності приходять *друга стадія стагнації*, яка супроводжується зменшенням очікувань до нормальних пропорцій і виходом особистої незадоволеності. Для *третьої стадії – фрустрації* характерні збільшення труднощів, поява невпевненості у власній компетенції. Зменшення толерантності та співчуття. Спостерігається зниження інтересу до роботи, потреби в спілкуванні (в тому числі, з близькими): „не хочеться бачити” тих, з ким спеціаліст працює, „в четвер відчуття, що вже п’ятниця”, „тиждень триває нескінченно”, прогресування апатії до кінця тижня, поява стійких

негативних симптомів (немає сил, енергії, особливо в кінці тижня, головні болі по вечорам, „мертвий сон, без сновидінь”, збільшення кількості простудних захворювань, підвищена дратівливість, людина „заводиться”, як кажуть з півоберта, хоча раніше вона за собою цього не помічала. Симптоми проявляються регулярно, мають затяжний характер і важко піддаються корекції. Людина може почувати себе виснаженою після гарного сну і навіть після вихідних. Як механізм захисту має місце уникнення стосунків з клієнтом. *Завершальна стадія – апатія* проявляється захистом проти хронічної фрустрації шляхом байдужості або депресії в поведінці соціального педагога. Людина може почати сумніватися в цінності своєї роботи, професії та самого життя. Характерна повна втрата інтересу до роботи та життя взагалі, емоційна байдужість, отупіння, відчуття по постійній відсутності сил. Спостерігається порушення пам'яті та уваги, порушення сну, особистісні зміни. Людина прагне до усамітнення. На цій стадії приємнішими є контакти з тваринами і природою, ніж з людьми.

Причини, що призводять до вичерпання особистісних ресурсів та можуть спричинити „професійне вигорання”, можна умовно поділити на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх відносять недостатню професійну підготовку або брак практичного досвіду; невизначеність або неадекватність професійних очікувань (щодо результатів роботи, змісту роботи, критеріїв успішності); негативний вплив роботи на сімейне життя; особистісний стиль реакцій на стресову ситуацію, управління часом, що призводить до суб'єктивного переоцінювання навантаженості. Зовнішніми причинами можна вважати ті що пов'язані з політикою організаційних структур та процесу роботи, брак заохочення та визначення успіхів, невизначеність професійних ролей та меж, а також специфічні фактори, етичні дилеми, стикання з нестандартними випадками тощо.

Усе вищесказане послужило для розробки програми „Профілактика синдрому „професійного вигорання” соціального педагога”. Мета програми: створення соціально-психологічних умов для розвитку емоційної стійкості, особистісного та професійного зростання соціального педагога.

Програма „Профілактики синдрому „професійного вигорання” соціального педагога” складається з двох розділів, перший розподіл направлений на об'єднання колективу, формування сприятливого психологічного клімату, що дозволяє учасникам не тільки встановлювати довірливі відносини, але й і розвивати вміння усвідомлювати свої відчуття, озвучувати й аналізувати їх. У процесі занять приділяється увага розвитку професійно значущих якостей соціального педагога: емпатії, терпимості, гнучкості у взаєминах та ін.

Другий розділ направлений на навчання способом боротьби зі стресом, знання емоційної напруги, формування навиків профілактики несприятливих емоційних станів, підвищення самооцінки соціального

педагога. У процесі занять аналізуються конфліктні ситуації, моделюються конструктивні форми поведінки у конфлікті, що надалі сприяє попередженню дій неконструктивних механізмів у реальному спілкуванні.

Особлива увага приділяється підвищенню професійної самооцінки, оскільки позитивна оцінка себе як гідної пошани людини, професіонала, дозволяють сучасному фахівцю відчувати задоволеність собою і своєю професійною діяльністю.

Використовувати нескладні способи емоційної саморегуляції (розслаблення м'язової мускулатури, візуалізацію, концентрацію, психологічну установку на успіх), соціальний педагог навчається емоційно управляти своїми емоціями.

Найбільшу ефективність у даній роботі мають методи активного навчання: ділові ігри, дискусійні методи ухвалення рішень в групі, методи індивідуального консультування. Рекомендації психолога носять практико орієнтований характер і сприймаються соціальними педагогами позитивно. Соціальні педагоги відзначають, що заняття за даною програмою допомагають активізувати особистісні ресурси, контролювати свій емоційний стан, підвищують емоційну та особистісну самооцінку.

Таким чином, як бачимо, проблема „професійного вигорання” соціально педагога є досить актуальною. Руйнівному впливу піддається фізичне здоров'я й психологічний стан фахівця, що не може не позначитись на працездатності та результатах роботи соціально педагога, негативно впливати на її співробітників, і на клієнта. Оскільки, проблема є багатогранною і немає жодного загального підходу до її розгляду, то і розв'язання має бути комплексним. Проінформованість може позитивно вплинути на появи професійної мотивації фахівців, формування позитивного професійного мислення, пошук інноваційних шляхів підвищення ефективної діяльності соціальних педагогів.

Література

1. **Маслач К.** Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач. – Режим доступа: http://resources.com.ua/news_4803.html.
2. **Модели** и методы измерения психологического выгорания. – Режим доступа: http://rapdon.org.ua./mod-subjects-view_pageid-75.html.
3. **Профілактика** професійного вигорання працівників соціальної сфери. Методичні рекомендації / За заг. ред. к. мед. н. М. Л Авраменка. Лютіж : Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. – 53 с.
4. **Борисова М. В.** Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В Борисова // Вопросы психологии . – 2005. – № 2. – С. 97 – 104.
5. **Самоукина Н. В.** Синдром профессионального выгорания / Н.В Самоукина . – Режим доступа: <http://ozevs.ru/nayalya-samoukuna-professionalnoe-vigoranie.html>.
6. **Miller**

David Stress and Burton in HIV / David Miller / AIDS. – 1996. – 10(supl.). – P. 213 – 219.

Анотація. У статті зроблено теоретичний аналіз проблеми „професійного вигорання” соціального педагога; визначено причини та симптоми „професійного вигорання”; розроблена програма „Профілактики синдрому „професійного вигорання” соціального педагога”.

Ключові слова: синдром „професійного вигорання”, професійна діяльність, соціальний педагог.

УДК 378.011.3:36-051

Д. А. Калініченко

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Основною вимогою нашого часу є гуманізація суспільного процесу, зумовлена ствердженням ідеї самоцінності особистості, її цілісності та унікальності, постійного прагнення до самовдосконалення, свободи і творчості. У зв'язку з цим актуалізується потреба в соціальному педагогові – фахівці, покликаному створювати систему соціальної допомоги розвитку та саморозвитку особистості. Реалізація цієї потреби була ускладнена недостатнім досвідом вітчизняної соціальної педагогіки у цілому. Пряме перенесення досвіду соціально-педагогічної роботи інших країн на вітчизняну теорію та практику не може бути ефективним внаслідок того, що соціально-педагогічні технології повинні враховувати особливості конкретної етнічної групи, її менталітет, традиції освіти та виховання, способи життєдіяльності. Таким чином, одним із основних завдань вітчизняної соціально-педагогічної науки є вирішення проблеми її кадрового забезпечення, професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України. Якщо система загально- та спеціально-наукових знань, умінь та навичок соціального педагога є теоретично обґрунтованою і реалізується шляхом впровадження єдиного комплексу навчальних дисциплін, відображених у державній програмі підготовки, то проблема формування у студентів професійних якостей є невирішеною. Це загострює суперечності між вимогами суспільства до підвищення професійного рівня спеціаліста та недостатньою зорієнтованістю навчальних програм на формування й розвиток у студентів професійних якостей. Цим протиріччям зумовлена і проблема формування в соціальних педагогів професійних комунікативних

якостей, які забезпечують реалізацію всіх функцій професійної діяльності фахівця.

Відомо, що опанування професійною діяльністю вимагає від кожної особистості не тільки постійних зусиль щодо оволодіння професійною компетентністю, професійною майстерністю, але й формування духовно-моральних якостей майбутнього фахівця, комунікативних навичок та високої культури.

Слід зазначити, що перед соціальними педагогами постають певні проблеми, які сучасний вищий навчальний заклад має розв'язувати на високому методичному та професійному рівні. Отже, допомогти фахівцю оволодіти засобами ефективного впливу на клієнтів як основою продуктивної взаємодії, у новій освітній парадигмі складає пріоритетне завдання у підготовці майбутнього соціального педагога до професійної діяльності. Закономірним результатом професійної підготовки в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних та інших складових виступає комунікативна компетентність особистості майбутнього педагога [1; 52].

Своєрідною концептуальною основою професійної підготовки соціальних педагогів у вищій школі є роботи з теорії та практики педагогічної освіти В. Сластьоніна, В. Кузьміної, Є. Клімова, Г. Балла, А. Алексюка, Л. Ахмедзянової, О. Глузман, І. Зязюна; побудові моделі професійних якостей соціального педагога присвятили наукові дослідження В. Келасьєв, В. Бочарова, М. Галагузова, Р. Рамзей, І. Багаєва, О. Березюк, Н. Вітюк., О. Гура., Г. Данченко, О. Дубіна, Н. Завіниченко, А. Капська, Н. Котух, М. Коць, В. Крутецкий, С. Недбаєва, Н. Кузьміна, В. Лозова, Г. М'ясоїд, С. Поплавська, Л. Смакота, С. Терещук, Н. Уйсімбаєва, А. Шишко, О. Яковліва та інші.

Але, незважаючи на дійсні досягнення в розробці проблеми формування якостей соціального педагога, технологія формування професійних комунікативних якостей даного спеціаліста ще не достатньо досліджена. Зростання актуальності проблеми розвитку комунікативних вмінь та навичок педагога, а також недостатня розробка змісту та форм організації методичної роботи з їх розвитку в теорії і практиці обумовили вибір теми нашої статті, метою якої є – розкриття шляхів удосконалення формування професійних комунікативних якостей майбутнього соціального педагога.

Врахування специфіки професійної діяльності соціальних педагогів, яка спрямовується положеннями Етичного кодексу і стандартами практики соціальної роботи та передбачає багаторівневість комунікаційних каналів системи соціального захисту (педагог-педагоги, педагог-клієнт, педагог-адміністрація) і відповідних їм видів відносин (рольові, особистісні), потребує підбору спеціального змісту навчального матеріалу, який би дозволив формувати у соціальних педагогів сукупність знань, мотивацій, орієнтацій, якостей і вмінь.

Колишня радянська система освіти (при багатьох її достоїнствах) була зорієнтована на підготовку висококваліфікованого виконавця, здатного на певну ініціативу, але в суворих межах уже поставлених завдань. Взагалі, життя середнього громадянина було певною мірою передбачуваним з моменту, коли після завершення шкільної освіти він вибирав сферу подальшої професійної діяльності й – у більшості випадків – відповідний ВНЗ (державне, безкоштовне), після якого його „розподіляли” згідно з потребами радянської економіки. А далі – гарантована робота аж до виходу на пенсію, запланована заробітна плата відповідно до рівня освіти й цілком прогнозовані можливості подальшого професійного та кар’єрного зростання.

Сьогодні умови кардинально інші: суспільство ставить фахівця в ситуацію щоденного непростого, а інколи й кризового особистісного та професійного вибору. Фахівці шукають оптимальне місце роботи (а може бути, і не одне), беручи до уваги умови праці й оплати.

Від професійної культури та рівня фахового мислення, особистісної та професійної компетентності, спроможності творчо їх застосовувати у своїй діяльності, вміння бачити взаємозв’язки й взаємозалежності між різними явищами суспільного життя багато в чому залежить наскільки робота буде успішною. Від професійної освіченості працівника залежить благополуччя колективу, партнерів, викладачів, вихованців навчального закладу і, навіть, адміністрації. Слід зазначити, що така освіта має бути не абстрактною, а безпосередньо зорієнтованою на формування професійної культури та компетентності, що сприяє успішній трудовій діяльності.

Педагогічною умовою ефективного формування професійних комунікативних якостей соціального педагога є реалізація особистісного підходу як базової ціннісної орієнтації, яка визначає стратегію взаємодії викладача та студента. Саме рефлексивно-гуманістична модель передбачає переосмислення традиційних функцій та ролі викладача як суб’єкта педагогічної діяльності й студента як об’єкта педагогічного впливу. Власне, комунікативні особливості професійної діяльності соціального педагога вимагають взаємодію з клієнтом на основі гуманістичної спрямованості. Ефективність професійної діяльності соціального педагога залежить, насамперед, від однопредметності його співробітництва з клієнтом (коли соціальний педагог та клієнт виділяють в ситуації їх взаємодії спільний для обох предмет); від того, наскільки виникла ситуація їх взаєморозуміння. Якщо спеціаліст не розуміє істинну природу проблеми клієнта, процес професійної взаємодії соціального педагога з клієнтом перетворюється на сукупність безпредметних паралельних діяльностей. Тож, особистісний підхід виступає одним з необхідних підходів до формування комунікативних умінь і навичок студентів майбутніх соціальних педагогів.

Особистісний підхід до визначення технологій і методик навчання як найважливішого напрямку оптимізації навчальної діяльності студентів

вимагають від педагогів пошуку таких видів педагогічної діяльності, які б оптимально сприяли досягненню основних цілей підготовки фахівців на основі творчого використання особистісного потенціалу кожного студента та творчої актуалізації його інтелекту.

Інтелект студента, на думку В. Ковальчук, – це універсальна психічна здатність студента до мислення та раціонального пізнання дійсності та самого себе, до ефективного розв'язання різноманітних проблем, в основі якої лежить генетично зумовлена властивість нервової системи переробляти інформацію з певною швидкістю та точністю [2].

Проте, проблема полягає в тому, які саме види навчальної діяльності студента мають суттєвий розвитковий вплив на його інтелектуальну сферу. Розв'язання цієї проблеми не може бути одноваріантним, бо в кожному окремому випадку результат впливу професійної освіти на розвиток того або іншого студента залежить від його індивідуально-психічних особливостей, серед яких провідне місце займає інтелектуальна активність, ступеня самостійності та послідовності, прояву творчості, настанови на активну навчальну та на майбутню професійну діяльність.

Одним зі шляхів формування комунікативної компетентності, на думку З. Залібовської-Ільницької, є використання інтегрованого підходу. Поняття „інтеграція” означає „об'єднання чогось у єдине ціле” [3, 5]. Пропонований підхід веде до якісних зрушень у формуванні комунікативної компетентності майбутніх вчителів, активізує мовно-естетичний досвід і чуттєво-мовленнєві орієнтації студентів, розширює знання майбутніх спеціалістів про виражальні засоби, сприяє розумінню взаємозв'язку змісту, форми і функції висловлення [4].

Активна соціальна діяльність людини значною мірою залежить від розвитку навичок монологічного (наприклад, виступ перед аудиторією) і діалогічного мовлення (уміння вести бесіду, дискусію, диспут). Потребами часу зумовлюється діалогізація усних монологічних форм мовлення: „Промова в основному має бути подібна до звичайної бесіди” [5]. Зважаючи на це, викладач повинен сформувати у студентів уміння підтримувати контакт з аудиторією, швидко і адекватно реагувати на репліки слухачів.

Отже, у процесі особистісного й професійного самовизначення студентів у навчальному процесі постійно виникає цілий ряд проблем, а саме необхідність: активної реалізації особистісного та інтелектуального потенціалів студентів у навчальній діяльності, забезпечення суб'єктності студентів у навчальному процесі та її творче використання для суттєвого підвищення якості їхньої професійної підготовки, підвищення ефективності набуття ними професійних знань шляхом підвищення їх мотивації до навчальної діяльності, систематизації знань та оптимізації формування професійних навичок і вмінь, набуття студентами професійної компетентності, створення такого навчального середовища у ВНЗ, що сприяє ефективній навчальній діяльності студентів.

Тож, як ми бачимо, необхідне оптимальне розв'язання цих проблем, яке потребує суттєвої зміни у ставленні педагогів і керівників ВНЗ до підготовки майбутніх фахівців. Деякі зрушення відбуваються завдяки входженню України у Європейський освітній простір. Сучасна система освіти орієнтується на те, що обидві сторони – викладання (педагогічна діяльність педагога) й навчання (навчальна діяльність учня) – складають творчу єдність, а їх різноманітні та змістовні відношення в процесі навчання є предметом дидактики. Сучасна дидактична система спрямована на гуманізацію та демократизацію освітнього середовища, на максимальну реалізацію особистісного потенціалу суб'єктів процесу навчання та на допомогу їм в особистісній самоактуалізації в цьому процесі.

Відповідно, основним завданням педагогів у сучасних умовах стає переведення змісту освіти „у внутрішній світ особистості. Для цього необхідно організувати психологічно обґрунтовану діяльність двох рівнозначних у відношеннях суб'єктів: викладач-студент, прагнучи актуалізувати формування в студентів внутрішньо-особистісної мотивації при задоволенні їхніх сутнісних існуючих і формованих потреб” [6, 15].

Цьому найбільш сприяють проблемне навчання, технологія навчання, особистісно-орієнтоване та діалогічне навчання, комплексне використання яких має бути аксіомою для ефективного функціонування сучасної системи вищої педагогічної освіти. Вони мають бути покладені в основу організації професійної підготовки майбутніх фахівців, тому що кожна з них має свої суттєві позитиви, а певні недоліки усуваються позитивними аспектами інших концепцій навчання. Комплексне використання основних положень цих концепцій передбачає суттєву корекцію та перебудову теоретичних і методичних основ підготовки майбутніх фахівців.

В. Ковальчук [2] виокремила основні напрями впровадження ідей сучасних концепцій навчання у процесі підготовки фахівців.

1. Однозначне визначення результату навчальної діяльності студента у ВНЗ. Наприклад, „...світогляд учня, його світосприйняття і світорозуміння; система знань, навичок, умінь; вміння творчо мислити; вміння вчитися, потреба самостійно набувати та постійно творчо поповнювати свої знання, вдосконалювати практичні та інтелектуальні навички та вміння; вихованість та наявність конкретних змістовних життєвих настанов; професійна орієнтація та підготовка до життя” [7, 179 – 180]. Отже, це має бути творча особистість фахівця, компетентного, творчо підготовленого і здатного до творчої самореалізації та самоактуалізації у професійній діяльності.

2. Суттєва корекція змісту їх професійної освіти та шляхів і методів його реалізації. Він має включати, з одного боку, все те, що потрібно студентові для його творчої реалізації у навчальній діяльності, а з іншого – для формування особистості професіонала.

3. Активне застосування творчого потенціалу студента у навчальній діяльності за допомогою вияву та всебічної реалізації суб'єктивного досвіду кожного студента. Як відомо, всебічний розвиток студента відбувається в процесі навчальної діяльності. Рівень і характер цього розвитку залежать від її характеру. Це дозволяє вважати основою процесу навчання не викладання – діяльність педагога, а навчальну діяльність студента. Тож, в процесі конструювання та реалізації навчального процесу необхідно враховувати цей суб'єктивний досвід студентів, що сприятиме гуманній професійній соціалізації кожного студента у лавах ВНЗ.

4. Впровадження певної педагогічної технології, в основі якої має бути розуміння, емпатія, активний діалог, самоуправління та взаєморозуміння, які передбачають тільки суб'єкт-суб'єктні взаємини між педагогом і студентом.

Аналізуючи ситуацію, зазначимо, що загальна технологія навчального процесу у ВНЗ має підлягати суттєвій корекції. З метою формування творчої особистості майбутнього фахівця доцільно збагачувати традиційні методи навчання такими методиками та технологіями, які сприяли б формуванню у них мотивації учіння та майбутньої професійної діяльності, змістовних життєвих настанов, високого рівня активності й емоційної заангажованості у навчальній діяльності, створенню умов для активного самостійного опанування студентами загальнонауковими та професійними знаннями, навичками та вміннями, професійною компетентністю, формування творчого стилю діяльності.

Сучасна ситуація вимагає від фахівців не тільки розуміння, запам'ятовування та відтворення отриманих професійних знань, навичок та вмінь, але найголовніше – уміння ними творчо оперувати, ефективно застосовувати у професійній діяльності й своєчасно й оперативно вдосконалювати. Досягненню цієї мети сприяють методи активізації навчальної діяльності, спрямовані на розвиток у студентів творчого, критичного мислення, творчого стилю навчальної діяльності та наукової культури самостійно розв'язувати професійні завдання. Їх використання також сприяє активному впровадженню у підготовку майбутніх фахівців технологій і методик особистісно-орієнтованого навчання на основі творчого використання провідних ідей і положень особистісного, діяльнісного і системного підходів до організації навчального процесу у ВНЗ, забезпечує особистісну та професійну спрямованість навчальних заходів, всебічний та гармонійний розвиток особистості.

Коли вони творчо використовуються з урахуванням позитивних аспектів технології навчання, проблемного навчання, діалогічного, особистісно-орієнтованого навчання та педагогіки співробітництва, то, як правило, суттєво підвищують ефективність навчальних занять на основі творчого використання особистісного потенціалу кожного

студента, активізації його внутрішніх резервів, забезпечення творчої навчальної діяльності.

Зокрема, проблемне навчання безпосередньо сприяє актуалізації творчості студента та формує творчий стиль навчальної діяльності. Під час навчання студент відчуває себе суб'єктом, вчиться будувати та підтримувати різноманітні суб'єкт-суб'єктні взаємини та формує культуру цих взаємин, набуває досвіду особистісної поведінки та спілкування в умовах навчальної та професійної діяльності [2, 91 – 95].

Діалогічне навчання формує у студентів моральні якості за допомогою створення ситуацій відкритості, доброти, співчуття, співпереживання, спільної діяльності, доброзичливості, толерантності, вільного вираження думок і почуттів, рівноправних стосунків співпраці між студентами та викладачами.

Діалогічні стосунки, на думку Н. Посталюка, – це ситуація, коли не збігаються смислові позиції щодо певного об'єкту. На цій основі „виникло визначення діалогу як такої форми суб'єктно-суб'єктної взаємодії, при якій різні смислові позиції розвиваються різними людьми, що говорять (зовнішній діалог) [8, 137].

Тож, ми говоримо про створення діалогічного педагогічного процесу у ВНЗ. Тоді викладачам потрібно відмовитися від позитивістського підходу до навчання, який виражається в орієнтації на подавання істин у готовому вигляді, звільнення педагогічного процесу від суперечностей, зведення педагогічного процесу до певних канонів, впровадженнь „єдино вірних” схем навчання. Потрібно відмовитися також від формально-безособистісних видів спілкування зі студентами у навчально-пізнавальному процесі, від функціонально-рольових взаємодій між студентами й викладачами. В аудиторії повинна панувати доброзичлива, стабільна робоча атмосфера навчання. Для створення такої атмосфери викладач повинен поважати людську гідність студента, цінувати внесок кожного студента у навчальний процес, визнавати творчий потенціал студента, його працездатність. Доброзичлива атмосфера в аудиторії підвищує довіру студентів один до одного й до викладача, забезпечує високу якість залучення студентів до оволодіння знаннями, дає можливість студентам творчо підходити до навчання. Студенти вчать бути відповідальними за свої знання, за свої досягнення, за результати своєї роботи.

Але викладачі далеко не завжди готові до діалогу зі студентами у процесі діалогічної навчально-пізнавальної діяльності, яка вимагає від викладацького складу високого професіоналізму, знань не тільки свого предмету, а, зокрема, психології – мистецтва вести діалог.

Далеко не завжди будуть готові до діалогу і студенти. Тому процес „діалогізації” процесу навчання у ВНЗ поступовий, складний, пов'язаний з ризиком зниження трудової дисципліни студентів. Обов'язок, відповідальність вихованців при переході на діалогічні форми

спілкування й навчання зміщуються від „повинності перед чимось чи кимсь”, до „нудительства” у розумінні М. Бахтіна [1, 13].

Вихід від суб'єктно-суб'єктних стосунків вимагає від викладача, на думку Н. Кушнір, „сміливості, мужності, жертвування, творчості, любові до праці, ламання власних стереотипів, сприймання студентів як рівноправних людей з одночасним розумінням відмінності соціальних функцій, співчуття і співпереживання, тобто, моральних якостей, моральних дій. Викладачеві потрібно стати відкритим до „оголеності”, чесним перед студентами, зняти всі перешкоди між собою і студентами, зняти всі перешкоди між собою і студентами, створити ситуацію лекції-дискусії чи лекції-диспуту, коли студенти активно беруть участь у засвоєнні матеріалу, обговорюють лекцію викладача, її сильні та слабкі сторони” [9, 119]. При діалогічному підході до навчання і спілкування між викладачем і студентами і викладачу і студентів не має за що заховатися”, ти постаєш таким, яким є і тебе таким сприймають і приймають.

Тож, діалогічне спілкування будується на демократичному типі поведінки, передумовою якого виступає позитивне ставлення студентів та викладачів. Діалог також передбачає рівність його учасників, яка виражається в їхньому доступі до інформації (наприклад, для студентів – без втручання викладача) і можливості її незалежного усвідомлення та вільного обміну, при виникненні не односпрямованої, а взаємної комунікативної дії викладача та студентів на основі принципу переконання. Така організація спілкування пов'язана з ініціативою викладача, який стимулює розвиток у студентів органічних комунікативних здібностей. Як наслідок цього, в студентів підвищується активність мислення, широкий творчий пошук та формування професійної ерудиції, критичних досліджень і самостійних суджень.

Діалогічне спілкування дає навички ведення аргументованої дискусії, розвиває психологічну розкутість особистості майбутнього вчителя, його комунікативні та перцептивні можливості, а також почуття такту, терпимість до чужої думки. При цьому виникає зацікавленість студентів не тільки у формальному результаті, але й у самому процесі навчання.

Розгорнуту форму діалог набуває на практичних заняттях з розв'язання якоїсь проблеми між викладачем та студентами. При чому розрізняють такі види діалогів:

- обмін взаємодоповнювальною інформацією;
- аргументована альтернативна дискусія;
- постановка питань, які потребують відповіді.

Існують також міжособистісні діалоги (викладач-студент, студент-студент) а також групові (викладач-група, діалог студентських груп за поглядами).

У діалозі з'являється можливість існування різних бачень, розумінь предметних та соціальних ситуацій, спроба співвіднести їх, сформувати

своє власне розуміння. Таким чином, виникає ефект саморозвитку. Крім того, формується вміння бачити та адекватно розуміти позицію іншого (навіть протилежну особистій).

На думку Н. Проценко діалогічне мовлення – „це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування, який має на меті пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів спілкування. Діалогічне мовлення – це вмотивований процес” [10, 170]. Спілкування здебільшого проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Діалог передбачає зорове сприйняття співрозмовника й певну незавершеність висловлювань, яка доповнюється позамовними засобами спілкування (жестами, мімікою, контактами очей тощо). З їх допомогою мовець виражає свої бажання, припущення, сумніви, згоду чи незгоду, жаль. Тобто діалогічне мовлення є емоційно забарвленим. Воно також має двосторонній характер, тому що обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання, що сприяє мовленнєвій активності та ініціативності, тобто реагувати на репліку співрозмовника й спонукати його до продовження розмови. Під час діалогічного мовлення можлива побудова комунікативних ситуацій з рольовими завданнями для студентів. Структура навчальних мовленнєвих ситуацій у технології комунікативно-ситуативного моделювання акцентує увагу на стосунках партнерів по спілкуванню як умову досягнення позитивних результатів взаємодії. Тому беручи участь у спілкуванні, студенти виступають не як абстрактні особистості, а як носії певних соціальних ролей. Таку роль у ситуації В. Скалкін назвав соціально-комунікативною роллю [11, 38]. А тому в технології комунікативно-ситуативного моделювання за основу взято штучні ситуації, у яких студентам пропонуються ролі, що максимально враховують їх особистісні можливості, професійний і комунікативний досвід.

Успішність та результативність даної технології залежить також від системи розміщення студентів на заняттях. Просторова організація студентів під час спілкування передбачає врахування орієнтації, тобто кута повороту співрозмовників один до одного. У діадному спілкуванні загальноприйнятими є такі орієнтири: навпроти, паралельно і під кутом один до одного. Полеміку в діаді ведуть навпроти, співпрацюють під кутом, а спільну діяльність виконують поруч. Розташування студентів по колу створює атмосферу рівноцінності і взаємної відкритості кожного. Подібне, а не традиційне розташування студентів, коли вони бачать тільки потилицю співрозмовника, стимулює взаємне емоційне охоплення процесом спілкування й гарантує взаєморозуміння. Крім того, така просторова рівність буде сприяти перетворенню аудиторії з безликої, підлеглої маси в комунікативне співтовариство, у якому кожен студент відчує себе особистістю і спробує виявити себе на очах у всіх, увійти в певну рольову позицію. Розташування студентів по колу унеможливіло

ухиляння від навчальної роботи, спонукає майбутніх педагогів до активної спільної роботи.

Саме такий вид взаємодії наближає навчальну комунікативну ситуацію до реальності, сприяє тому, що студенти зосереджуються на діяльності, що відбувається, виховує в студентів почуття відповідальності за свої вчинки і за вчинки комунікативних партнерів по ситуації. У технології моделювання комунікативних ситуацій студенти наповнюють спілкування предметним змістом, навчання набуває вираженої професійної спрямованості. Активно використовуючи в навчальних ситуаціях моделі й мовленнєві зразки та фахову термінологію, студенти вчаться конструювати й імітувати окремі випадки професійної діяльності, такі, як, наприклад ділова зустріч, психологічне консультування, індивідуальна бесіда та інші форми роботи [12, 41 – 42].

Як ми вже говорили, діалог розвиває креативність мислення, тобто здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації, що є потребою критичного мислення.

Починаючи з діалогу-розпитування (він розвиває ініціативність обох партнерів) через діалог-обмін враженнями або думками (мета якого виклад свого бачення предмета чи явища з наведенням аргументів для доказу), до діалогу-обговорення, дискусії, коли співрозмовники прагнуть виробити якесь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь. Ця діяльність супроводжується розвитком критичного мислення. Саме тому критичне мислення повинно пронизувати кожен предмет, який студенти вивчають у педагогічному закладі [10, 170].

Спостереження за навчальним процесом дало змогу побачити, що пізнавально-виховний ефект досягається в тому випадку, коли розв'язання завдання, ситуації не викликає внутрішнього дискомфорту, не суперечить тим цінностям, що склалися в особистісній структурі, сприяє включенню студентської групи у науковий пошук.

Тож, аналізуючи методи та способи впливу на діяльність особистості, тобто різні методи, які необхідно реалізовувати під час підготовки студентів до майбутньої професії, можна виокремити шляхи поліпшення навчальної діяльності майбутніх фахівців (на думку С. Терещук):

- комунікативна підготовка буде більш ефективною в тому випадку, якщо буде відбуватися процес об'єднання навчання і самостійної пошукової роботи студентів. Це створює додаткову мотивацію і підвищує якість засвоєння комунікативних знань;
- комунікативний розвиток студентської групи пов'язаний з оптимізацією стиля спілкування її членів;
- ефективна комунікативна підготовка передбачає передусім не засвоєння певного матеріалу, а розвиток людини, зміну її поглядів, цінностей, норм, розширення меж її самоусвідомлення,

переосмислювання уявлень про себе та свої комунікативні властивості й можливості;

- збагачує зміст спілкування включення студентів до участі в різноманітних тематичних дискусіях, розв'язанні проблемних ситуацій, програванні ділових ігор, вирішенні психолого-дидактичних завдань, аналізі конфліктних ситуацій майбутньої професійної діяльності;

- розвиток рефлексивно-емпатійних можливостей студентів шляхом включення майбутніх спеціалістів в аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність формує стійкі уявлення про себе та людей, що оточують студентів, збагачує інтенсивність контактів, підвищує рівень комунікабельності;

- етапність комунікативної підготовки сприяє її активізації. При цьому важливо витратити зусилля на прийняття студентом комунікативних знань, що сприятиме перетворенню їх у внутрішній регулятор поведінки. Пошукова діяльність допомагає „вироснуванню” комунікативних знань самою людиною.

Література

- 1. Бахтин М. М.** К философии поступка / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Работы XX годов. – К. : Next, 1994. – С. 11 – 68.
- 2. Ковальчук В. Б.** Теоретичні основи підготовки фахівців-економістів у вищій школі / В. Б. Ковальчук // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2005. Випуск 63. – С. 91 – 95.
- 3. Словник української мови:** В 11 т. – Т. 4. – К. : Логос, 1973. – С. 40.
- 4. Залібовська-Ільніцька З. В.** Використання інтегрованого підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів / З. В. Залібовська-Ільніцька // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 180 – 182.
- 5. Сагач Г. П.** Золотослів / Г. П. Сагач. – К. : Райдуга, 1993. – С. 164.
- 6. Зязюн І. А.** Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №1. – С. 11 – 24.
- 7. Яковліва О. П.** Модель розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі педагогічної практики в оздоровчих таборах / О. П. Яковліва // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2005. – № 2. – С. 52 – 58.
- 8. Пасталюк Н. Ю.** Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект / Н. Ю. Пасталюк. – Казань : Изд-во КГУ, 1989. – 205 с.
- 9. Кушнір Н. Г.** Особливості формування моральних якостей майбутніх учителів у навчально-пізнавальній діяльності / Н. Г. Кушнір // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2005. – Випуск 63. – С. 115 – 119.
- 10. Проценко Н. М.** Діалогічне мовлення як основа формування критичного мислення майбутніх вчителів / Н. М. Проценко // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2003. – Випуск 49. – Ч. II. – С. 166 – 171.
- 11. Скалкин В. Л.** Обучение монологическому высказыванию: На материале английского языка. Пособие для учителей / В. Л. Скалкин. –

К. : Радянська школа, 1983. – 118 с. **12. Гапоненко Л. П.** Використання технології моделювання комунікативних ситуацій у навчанні студентів професійно спрямованому іншомовному спілкуванню / Л. П. Гапоненко // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2006. Випуск 68. – С. 40 – 42.

Анотація. У статті розкриваються шляхи удосконалення формування професійних комунікативних якостей майбутнього соціального педагога.

Ключові слова: професійні комунікативні якості, майбутній соціальний педагог, викладач, студент, вищий навчальний заклад.

УДК 37.091.12:36-051:37.015.31-053.6

О. О. Нікуліна

ОСНОВНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ СОЦІАЛЬНИМ ПЕДАГОГОМ У ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Упродовж ХХ і початку ХХІ століття кількість конфліктів на планеті не зменшилася. Вони накопичуються, і іноді призводять до світових війн, революцій, локальних зіткнень, проблемних ситуацій на міжособистісному, внутрішньо особистісному та світовому рівнях. Конфлікти багатоманітні, вони виникають і проявляються в усіх сферах суспільного буття.

Аналізуючи сутність конфлікту, треба відзначити, що конфліктні ситуації неминучі в усіх проявах суспільного життя, не виключенням є і підліткове середовище. Формування особистості – процес динамічний і неоднозначний, а тому й не відбувається без ускладнень і протиріч. Для того, щоб допомогти дитині подолати відхилення в поведінці і розвитку, необхідно врахувати, на якому віковому етапі вона перебуває, і якими є типові складності віку. Специфічне для кожного періоду співвідношення внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов і створює ту соціальну ситуацію, яка істотно детермінує психічний та соціальний розвиток дитини.

Основним змістом підліткового віку є перехід від дитинства до дорослості. На всіх напрямках, відображаючи цей процес, відбувається становлення якісних новоутворень внаслідок перебудови організму, трансформації взаємин з дорослими та ровесниками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, пізнавальної і навчальної діяльності. Залежно від конкретних соціальних умов, культури, традицій виховання, перехідний вік може мати різний зміст [4, 5].

Проблеми у вихованні підлітків, конфлікти і труднощі данного періоду вивчали:

1) А. Лічко підкреслює, що в підлітків загострюється чутливість до оцінки іншими його зовнішності, здібностей, сили, умінь у поєднанні із зайвою самовпевненістю, надмірною критикою, зневагою до думок дорослих, що стає основними джерелами конфліктів з оточуючими [1].

2) Ф. Мустаєва акцентує увагу на тому, що спілкування підлітків з однолітками протікає, головним чином, в процесі спільної діяльності. Поведінка ж підлітків по суті є колективно-груповою. Наприклад, більшу частину інформації з питань статі підліток отримує від однолітків, тому її відсутність може затримувати його психосексуальний розвиток, викликати труднощі в спілкуванні, підвищувати кількість конфліктних ситуацій [5].

3) А. Капська наголошує, що підлітковий вік входить до групи підвищеного ризику, оскільки для них притаманні: внутрішні труднощі перехідного періоду, починаючи з психогормональних процесів і закінчуючи перебудовою „Я-концепції”; межованість і невизначеність соціального положення підлітків і молоді; суперечності, які обумовлені зміною механізму соціального контролю (дитячі форми контролю, засновані на дотриманні зовнішніх норм і слухняності старшим, вже не діють, а нові, дорослі, що припускають свідому дисципліну і самоконтроль, ще не склалися або не закріпилися) [2].

4) Л. Виготський пояснює кризове явище підліткового віку неспівпадінням між собою точок дозрівання. Він наголошує, що статеве дозрівання починається і завершується раніше, ніж закінчення загального розвитку підлітка, і раніше, ніж підліток досягає остаточного ступеня свого соціально-культурного формування, що в свою чергу ускладнює адекватне сприйняття підлітком оточуючого середовища [5].

Однак недостатньо розглянуті соціально – педагогічні аспекти вирішення проблеми конфліктів у підлітковому середовищі, обумовило вибір теми нашої статті, *мета* якої виявлення основних умов ефективного вирішення конфліктів соціальним педагогом у підлітковому середовищі.

Дослідження з соціальної педагогіки підліткового віку характеризують зміни в їхніх соціальних зв'язках, оскільки вплив сім'ї поступово замінюється впливом групи однолітків, яка стає джерелом референтних норм поведінки і отримання певного статусу. Ці зміни протікають в двох напрямках: звільнення від батьківської опіки та поступове входження до групи однолітків, яка стає фактором соціалізації [1].

Протягом підліткового віку поступово формується нова суб'єктивна реальність, яка перетворює уявлення індивіда про себе і оточуючих. Становлення психосоціальної ідентичності, яка лежить в основі феномена підліткової самосвідомості, включає три основні напрями розвитку підлітка:

а) усвідомлення тимчасової протяжності власного „Я”, яке включає дитяче минуле, і визначає проекцію себе в майбутньому;

б) усвідомлення себе як відмінного від інтеріорізованих батьківських образів;

в) здійснення системи вибору, яка забезпечує цілісність особи [4].

Таким чином, у підлітковому віці відбуваються зміни в усіх сферах життєдіяльності дитини. В першу чергу кардинальні зміни відбуваються в організмі, тобто починається новий етап фізичного розвитку і розгортається процес статевого дозрівання.

У цей період, часто за короткий строк, відбуваються численні зрушення в розвитку дитини, які проявляються у зміні інтересів, відносин, особливостей особи. Розвиток має стрибкоподібний, бурхливий характер. На підставі фізіологічних, моральних змін, які відбуваються у підлітків з'являються труднощі у їх вихованні: вони не піддаються впливу дорослих, в поведінці з'являються різні форми опору і протесту (упертість, грубість, негативізм, скритність, замкнутість, конфліктність).

Тому конфлікт в цей віковий період може виступати як необхідна умова вирішення назрілих проблем в підлітковому середовищі. Він може бути використаний як інструмент для розкриття суперечностей, що заважають нормальному та гармонічному розвитку взаємин між підлітками. Саме цей факт і повинен враховувати соціальний педагог, використовуючи умови ефективного вирішення конфліктів в підлітковому середовищі.

Таким чином, внутрішнє протиставлення, яке виявляє педагогічне впливання конфлікту на особистість школяра, – між оцінкою і самооцінкою підлітка, а зовнішнє – між соціальними нормами, моральними цінностями колективу і інтересами індивіда або групи, до якої він належить. Внутрішніми факторами, які сприяють виникненню конфліктної поведінки, являються:

- вікові особливості: у підлітковому віці емоційний фон стає нерівним, нестабільним, емоційна нестабільність підсилює сексуальне збудження, супроводжує процес статевого дозрівання. Формується новий образ фізичного „Я”. Через його гіпертрофованої значущості дитина гостро переживає всі вади зовнішності, дійсні і уявні. З'являється відчуття дорослості – відчуття себе дорослою людиною, центральне нововведення молодшого підліткового віку. Виникає пристрасне бажання якщо не бути, то хоч би здаватися або вважатися дорослим. Відстоюючи свої нові права, підліток захищає багато сфер свого життя від контролю дорослих і часто йде на конфлікти з ними. Окрім прагнення до емансипації, підліткові властива сильна потреба в спілкуванні з однолітками – центральний момент життя підлітків, кожен прагне зайняти місце в колективі, що задовольняє його, але не завжди може це зробити. Відносини його з однолітками стають змістовніші, вони вже

чітко розрізняються по ступеню близькості: просто товаришами, близькими товаришами, друзями;

- **недоліки виховання:** кардинальні зміни в економічному, соціально-політичному і культурному житті країни супроводжуються рядом негативних явищ. Зростаючі тенденції соціально-стратової, регіональної, етноконфесіональної дезінтеграції суспільства, посилення соціальної нерівності різних верств населення, переосмислення моральних цінностей, збільшення кількості дітей-сиріт і безпритульних – все це ускладнює проблеми виховання підростаючого покоління, забезпечення умов накопичення ними позитивного соціального досвіду дітьми та підлітками. Не знаходячи підтримки своїх інтересів у сім'ї, в учбовому закладі, вони часто мають підвищений рівень конфліктності, потрапляють під вплив неформальних структур, у тому числі і кримінальної орієнтації;

- **незадоволеність існуючих потреб:** підлітковий вік включає в себе низку потреб (в спілкуванні, прийнятті, самореалізації, дружбі, розумінні і т.д.) брак, яких створює замкнутість, агресивність, конфліктність.

Соціальний педагог, допомагаючи підліткам вирішувати конфліктні ситуації, перш за все, повинен чітко відокремлювати причини, які викликають конфліктну поведінку у підлітків. Причинами конфлікту між підлітками і вчителями є: 1) педагогічний диктат і незрозуміння з боку вчителя; 2) нетактовна поведінка педагога; 3) необ'єктивність при оцінюванні знань; 4) високі і не завжди обґрунтовані вимоги; 5) нецікаве ведення уроків вчителем; 6) невиконане домашнє завдання учнем; 7) пропуски уроків і запізнення школярами; 8) зовнішній вигляд; 9) особиста антипатія тієї чи іншої сторони; 10) шаблонний підхід до дитячих потреб і інтересів.

Причини, які викликають конфлікти з батьками: 1) успіхи (точніше їх відсутність) в учбовій діяльності; 2) порушення дисципліни в школі; 3) погана поведінка (демонстративна, груба, неповажна і т. ін.) з боку учнів, а також відмова в самостійності з боку батьків (тотальний контроль, нотації, заборони і т. ін.).

Причини конфліктів, що виникають з однолітками: 1) прізвиська, нападки, піддражнювання, образи, обсмикування, прагнення перекричати, примусити замовкнути, які умовно можна назвати словесними домаганнями; груба, агресивна поведінка, суперечки і непорозуміння на спортивному майданчику, на перерві, в їдальні, порушення дисципліни на уроках, боротьба за авторитет і лідерство серед однокласників або приятелів, відмова від чергування по класу, школі – проблеми взаємостосунків; псування або втрата майна, підручників, мобільних телефонів, дисків і ін. цінних або дорогих речей – проблеми володіння (доступності) [5].

Спілкуючись з підлітками, при розв'язанні конфлікту, соціальному педагогу доводиться не лише з'ясувати їх проблеми, а й переконувати йти на компроміси, врегульовувати конфліктну ситуацію. Соціальному

педагогу нерідко доводиться брати на себе роль посередника у конфлікті. Для того, щоб допомогти підлітку, який є учасником конфлікту або демонструє конфліктну поведінку, соціальному педагогу необхідно ретельно дослідити характер його труднощів, визначити чи цей конфлікт є об'єктивним, чи наслідком особистих стосунків. Пізнавши природу і характер конфлікту соціальний педагог повинен допомогти зрозуміти це підлітку, ретельно проаналізувавши чинники, що спричиняють відхилення образу конфліктної ситуації від реальності. Втручаючись в конфліктну ситуацію підлітка, соціальний педагог має виходити з певних очікувань стосовно його розв'язання, тобто виробити певні умови ефективного вирішення підліткових конфліктів [2].

Більшість умов ефективного вирішення конфліктів в підлітковому середовищі залежить, як від професіоналізму соціального педагога, так і від його індивідуальних властивостей.

Перша і очевидна умова початку вирішення будь-якого конфлікту – припинення конфліктної взаємодії. До тих пір доки будуть прийматися міри з однієї або з двох сторін по підтвердженню своєї позиції за допомогою насилля, мова про вирішення конфлікту йти не може.

Другою умовою, з боку соціального педагога, як посередника вирішення підліткового конфлікту, повинний бути пошук спільних точок зору в меті, інтересах опонентів. Тобто у цей процес необхідно залучити обидві конфліктуєчі сторони і враховувати, аналіз їх цілей і інтересів.

Тобто при вирішенні конфлікту проявляється негативне відношення сторін один до одного. Щоб приступити до вирішення конфлікту, соціальному педагогові необхідно знизити інтенсивність негативних емоцій, він повинен пояснити підліткам, що проблему, яка спричинила конфлікт необхідно вирішувати спільно. Даній умові ефективного вирішення підліткових конфліктів сприяє:

- критичний аналіз позицій і дій;
- прагнення зрозуміти інтереси іншого, але зрозуміти не значить прийняти, чи виправдати;
- виділення конструктивного початку в поведінці або прагненні опонента.

Соціальний педагог повинен сприяти об'єктивному обговоренню проблеми підлітків, виявленню суті конфлікту, вмінню сторін бачити головне сприяє ефективному пошуку вирішення протиріч. Акцентування уваги на другорядних питаннях зменшує шанси конструктивного розв'язання конфліктної ситуації підлітків.

Але головною умовою педагогічного вирішення конфліктів є перехід від зовнішньої регуляції соціальним педагогом конфліктної поведінки підлітків до саморегуляції підлітками своєї поведінки.

Сприяючому ефективності вирішення підліткових конфліктів є:

- участь підлітків в колективних видах діяльності;
- організація самовиховання підлітків;

- взаємозв'язок спільного, диференційного та індивідуального підходів в процесі виховання підлітків.

Підліткові конфлікти є дуже поширеним явищем і майже завжди супроводжують процес соціалізації дітей. Хоча на рівні суспільства конфлікт в цілому розглядається як позитивне явище, в педагогіці домінує точка зору, що конфліктів треба уникати, або запобігати їх появі. Це пов'язано з тим, що значна частина педагогічних конфліктів є деструктивними і має негативні наслідки у вигляді сліз, низької самооцінки, „двійок з поведінки” і т. ін. Проте конфлікт може бути конструктивним, якщо його учасники задоволені його результатом і вважають, що в наслідок його вони отримали користь [1].

До корисних наслідків конфліктів належать розвиток порозуміння між конфліктуєчими особами або групами, розширення сфери і способів міжособистісної взаємодії, розвиток внутрішньогрупових відносин тощо. Але найважливішим є те, що конструктивно вирішений конфлікт може стати джерелом особистісного зростання підлітка.

Активна індивідуалізація, що відбувається в процесі соціалізації, обумовлює виникнення кількісних конфліктів в підлітковому віці. З іншого боку, постійно зростаюча значущість інтеграції в групу створює основу для їх врегулювання, через що підлітковий період сприятливий для формування умінь попереджати і конструктивно вирішувати конфлікти саме в колективі однолітків.

Між тим готовність до конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях не може з'явитись стихійно, її формування потребує особливих умов, а саме: розробка соціально-педагогічних умов, які сприяють конструктивному вирішенню конфліктів між суб'єктами навчально-виховної діяльності, є перспективним напрямком вирішення цієї проблеми.

Література

- 1. Гаврилова Т. Н.** Учитель и семья школьника / Т. Н. Гаврилова. – М.: Просвещение, 1988. – 237 с.
- 2. Гнезділова М.** Спілкування та поведінка підлітків / М. Гнезділова // Психолог. – 2002. – № 38-39. – С. 42 – 45.
- 3. Краковский А. П.** О подростках / А. П. Краковский. – М.: Педагогика, 1999. – 239 с.
- 4. Психология современного подростка** / под ред. Д. Й. Фельдштейна. – М.: Просвещение, 2004. – 197 с.
- 5. Рудаков И. А.** Конфликтология для педагогов / И. А. Рудаков. – М.: Академия, 2005. – 356 с.

Анотація. У статті розглянуті погляди дослідників на особливості підліткового віку, виокремленні причини конфліктів у підлітковому середовищі, виділені основні умови вирішення конфліктів соціальним педагогом у підлітковому середовищі.

Ключові слова: соціальний педагог, підліток, конфлікт, умови.

ЗМІСТ ТА НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

УДК 378.015.31:316.42

Р. В. Бондарев

ДЕЯКІ НАПРЯМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Важливим етапом становлення особистості є студентський вік. У цей період розкриваються потенційні можливості, формуються нові соціальні настанови, розвиваються професійні здібності молоді. Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості. Він характеризується оволодінням різними соціальними ролями дорослої людини, пов'язаними з отриманням права вибору, набуттям певної юридичної та економічної відповідальності.

За час незалежності й особливо останні роки в Україні відбулися радикальні зміни усіх сторін життя суспільства, що призвело до загострення низки проблем, окреме місце серед яких займає проблема молоді як особливої соціально-демографічної групи.

Актуальність процесу соціалізації молоді визначається складністю часу, в якому вона опинилася. Молодь виявилася однією з найменш захищених соціальних груп, погіршився її матеріальний стан, сповільнилося соціальне просування. Але найбільше занепокоєння викликає брак духовної наповненості життя молоді, пов'язаний з переоцінкою людьми соціальних і життєвих цінностей та норм суспільства, тим, що молодь залишена самотійно вирішувати свої проблеми.

Студентський вік – це сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості. До них належать: формування професійних, світоглядних і громадських якостей майбутнього фахівця; розвиток професійних здібностей як передумова подальшої самотійної професійної творчості; становлення інтелекту і стабілізація рис характеру; перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; формування соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією. Тобто, під час навчання у ВНЗ відбувається соціалізація студента як особистості.

Поняття „соціалізація” має комплексний характер. Воно розглядається у філософії, соціології, психології, педагогіці, соціальній педагогіці та в інших царинах наукового знання.

У роботах західних учених М. Вебера, Е. Дюркгейма, Г. Тарда, була закладена теоретична база дослідження процесу соціалізації. У подальшому розглядом даного феномена займалися Ч. Кулі, Н. Смелзер, Е. Фромм, та ін.; у вітчизняній науці різні аспекти соціалізації досліджувалися І. Зверевою, А. Капською, О. Безпалько та ін., ними визначена закономірність, механізми й етапи соціалізації, роль у даному процесі різних соціальних інститутів, ін.

У визначенні сутності соціалізації, особливостей її структури зробили вагомий вклад такі вчені, як М. Галагузова, Л. Мардахаєв, А. Мудрик. Всі вони відзначають, що соціалізація – це процес приєднання, інтеграції особистості в суспільство, людство.

Говорячи про різноманітні інститути соціалізації, зайве сперечатися про більше значення якогось із них, очевидно, що на кожному етапі життя людини превалюватиме інший. Проте важливо знати, що їх відрізняє і є неповторним, чи можна дію одного з них повністю замінити впливом іншого. Дана позиція набуває важливості у світлі того факту, що сімейна соціалізація багатьох українських дітей утруднюється не лише різноманіттям сімейних цінностей і відмінністю (іноді) їх від типових цінностей соціуму, тим, що сучасна сім'я віддає перевагу забезпеченню базових цінностей (дефіцитарних, а не буттєвих), але й від'їздами одного з батьків (іноді – й обох) на заробіток за кордон. Тоді як первинна соціалізація особи, що відбувається у сім'ї, має вирішальне значення для набуття дитиною „базової довіри до світу”, „основи життєвого світу” чи „життєвого проекту”, формування навичок просоціальної поведінки, з якими мають узгоджуватися наступні кроки соціалізації особистості.

Отже, аналіз досліджень стосовно проблеми соціалізації студентської молоді дозволив виявити об'єктивно наявні протиріччя між: а) традиційним підходом до питання соціалізації, зокрема студентства, та сучасними вимогами до організації соціалізаційної роботи з молоддю, що вимагають обізнаності молоді в соціально-політичному, культурному, економічному житті своєї держави, визначення власного місця у структурі суспільства як активного суб'єкта; б) загальною тенденцією людства до глобалізації, відповідним зростанням її впливу на життєдіяльність, процеси соціалізації окремого індивіда, групи, країни й людства в цілому та низьким рівнем реальної обізнаності, інформованості студентської молоді України; в) визнанням на державному рівні необхідності виховання громадянина з високими показниками медіаграмотності й медіакультури та їх реальними показниками у випускників вищого навчального закладу; г) дослідженням вагомості соціалізаційного потенціалу інституту засобів масової комунікації у молодіжному середовищі, у тому числі студентському, і наявністю невисокого рівня педагогічної підтримки цього процесу.

Актуальність досліджуваної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість з урахуванням визначених протиріч обумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – розглянути деякі напрями соціалізації студентської молоді у вищому навчальному закладі.

Соціальні інститути суспільства покликані створити для молоді можливості реалізації здібностей, задоволення їх матеріальних і духовних потреб. У громадянській соціалізації молоді значна частка відповідальності лежить на всіх соціальних інститутах, особливо – освітніх закладах усіх рівнів, які повинні доповнити сімейну соціалізацію, виконуючи специфічну функцію передачі молоді соціокультурних цінностей і норм засобами навчання.

І. Кузнецовою виділено три основні етапи соціалізації, які пов'язані з формуванням ціннісних орієнтацій молоді: *на першому етапі* відбувається усвідомлення певних цінностей і утворення на цій основі ціннісних уявлень на базі індивідуального досвіду особистості. *Другий період* юності – це час включення молоді у нову сферу соціального життя (навчання у ВНЗ, служба в армії, праця), де особистий досвід характеризує такий рівень життєдіяльності людини, при якому ціннісні уявлення тісно пов'язані із задоволенням життєво необхідних потреб, а тому часто випадкові й обмежено-егоїстичні. Проте на цьому етапі виявляються риси регулятивного процесу формування ціннісних орієнтацій завдяки додатковим знанням, що доповнюють індивідуальний досвід особистості. *На третьому етапі* переборюються протиріччя у свідомості молоді, розвивається і вдосконалюється система ціннісних орієнтацій на основі глибоко особистісного, ініціативно-творчого ставлення до моральних цінностей як до смислоутворюючих, базових цілей і засобів життєдіяльності людей. Цей етап є частиною системи керованих соціально-економічних і соціально-культурних факторів регуляції з боку суспільства та його соціальних інститутів [9].

Соціальна роль, – поняття, що поєднує в собі великий спектр проявів поведінки людини: від ситуативних ролей до життєвих, що є „стійкими формами поведінки та діяльності людини і фактично виступають як прояв особистості, тобто соціальне „Я” індивіда. [6].

Саме вони є проявом соціалізації і розвитку особистості. Однак адекватна соціалізація дозволяє людині за спектром засвоєних (чим він більший, тим більш адаптованою є особистість) і прийнятих у суспільстві соціальних ролей, у тому числі й життєвих, не втратити себе, свою автономність, самість й індивідуальність, здійснити себе. Критерієм успішності соціалізації є соціальна норма, в якій проектуються вимоги суспільства до індивіда, схвалювані ним цінності, стереотипи поведінки та визначається орієнтир його особистісного розвитку.

Б. Ананьєв розглядає студентський вік як особливу онтогенетичну стадію соціалізації індивіда. Він, зокрема, зазначає, що це період

„виховання спеціаліста, громадського діяча і громадянина, опанування та консолідації багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності – все це становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя, який позначається як студентський вік”. В цей час індивід уже має уявлення про певні культурні норми суспільства, усвідомлює себе як особистість зі своїми інтересами й цінностями. Він відкритий також для збалансованої інтеграції в систему суспільних відносин, має певний рівень сформованості соціальної компетентності, але недостатній для ефективної самореалізації. Студент відчуває необхідність успішно соціалізуватися в суспільстві.

Визначальними рисами студентства як суспільної групи є характер праці студентів, що складається з систематичного нагромадження, засвоєння наукових знань [5].

Характерними особливостями соціального складу студентства є: по-перше, соціальні особливості студентської молоді визначаються не лише формальною приналежністю до різних структур суспільства, але й безпосереднім включенням до масових організацій; по-друге, серед батьків студентів порівняно небагато непрацюючих (пенсіонерів, інвалідів, безробітних); по-третє, соціальний склад студентства строкатий. У ньому досить широко представлені різні верстви населення: діти підприємців, спеціалістів з вищою освітою, робітників, селян [1].

Зміни, які відбуваються нині у ВНЗ, суттєво позначаються на процесі адаптації студентів до нових умов життєдіяльності. Простежується перехід: адаптація – соціальна адаптація – соціалізація. Адаптація – це пристосування організму, особистості до характеру окремих впливів до умов життя, які змінилися. Сучасна молодь є найбільш мобільним і активним учасником змін, які відбуваються в соціумі. Тобто, вона може швидко перебудовуватися й долати перешкоди, які виникають.

Виходячи з сучасних умов життєдіяльності студентства, визначальним є процес соціалізації, який включає в себе механізми соціально-психологічної адаптації та відповідає динаміці розвитку особистості, суспільства і держави.

Соціалізація – невід’ємна складова людського розвитку. На нашу думку, соціалізація – це процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом настанов, цінностей, ролей, очікувань, властивих певній культурі або соціальній групі. Особистість студента як об’єкта соціалізації, на якого спрямована дія, може одночасно бути і суб’єктом соціальної дії в системі суспільних відносин. Це двосторонній процес, який забезпечує саморозвиток суспільних стосунків, збереження їх структурної цілісності, що визначає спрямованість життя людини і дає їй можливість для самореалізації. На цьому етапі завершується соціалізація через систему освіти, закладаються основи подальшої соціалізації в

самостійній професійній діяльності, а також коригуються життєві цілі на подальший самостійний життєвий шлях.

Соціалізація – це сукупність усіх соціальних і психологічних процесів, завдяки яким індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства. Вона містить не лише усвідомлювані, цілеспрямовані та контрольовані впливи, але й стихійні процеси, що впливають на формування особистості, частка яких за сучасних соціальних умов збільшується. Це процес становлення особистості, поступове засвоєння нею вимог суспільства, набуття соціально значимих характеристик свідомості та поведінки, що регулюють її взаємостосунки із суспільством. Соціалізація починається з перших років життя людини і триває упродовж усього життя.

Соціалізація – це процес двосторонній: особистість, яка формується, є не лише об'єктом зовнішніх впливів, але й активним суб'єктом само розвитку, який, у свою чергу, також чинить вплив на соціум та його інститути. Крім того, процес соціалізації стосується завжди не абстрактного індивіда, а конкретної людини – носія неповторних індивідуальних рис і властивостей, і тому для кожного соціалізація – цілком індивідуальний, не схожий на соціалізацію іншої людини процес, незважаючи на те, що вони – члени того самого суспільства.

Метою соціалізації є соціалізована особистість, тобто формування в особистості таких соціально-психологічних характеристик і поведінки, які б відповідали соціокультурним вимогам і нормам певного соціуму. Процес соціалізації людини, її формування та розвиток, становлення як особистості відбувається у взаємодії з навколишнім середовищем, яке впливає різними соціальними чинниками. Усі чинники можна звести до трьох груп: 1) макрочинники (суспільство, держава, планета, світ і космос); 2) мезочинники (етнокультурні умови й тип населення, в яких живе і розвивається людина, засоби масової інформації); 3) мікрочинники (сім'я, дитячий садок, школа, позашкільні виховні установи, релігійні організації, товариства однолітків), це середовище називають соціумом або мікросоціумом. Вони різною мірою безпосередньо впливають на кожну конкретну людину, динамічно змінюються в умовах науково-технічної революції, змінюється і їх питома вага в соціалізації підростаючих поколінь та по-різному оцінюється їхній результат. Як відомо, незмінною залишається ідея залежності особи від довкілля в усі вікові періоди, особливо в дитинстві. Видатні педагоги відзначали, що п'ять перших років життя за рівнем соціального сприйняття дорівнюють усім наступним [7].

Враховуючи багаторівневість структури соціального середовища, на *макрорівні* особливого значення для соціалізації молоді набувають: спосіб життя, тобто сукупність умов, які забезпечують життєдіяльність на всіх рівнях розвитку потреб, установок, диспозицій особистості; умови, що забезпечують реалізацію нагальних потреб особистості

(екологічних, житлово-побутових); умови, що забезпечують самоствердження, самовиявлення особистості на рівні соціальних потреб (професійне становлення, задоволення культурних потреб). Процес входження особистості в етнокультурні відносини, національну систему виховання та освіти сприяє соціалізації молоді на *мезорівні*. Мезорівень зумовлює: освітні орієнтації, властиві для суспільства; формування культурних цінностей та їх відповідність загальнолюдським; збереження та відтворення генофонду нації і розвиток її інтелектуального потенціалу. Мікрорівень – це умови життя кожної особистості, її розвитку в соціально орієнтованих установах, громадських об'єднаннях та організаціях. Соціалізація особистості на *мікрорівні* охоплює: продуктивні умови спілкування як домінуючого виду діяльності молоді; формування соціального статусу і репутації особистості; розвиток нормативно-ціннісної системи відносин особистості [2].

Соціалізація індивіда відбувається у трьох основних сферах: *діяльність, спілкування, самосвідомість*. У сфері діяльності реалізується опанування та розширення видів праці, з якими пов'язана людина, її орієнтація в системі кожного виду діяльності, розуміння суті та сенсу. Як відомо, усі види діяльності включають процес мовлення. У сфері спілкування особистістю реалізується потреба у контакті з іншими суб'єктами. У сфері самосвідомості здійснюється формування образу власного „Я”, усвідомлення своєї соціальної належності, власних соціальних ролей, систем соціальної орієнтації і т.ін. [8].

Процес соціалізації особистості здійснюється через певні механізми. Психологічні механізми соціалізації це – імітація та ідентифікація. Т. Парсон застосував ці поняття у соціологічній теорії соціальної дії. Вчений визначав імітацію як процес засвоєння елементів культури (особливих знань, умінь, образів) шляхом наслідування. Ідентифікація виражає відношення до соціального світу, прийняття цінностей [4].

Соціально-психологічні механізми соціалізації студентів вищих навчальних закладів виявляються в процесі ідентифікації та інтеріоризації. Ідентифікація (від лат. *Identificate* – ототожнювати) – це процес, ототожнення індивідом себе, з іншими людьми, групою, осередком, який допомагає оволодівати різними видами діяльності, засвоювати соціальні норми та цінності, оволодівати соціальними ролями. Вирізняють три форми ідентифікації: 1) пряме емоційне ототожнення з реальною або нереальною особою. Ця форма домінує на початкових етапах соціалізації особистості; 2) самозалучення до певної номінальної соціальної групи (вікової, національної, фахової); 3) самозарахування (з відчуттям належності до певної соціальної групи. Активне засвоєння індивідом соціальної поведінки, групових норм і цінностей здійснюється під час спільної діяльності, насамперед у трудових осередках. Цей механізм діє на свідомих етапах розвитку особистості. Ідентифікація суспільних ідеалів у молодіжному середовищі пов'язана з пошуками реальних зразків для наслідування і з

характером уявлень про шляхи реалізації ідеалів. Соціалізація, соціалізована людина мусить бути здатною протистояти несприятливим життєвим обставинам. „Повна” соціалізація, тобто розчинення в соціумі певної частини молоді, свідчить про відсутність тієї активності, яка дає змогу вибірково сприймати й оцінювати навколишню дійсність [3].

З огляду на організаційно-педагогічні умови соціалізації студентської молоді, зокрема на специфіку видів діяльності, суттєвими особливостями становлення соціальної зрілості студента у процесі навчання і виховання є три складові частини.

По-перше, сам навчальний процес / змістом, формою, методикою, організацією / має, безумовно, соціальний вплив на студента, бо: а) він протікає як у конкретних соціальних умовах / як міні-, так і макро- /, так і у спеціально відведених для цього місцях, у відповідних формах, здійснюється певними методами; б) сама особа викладача виступає конкретним носієм певних соціальних ідеалів і цінностей є прикладом, зразком для наслідування; в) ілюстративний матеріал, який використовує викладач завжди має соціальний елемент, що в сукупності своїй створює адекватний міні соціум із початково-виховним та формувальним впливом на соціалізацію особистості студента.

По-друге, призначення виховання як у широкому соціологічному сенсі, так і у вузькому педагогічному полягає у тому, щоб із його допомогою формувати у студентів відповідну життєву позицію /навчати, привчити, пристосувати жити в конкретному соціальному середовищі та вміти робити адекватний вибір поведінки.

По-третє, формувальний ефект мовленнєвої діяльності викладача присутній, як ми вже підкресливали, в усіх ланках навчально-виховного процесу, бо педагог ніколи не забуває, що результатом його діяльності повинна бути: а) сформованість світогляду / світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, переконання; б) оволодіння певною сумою морально-соціальних цінностей, що відповідають вимогам суспільства; в) сформованість відповідного рівня емоційно-почуттєвої сфери та ціннісних орієнтацій, які б позитивно впливали на довкілля та яке б гармонійно вміщало б у себе студента.

Таким чином, у кожному з трьох складників змісту навчання й освіти міститься соціальний елемент, який спрямовується на розв’язання проблеми підготовки студента до самостійного життя, вибору поведінки, складання професійно значущих проектів.

Процес залучення в суспільне життя здійснюється не лише через навчальну діяльність і професійну підготовку. Це відбувається також через виховну діяльність, високу творчу активність і схильність до інноваційної діяльності. У студентів формується паралельна система цінностей і поглядів. Студенти обирають не те, що справді необхідно, а те, що яскравіше, емоційніше. Формується також стійке усвідомлення настановлення на збагачення і життєвий успіх.

У процесі соціалізації основними учасниками у ВНЗ є студенти і викладачі, які забезпечують формування особистості. В процесі життєвої взаємодії під впливом соціальних залежностей, різних впливів виховного характеру у студентів створюється уявлення про світ, формуються навички діяльності, принципи поведінки, розвиваються психічні якості особистості. В результаті студенти стають підготовленими до участі в суспільному житті. Отже, удосконалення процесу соціалізації має стати одним з першочергових завдань ВНЗ.

До основних напрямів процесу соціалізації студентів у ВНЗ можна віднести наступні: професійна орієнтація студентів, з урахуванням реальних потреб економіки у фахівців певного профілю та рівня підготовки. На тлі зростаючої конкуренції освітніх послуг, загострення демографічної ситуації в країні підвищується значущість професійного вибору студентів, потягу до самовираження та реалізації свого потенціалу. Свідоме визначення майбутньої професійної діяльності може стати підґрунтям для успішної соціалізації студентів в період навчання. Реалізація цього напряму можлива в межах побудови інтегрованої багаторівневої системи освіти. Невідповідність рівня підготовки спеціалістів з вищою освітою реальним вимогам професійної діяльності актуалізує необхідність удосконалення механізму взаємодії ВНЗ з підприємствами та організаціями – потенційними роботодавцями.

Взаємодія вищої освіти з конкретними підприємствами та організаціями, спільне вирішення питань формування освітніх програм, програм проходження виробничої практики та майбутнього працевлаштування студентів. В умовах зміни соціальних уявлень, ідеалів вища освіта виконує стабілізуючу функцію і сприяє адаптації студентів до нових життєвих умов, розвиває соціальну активність, формує готовність до самовизначення. Отже, соціалізація полягає в тому, що індивід засвоює певну систему знань, норм, цінностей, які дозволяють йому ставати особистістю, здатною функціонувати в даному суспільстві. Проте джерелом соціалізації студента є не лише зміст (економічного, юридичного, медичного тощо) процесу у ВНЗ, а й соціально-професійне його оточення, студентська референтна група, засоби масової інформації, громадські об'єднання студентів тощо.

Результатом соціалізації студента є: вироблення і трансформація власної системи поглядів на життя та ціннісні орієнтації, формування життєвого ідеалу; засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій; формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки; опанування професійною діяльністю та формами ділового спілкування.

Слід відзначити, що особистість, яка успішно соціалізується, має добре виражену соціальну спрямованість, активно прагне самовизначитися й самореалізуватися в суспільстві і вміє продуктивно адаптуватися в навколишньому соціумі на основі знань про соціальну дійсність. При цьому успішність соціалізації пов'язана не лише з

наявністю у людини зазначених якостей, але, в першу чергу, з реальними діями, в яких ці якості втілюються. В ході цього процесу у людини виникає відповідне ставлення до соціальних фактів і в цілому до навколишнього світу. Вибірковість у сприйнятті й оцінці цих факторів і подій складає суб'єктивність: особистість починає активно, вибірково й цілеспрямовано взаємодіяти з середовищем, проявляти себе, свій духовний та фізичний потенціал, тобто відбувається соціальне становлення особистості.

Засвоюючи систему ролей, студенти набувають соціально значимих якостей, формують світогляд, свої цілі, мотиви, інтереси, почуття, особисті та соціально значущі потреби, розвивають різні види компетентності, в тому числі і соціальну компетентність, яка дозволить їм стати тим, ким вони мають об'єктивно стати в житті.

Отже, для того, щоб майбутні спеціалісти могли успішно адаптуватися до нових умов життя, гармонійно та безконфліктно взаємодіяти в конкретному середовищі, необхідно, щоби процес розвитку здібностей, якостей та умінь відбувався в освітньому просторі ВНЗ систематично і планомірно.

На жаль, нині процес соціалізації студентів не може розглядатися як повноцінний. За роки навчання студенти одержують певний досвід практичної діяльності, проте не завжди готові до виконання різних функцій в суспільстві, часто не набувають потрібного соціального досвіду внаслідок того, що процес соціального розвитку розглядається у ВНЗ лише в якості надбудови над об'єктивним процесом становлення спеціаліста, а тому проблема соціалізації набуває особливого значення.

Література

- 1. Горностай П. П.** Соціалізація як формування життєвих ролей особистості. Соціалізація особистості як проблема національної освіти / П. П. Горностай. – Ч.2. – Ніжин, 1994. – С. 19 – 22.
- 2. Євтух М. Б.** Соціальна педагогіка : підручник / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. – К. : МАУП, 2002. – 232 с.
- 3. Кучмиева С. И.** Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов: Среднее профессиональное образование / С. И. Кучмиева. – 2006. – № 3. – С. 40 – 42.
- 4. Лукашевич М. П.** Соціалізація. Виховні механізми та технології: Навч.-метод. посіб. / М. П. Лукашевич – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с.
- 5. Міщик Л. І.** Соціальна педагогіка: Навч. посіб. / Л. І. Міщик. – К. : Інститут змісту і методів навчання 1997. – 139 с.
- 6. Мудрик А. В.** Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 1999. – 184 с.
- 7. Овчаренко Г. Е.** Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності / Г. Е. Овчаренко. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.
- 8. Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в поза навчальній діяльності в умовах регіонального

освітнього простору / С. В. Савченко. Автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Л. : 2004. – 42 с. **9. Соціалізація** молоді на рубежі століть: регіональний аспект: Автореф. Кузнецова І. Ю. дис. канд. культурології: 18.09.01 / Краснодарський державний університет культури і мистецтв. – Краснодар, 2001. – 16 с.

Анотація. У статті розглянуто окремі теоретичні проблеми соціалізації, представлено аналіз особливостей процесу соціалізації у студентів психологів. Показано, що соціалізація в юнацькому віці тісно пов'язана з процесами соціальної адаптації, інтеграції в соціум, індивідуалізації і самореалізації особистості.

Ключові слова: соціалізація, студентська молодь, соціальна адаптація особистості.

УДК 378.013.42:364-322-057.87

Т. В. Коцур

ЗМІСТ ТА НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКИХ ВОЛОНТЕРСЬКИХ ГРУП ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В умовах сьогодення Україна знаходиться на етапі становлення та розвитку громадянського суспільства на засадах свободи, творчості, гуманізму, милосердя. Цей непростий і тривалий процес зумовлюється суперечливою політичною та соціально-економічною ситуацією, яка склалася в державі. Нині соціальні пріоритети в Україні визначені як провідні напрями державної політики. Для вирішення соціальних проблем залучаються різні соціальні інституції та неурядові організації, створюється розгалужена система різноманітних соціальних служб.

Одна з умов забезпечення соціально-педагогічної діяльності – це достатня кількість людських ресурсів для вирішення таких соціальних проблем як-то: профілактика наркотичної залежності, ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки молоді, соціальна реабілітація дітей з особливими потребами, ресоціалізація осіб, які повернулися з місць позбавлення волі, соціальний супровід прийомних сімей тощо. На жаль, кадрове забезпечення закладів соціальної сфери не відповідає вимогам сьогодення, не вистачає професійно підготовлених фахівців для реалізації різних напрямів соціально-педагогічної діяльності. Саме тому останнім часом в Україні активно стимулюється благодійна діяльність та розвивається волонтерський рух. Наразі волонтери є повноправними суб'єктами соціально-педагогічної діяльності.

Особливість волонтерського руху в Україні полягає у тому, що найчисельнішою групою волонтерів, які працюють у соціальній сфері, є учнівська та студентська молодь. Участь молодих людей у волонтерському русі дає їм змогу зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, випробувати свої можливості, беручи участь у проектах і програмах соціально-педагогічної спрямованості.

Метою нашої статті є визначення змісту та напрямів соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп вищих навчальних закладів.

Проблема соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп є предметом наукового вивчення ще з початку 90-х років ХХ століття. І сьогодні вона також активно досліджується російськими та українськими науковцями. Окремі аспекти діяльності волонтерів розкривають у своїх роботах І. Зверева, Ю. Поліщук, О. Кузьменко, С. Харченко, Н. Романова та ін. Так, у роботах І. Зверєвої, Г. Лактіонової, С. Савченка, С. Харченка обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю. Особливості роботи волонтерів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді висвітлено у роботах О. Кузьменка, Н. Романової, С. Толстоухової. Волонтерство як складову соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій обґрунтовано в працях Ю. Поліщука. Аналіз досвіду волонтерства подано у роботах зарубіжних авторів, зокрема Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайн, Р. Лінча, С. Маккарлі, М. Мерріл, К. Навартнам, М. Нуланд та ін.

Роль волонтерства у соціальній сфері визнана на державному рівні, що знаходить своє підтвердження в окремих законодавчих документах, зокрема у законах України „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, „Про соціальні послуги”, в яких добровільна праця волонтерів визнається як необхідна та суспільно корисна.

Розкриваючи мету даної роботи, звернемося до трактування поняття „*волонтерська діяльність*” – індивідуальна чи колективна – це спосіб підтримки, піклування, надання допомоги членам громади; взаємодії між людьми для спільного вироблення нових шляхів вирішення проблем, які виникають. Воно створює можливості для навчання та розвитку впродовж життя кожної людини [1, 37].

Студентська волонтерська група – це невелика за чисельністю спільнота студентів, що діє на добровільних засадах, об'єднана певною благодійною діяльністю й утворена при державній або неурядовій організації.

Волонтерська робота студентських груп спрямована переважно на вирішення актуальних проблем, що існують у суспільстві. У світовій практиці до типових видів діяльності волонтерів у соціальній сфері належать: догляд за хворими, людьми похилого віку та інвалідами вдома й у спеціалізованих установах, догляд за онкохворими, робота з ув'язненими та допомога їм після виходу з в'язниці чи колонії, робота з

дітьми й молоддю у дитячих садках, школах, групах вільного часу, молодіжних клубах, допомога представникам етнічних меншин через консультивання та відповідний супровід, допомога бездомним і безпритульним, збір коштів тощо.

Для студентів-волонтерів мотивацією найчастіше стає відпрацювання навичок, необхідних у майбутній професії. Для них важливими є спілкування з професіоналами в обраній спеціальності, знайомство з новими методиками та технологіями, перспектива працевлаштування в даній соціальній агенції [2, 13].

Для з'ясування змісту та напрямів соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп, нам необхідно визначити сутність поняття „соціально-педагогічна діяльність”.

О. Безпалько наголошує, що *соціально-педагогічна діяльність* – це вид соціальної роботи, який спрямовано на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини. Соціальний аспект цієї діяльності визначається соціальним замовленням, соціальними проблемами, соціокультурними особливостями середовища та частково відображений в соціальній політиці держави [1, 38].

Охарактеризуємо зміст соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп, які організовані на базі ВНЗ, спираючись на роботи вітчизняних та зарубіжних науковців [2; 3; 4; 6].

Слід зазначити, що як правило, волонтерські програми включені до планів виховної роботи в закладах освіти, а також використовуються під час організації різного роду практик для студентів. Майбутні соціальні працівники надають безпосередні соціальні послуги, допомагаючи спеціалістам різноманітних соціальних служб, ініціюють соціальні проекти для категорій населення з наявними проблемами та впроваджують їх у життя. Така практика не лише корисна для одержувача послуги та волонтера, але й залишає у студентів досвід соціально корисної діяльності. Завдяки цьому, студент отримує досвід професійної соціально орієнтованої діяльності.

Волонтерство розширює діапазон професійного становлення студентів соціально спрямованих спеціальностей. При цьому слід відзначити, що волонтерська діяльність має певні переваги в порівнянні з навчально-професійною діяльністю, а також з практикою, основними з яких є: добровільність професійної участі, більш стійка мотивація до діяльності; динамічне та якісне особистісне та професійне зростання; свобода вибору об'єктів волонтерської діяльності, її змісту, форми; створення умов для побудови індивідуальної траєкторії професійного становлення; особиста та професійна рефлексія в процесі волонтерської роботи [3].

Найбільш популярними у студентів-волонтерів ВНЗ є інформаційно-просвітницький, профілактичний, охоронно-захисний,

рекреативний, соціально-побутовий та фандрейзинговий напрями соціально-педагогічної роботи.

Як свідчить попередній аналіз, найпоширенішим напрямом соціально-педагогічної роботи є *профілактичний*. Діяльність численних волонтерських груп спрямована на профілактику соціальної, культурної та психологічної дезадаптації. Волонтери працюють з особами девіантної поведінки та маргінальними групами. Найчастіше вони здійснюють профілактичну роботу серед дітей і молоді, у сім'ях, школах, територіальній громаді з метою попередження поширення шкідливих звичок, негативних явищ, соціальних хвороб шляхом просвітницької роботи.

Також поширеним є *інформаційно-просвітницький* напрямок соціально-педагогічної роботи студентських волонтерських груп. Увагою волонтерів з кожним роком не лише охоплюється все більша кількість дітей та молодих людей, але й розширюється коло категорій осіб, з якими проводиться просвітницько-профілактична робота. Зокрема є тенденція до здійснення просвітницьких програм у притулках, приймальниках-розподільниках та колоніях для дітей.

Наступним напрямом є *рекреативний*. Саме з організації змістовного дозвілля дітей та молодих людей розпочиналася свого часу діяльність численних волонтерських груп Центрів соціальних служб для молоді. Готувалися волонтери-ігротехніки за спеціальними програмами, які дозволяли організовувати дозвілля не лише в умовах тієї чи іншої установи, але й на вулиці. Нині цей напрямок роботи студентських волонтерських груп продовжує розвиватись, охоплюючи не тільки дітей та молодь як цільову групу, але й приділяючи увагу пацієнтам лікарень, сім'ям, людям похилого віку та інвалідам.

Водночас, набуває усе більшої популярності *реабілітаційний* напрямок соціально-педагогічної роботи студентських волонтерських груп. Це пояснюється активною появою волонтерських програм у спеціалізованих соціальних службах та реабілітаційних центрах, які замаються соціальною, трудовою та медичною реабілітацією осіб з відхиленнями від норми у фізичному, психічному та соціальному розвитку та знаходяться у складних життєвих обставинах [4].

Соціально-рекламний напрямок роботи студентів-волонтерів стає важливим ресурсом, оскільки саме їхніми силами на сьогодні в Україні проводиться велика кількість соціально-рекламних кампаній, розповсюджуються інформаційні плакати, брошури, буклети. І, звичайно, сама діяльність студентів-волонтерів наближає цільову групу – дітей та молодь – до відповідних соціальних служб та громадських організацій.

Соціально-побутовий напрямок діяльності студентських волонтерських груп передбачає надання конкретних послуг особам, що їх потребують, з метою підтримки їх у складних життєвих обставинах. Волонтерами здійснюється закупівля та доставка ліків тяжко хворим

пацієнтам медичних установ, мало мобільним та немобільним людям з особливими потребами та літнього віку. Також працюють програми допомоги в прибиранні, пранні та прасуванні, приготуванні їжі самотнім пенсіонерам та інвалідам.

Охоронно-захисний напрямок передбачає здійснення заходів щодо соціально-правового захисту літніх людей, інвалідів, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, одиноких матерів, багатодітних сімей, потерпілих від техногенних та екологічних катастроф. Найчастіше об'єктом такої діяльності стають діти. Волонтери державних та громадських організаціям надають психолого-педагогічну, соціально-медичну, інформаційно-правову та юридичну допомогу дітям та їхнім батькам.

Діагностико-корекційний напрямок роботи студентських волонтерських груп є не надто поширеним, оскільки вимагає глибинних знань із соціальної педагогіки, соціальної роботи та психології тих людей, які працюють у даній галузі, що ускладнює процес підготовки волонтерів. Ця робота вимагає від волонтера постійного особистісного та професійного зростання, оволодіння новими знаннями, сучасними технологіями професійної роботи, а також постійного методичного супроводу та супервізії фахівця в даній галузі.

Відносно новим для українського волонтерства є *фандрейзинговий* напрям роботи студентських волонтерських груп. Усе частіше волонтери стають не тільки виконавцями, але й ініціаторами збору благодійних пожертв на допомогу окремим особам або соціальним групам [4; 5].

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп незалежно від типу організації, у якій вони функціонують, здійснюється в інформаційно-просвітницькому, профілактичному, реабілітаційному, рекреативному, соціально-рекламному, соціально-побутовому, охоронно-захисному, діагностико-корекційному та фандрейзинговому напрямках [6].

На основі проведеного нами аналізу, можна прогнозувати, що в подальшому соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп буде розвиватися в напрямі їх змістовно-технологічної спеціалізації у відповідності зі специфікою об'єктів, суб'єктів та умов діяльності.

Література

- 1. Безпалько О. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Безпалько Ольга Володимирівна. – К., 2007. – 563 с.
- 2. Безпалько О. В.** Підготовка волонтерів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей : метод. реком. до проведення тренінгових занять / О. В. Безпалько, С. В. Едель. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 32 с.
- 3. Організація** волонтерського руху

у вищих навчальних закладах: діагностичний інструментарій : метод. розробки / [уклад. Т. О. Рудякевич]. – Житомир : ЖДУ, 2004. – 20 с. **4. Теория** и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт : в 2 т. / [ред. Т. Ф. Яркіна, В. Г. Бочарова]. – М. : Изд-во АСОПир, 1993. – Т. 1. – 461 с. **5. Волонтер.** Кто він?: узагальнюючий досвід : метод. реком. для соц. працівн. та волонт. / [уклад.: О. Г. Сідько, Л. В. Комісарова, С. А. Ястремська та ін.] – Миколаїв : Управління у справах сім'ї та молоді облдержадміністрації : Миколаївський ОЦССМ, 2001. – 25 с. **6. Волонтери:** сила добра / під ред. : Т. П. Булата, М. В. Нестребчука, В. Д. Ритенко. – К. : Кур'єр ЮНЕСКО, 2001. – Вип. 7–8. – 163 с.

Анотація. У статті розкрито зміст та напрями соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп вищих навчальних закладів.

Ключові слова: волонтерська діяльність, студентська волонтерська група, соціально-педагогічна діяльність, напрями соціально-педагогічної роботи.

УДК 378.015.31:316.42

А. А. Сас

СУТНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Глобалізація процесів соціального розвитку та техногенний і інформаційний характер сучасної цивілізації зумовлюють необхідність у постійному розвитку людини, яка здатна самостійно і творчо розв'язувати безліч різноманітних загальних проблем. Суспільству потрібні освічені, грамотні, компетентні, організовані, комунікабельні фахівці, які можуть конструктивно працювати в сучасних динамічних умовах життя. У реальних умовах сьогодення незмірно зростає значення формування гармонійно розвинутої, суспільно активної особи. Всі ланки системи освіти в Україні ставлять мету – підготувати високоосвічених, всебічно розвинених спеціалістів, здатних на творчу діяльність у всіх сферах громадського життя.

Одним з важливих напрямів педагогічної освіти є формування організаторських умінь у майбутніх соціальних педагогів. Особливої актуальності набуває це в сучасних умовах переходу до ринкової економіки, коли гостро постає потреба в активних, ініціативних особистостях, які здатні організовувати себе й інших. Таким чином, на перший план висувається проблема підготовки конкурентноздатної

особистості, яка має необхідні знання й уміння, стиль мислення і поведінки керівника й організатора.

Організаторські здібності працівника стають затребуваними незалежно від займаної посади та характеру основної професійної діяльності, тому що забезпечують результативність індивідуальної та групової діяльності, сприяють розвитку міжособистісної взаємодії і спілкування, дозволяють вибудовувати тимчасові й довгострокові плани, ефективно діяти в стандартних і нестандартних ситуаціях, оптимально використовувати матеріальні, психологічні та кадрові ресурси.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з цього питання показав, що у вітчизняній літературі проблеми організаторської діяльності та формування організаторських умінь довгий час взагалі спеціально не розглядалися, тому в наш час у педагогічній науці й практиці цьому приділяється певна увага.

В історичному контексті проблему формування у майбутніх педагогів організаторських умінь і розвиток їхніх лідерських якостей досліджували, В. Гольнєва, С. Кондратьєва, І. Магнутов, А. Макаренко, М. Філь, В. Сухомлинський, Л. Уманський, М. Іорданський та ін.

Питання формування організаторських здібностей студентів у теорії та практиці діяльності ВНЗ досліджуються наступними вченими: О. Герман, Н. Головатий, А. Кондратюк, Б. Корнілов, А. Малєва, А. Сурін та ін.; різні аспекти позааудиторної діяльності у навчально-виховному процесі вузу висвітлені в роботах Н. Валєєва, І. Глікман, А. Дьякова, І. Курова та ін.. Дослідженням організаторських здібностей займалися вчені, які працювали в галузі психології управління: Т. Базаров, Н. Бахарова, А. Карнишев, Н. Левітов, В. Рубахін, А. Філіпов. Комплексне вивчення проблеми організаторських здібностей як динамічної системи здійснювалося психологами в рамках системного чи діяльнісного підходів: В. Давидов, Ю. Ємельянов, Ю. Красовський, Є. Кузьмін, В. Лазарев, С. Неверкович, А. Свенцицький, А. Тюков.

У наш час суспільство чекає від випускників вузу сміливого творчого мислення, чіткого розуміння цілей державотворення, широкої професійної ерудиції, високої культури і суспільної активності. Таким чином, на перший план висувається проблема підготовки конкурентноздатної особистості, яка має необхідні знання й уміння, стиль мислення і поведінки керівника й організатора.

Педагогічна діяльність лише на половину ґрунтується на раціональних підходах, друга ж половина є мистецтвом. На наш погляд, особистісний фактор у професії педагога – головне знаряддя і часто домінує над знанням технології. В даний час становлення особистісного фактора майбутнього педагога займає пріоритетне місце у професійній освіті. Особистість характеризує високий рівень самосвідомості, самоповаги і самодостатності у прийнятті та реалізації рішень.

Професійний розвиток невіддільний від особистісного – в основі того й іншого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність

особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації, а все це тісно пов'язане з формуванням у майбутнього соціального педагога організаторської функції [1, 29].

Соціально-педагогічна робота належить до таких видів професійної діяльності, в яких не лише знання та вміння, а й особистісні якості спеціаліста впливають у багатьох випадках на її результативність. На підставі змісту соціально-педагогічної роботи виокремлюються професійні функції соціального педагога.

Функції соціально-педагогічної діяльності – це основні напрями роботи соціального педагога, в яких конкретизується її зміст. Нас цікавить саме організаторська функція соціально-педагогічної діяльності. Її зміст полягає у структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності та координації роботи з різними соціальними інститутами і представниками споріднених професій.

Особистість завжди активна, вона може існувати лише в спілкуванні з іншими особистостями, поза спілкування і в ізоляції від суспільства особистість не може розвиватися і відповідно не може існувати. Активність педагога проявляється в різноманітній і багатогранній діяльності. Таким чином, головним завданням майбутнього соціального педагога є спрямування активності в потрібному руслі, на суспільно-корисну діяльність, саморозвиток, самовизначення і самовиховання.

У своїй професійній діяльності соціальний педагог повинен володіти інтелектуальними та емоційними механізмами регуляції діяльності, щоб реалізувати необхідні вміння правильно розподіляти функціональні обов'язки учасників соціального процесу, планувати основні етапи майбутньої діяльності, координувати та корегувати діяльність учасників соціально-педагогічного процесу та знання теоретичних засад організаторської діяльності соціального педагога, особливостей планування соціально-педагогічної діяльності, функцій та способів координацій, контролю в діяльності соціального педагога, особливості організації та управління різними соціальними групами в різних соціумах. Одним з важливих напрямів педагогічної освіти є формування організаторських умінь у майбутніх учителів. Майбутній соціальний педагог не лише повинен вміти характеризувати організаторську функцію, як один із основних елементів соціально-педагогічної діяльності, а й бути готовим, як психологічно так і професійно до її реалізації. Характер професійної діяльності вимагає від майбутнього соціального педагога не лише знань з педагогіки, психології, соціального забезпечення, а й особистісної психологічної готовності до професійної діяльності. Проблема готовності у контексті професійного становлення особистості – одна з найважливіших педагогічної психології та передовсім для педагогіки.

Науковці Л. Кондрашова, А. Ліненко, В. Моляко та ін. розглядають поняття „готовність” у двох контекстах: функціональному й особистісному. За умов функціонального підходу „готовність” трактується як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду.

У контексті особистісного підходу „готовність” розглядається як інтегративна, стійка характеристика, яка дає можливість до успішного виконання діяльності. Спираючись на аналіз цього поняття, можна визначити „готовність до професійної діяльності” як інтегроване педагогічною системою утворення особистості, що характеризує її активність при підготовці та залучені до діяльності [2, 201].

Поняття „готовність до професійної діяльності” є предметом дослідження як психологів, так і педагогів. Так, В. Бахарєв і С. Максименко визначають „готовність” до того чи іншого виду діяльності як цілеспрямоване вираження особистості, що містить її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки [2, 203].

Узагальнюючи підходи різних вчених можна сказати, що під готовністю до того чи іншого виду діяльності треба розуміти цілеспрямований вияв особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння та настанови. Готовність в такому разі досягається в процесі моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, вона є результатом всебічного особистісного розвитку з урахуванням вимог, зумовлених особливостями професійної діяльності [3].

Л. Бродська, М. Карченкова, С. Тарасова дослідники феномену готовності до професійної діяльності визначають його з позицій наявності загальних властивостей готовності людини до праці та виділяють основні складові такої готовності: фізичну, психофізичну, психологічну, професійну (науково-теоретичну і практичну).

Готовність до педагогічної діяльності ми розглядаємо як складне соціально-психологічне утворення, ядро якого складають позитивне ставлення до професії, наявність професійно-важливих якостей особистості, певна структурність професійних знань, умінь, навичок і здібностей, результат професійної освіти й виховання, соціальної зрілості особистості, а також почуття відповідальності за результати своєї діяльності.

Аналіз теоретичних джерел щодо готовності майбутнього педагога до реалізації організаторської функції діяльності, дозволив нам виділити компоненти цієї готовності (мотиваційно-вольовий, інтелектуально-операційний, оцінювально-рефлексивний), визначити змістовні характеристики означених компонентів, а також виділити професійно важливі якості фахівця, що виступають передумовою ефективної реалізації організаторської діяльності.

Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до даної діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутої у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, вміння будувати процес спілкування, сформованості таких педагогічних здібностей як мислення, уявлення, спостережливості, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості тощо.

Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності [4, 58]. Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

Готовність до діяльності – це складне соціально-психологічне явище, яке можна розглядати як форму зв'язку професійної спрямованості з іншими важливими рисами особистості – світоглядом, життєвими настановами і духовними цінностями, а також з її морально-вольовою та емоційною сферами; вона передбачає також активну самоосвіту і самовиховання, прагнення до морального та фахового самовдосконалення [3].

Поняття „психологічна готовність до діяльності” було введено М. Дьяченко та Л. Кандибович, основним аргументом стало необхідність виділення із сукупності чинників, що зумовлюють продуктивність діяльності, психологічного компонента, який за певних умов відіграє вирішальну роль в опануванні тим чи іншим видом діяльності. Автори зазначають, що готовність як передумова для виконання будь-якої діяльності є водночас і її результатом, визначають як цілеспрямований прояв особистості.

Ми погоджуємося з думкою Н. Шакірової, що для реалізації організаторської функції, необхідна готовність педагога до формування у нього відповідних якостей і рис особистості, а саме:

- потреба в творчій взаємодії;
- знання основних функцій менеджменту: планування, організація, мотивація, контроль;
- усвідомлення себе як творчої індивідуальності, присутність творчої активності, самостійності;
- наявність знань, умінь, навичок, досвіду організації процесу пізнання, праці, спілкування як творчої діяльності [5].

Н. Яковлева розглядає психологічну готовність майбутнього педагога до реалізації організаторської функції як інтегральну якість особистості, здатної творчо вирішувати завдання соціально-педагогічної діяльності [5].

А. Мудрик розглядає трьохкомпонентну модель психологічної готовності:

1) мотиваційний – мотиви, що спонукають до діяльності в системі інформаційного суспільства через прагнення саморозвитку та самоактуалізації;

2) когнітивний компонент – сформованість умінь, необхідних для виконання функцій, яку ставить перед працівником інформаційне суспільство, формування компетентності, тобто вміння пристосуватися до нових технологій за рахунок рівня освіти;

3) емоційно-вольовий компонент як відчуття, пов'язані з виконанням роботи та рішення, які приймає суб'єкт у сфері фахової діяльності [6].

Формування всіх трьох компонентів та встановлення динамічного зв'язку між ними є важливим завданням, що реалізується в процесі підготовки майбутніх професіоналів.

Л. Кондрашова в структурі психологічної готовності до організаторської діяльності виділяє такі компоненти:

- мотиваційний;
- орієнтаційний;
- пізнавально-операційний;
- емоційно-вольовий;
- психофізіологічний;
- оціночний [6].

Мотиваційний компонент включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою. Його основою є професійна спрямованість (особисте прагнення особистості застосувати свої знання, вміння, проявити свої організаторські та управлінські здібності в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку тощо. Ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер роботи майбутнього фахівця над собою з метою використання своїх можливостей і здібностей.

Орієнтаційний компонент – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Ядро орієнтаційного компонента – ціннісні орієнтації особистості, глибина професійного світогляду. До його основних структурних одиниць відносяться узагальнені професійні знання, погляди, переконання, принципи і готовність діяти в практичних ситуаціях відповідно до них.

Пізнавально-операційний аспект психологічної готовності входять професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'ять,

педагогічне мислення, здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення організаторської діяльності.

Психофізіологічний аспект психологічної готовності складають впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, усвідомлення себе як творчої особистості, урівноваженість і витримка, рухомий темп роботи. Ці властивості й здібності забезпечують високу працездатність у виконанні аторської органі функції.

Оціночний компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним зразком. Психологічна готовність включає в себе як важливий компонент потребу майбутнього соціального педагога в професійному самовдосконаленні.

Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Якості й психологічні властивості особистості, психічні особливості й моральні якості, що є основою установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями – характеристики психологічної готовності. Не можна обмежуватись тільки накопиченням знань і розвитком інтелекту. Не менше уваги треба приділяти і емоційній стороні, формуванню культури почуттів. А тому навчально-виховний процес у вузі необхідно організувати так, щоб студенти відчували такі самі емоції і почуття, які виникають під час практичної професійної діяльності.

Суть психологічної готовності: моральні та психологічні якості і можливості особистості; відношення свідомості й поведінки, суб'єктивності та об'єктивності свідомості. Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні та вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності.

Важливим компонентом структури психологічної готовності до педагогічної діяльності є педагогічна спрямованість, до якої входить ставлення до педагогічної діяльності спрямованість розуміють як форму вияву педагогічних здібностей і нахилів, які передують спрямованості й виступають її передумовою. Ставлення студента вузу до навчання постає одним з істотних показників майбутньої майстерності вчителя. Саме від особливостей ставлення майбутнього вчителя до діла, тобто до процесу оволодіння навчальною програмою вузу, можна робити висновок і про перспективу формування з нього в майбутньому майстра своєї педагогічної справи. Професійне становлення вчителя є складним і

тривалим процесом. Однією з умов забезпечення його ефективності виступає формування готовності до педагогічної праці.

Серед вольових якостей, які забезпечують психологічну готовність до реалізації організаторської функції психолога виділяють:

- самовладання і витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації) наполегливість (тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети);
- ініціативність (готовність і вміння педагога виявляти творчий підхід до вирішення проблем, самодіяльність при виконанні професійних функцій);
- рішучість (своєчасно приймати продумані рішення і без зволікань приступати до їх виконання);
- самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів);
- самокритичність (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити);
- цілеспрямованість (керування в роботі певною метою) [5].

Оскільки рівень готовності не є інваріантна величина, то його перебіг зумовлюється віком, досвідом навчання, індивідуальними можливостями і т.д. В. Моляко виділяє такі рівні: рівень непрофесійної, передпрофесійної і професійної підготовки [6].

М. Д'яченко, Л. Кандибович [7] характеризують готовність і як стан і як інтегративну якість особистості. Дослідники стверджують, що стан готовності є „настроєм” – пристосуванням можливостей особистості для успішних дій у певний момент.

У майбутніх соціальних педагогів готовність до реалізації організаторської функції може складатися на трьох рівнях, а саме:

1. Високий (самостійність у постановці й розв'язанні нових задач, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу і т.д.).
2. Середній (середній рівень вияву наведених якостей).
3. Низький (невміння самостійно ставити і розв'язувати трудні задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей і т.д.).

До змісту готовності до реалізації організаторської функції звичайно ж входить професійна освіченість. Але не тільки освіченістю фахівця визначається успішність його діяльності. Не меншу роль відіграє професійна етика, основу якої становлять моральні норми, оцінки і самооцінки, контроль і самоконтроль, повага до норм і вимог суспільного життя й уміння прищеплювати ці норми іншим людям.

Педагогічна практика є важливою соціально-психологічною умовою і педагогічним засобом підготовки до реалізації організаторської функції майбутнього соціального педагога. Саме на практиці студент вперше спробує себе в новій статусно-рольовій позиції, зможе відповісти на непрості питання про свої можливості і бажання. Практика – це

початок професійного самовизначення, поле для ствердження і розвитку „Я – професійне” майбутнього соціального педагога.

Формування готовності до реалізації організаторської функції повинно бути спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи. Треба бути готовим не тільки виконання навчальних завдань, а й обов'язково таких, що максимально наближені до реальних виробничих умов.

Таким чином, структура професійної готовності педагога до організаторської діяльності включає в себе чотири компоненти: мотиваційна готовність: позитивне ставлення до організаторської діяльності, інтерес до неї, бажання виконувати роль організатора; теоретична готовність: певний рівень організаторських знань; практична готовність: наявність організаторських умінь, навичок; психофізіологічна готовність сформованість організаторських та інших значущих для організаторської діяльності якостей.

У результаті вивчення психолого-педагогічної літератури ми виявили, що під формуванням якостей особистості розуміють процес розвитку і становлення особистості під впливом зовнішніх впливів виховання і навчання, соціального середовища. Ми у своєму дослідженні, під формуванням організаторських якостей соціального педагога розуміємо процес становлення (самостійно або за допомогою інших) мотиваційно-ціннісного ставлення до організаторської діяльності, засвоєння системи знань про неї, формування організаторських умінь, навичок, результатом якого є високий рівень сформованості організаторських якостей особистості і, як наслідок, ефективно ведення організаторської діяльності.

Отже, щоб сформувати готовність у майбутніх соціальних педагогів до реалізації організаторської функції викладач вищого навчального закладу повинен акцентувати увагу на креативності (творчості) особистості, оволодіння культурою спілкування, гуманізація людських відносин, зацікавленістю в першу чергу самого студента в реалізації його задумів та теоретичних надбань в практичній діяльності. Важливим компонентом для реалізації організаторської функції, до педагогічної діяльності загалом є педагогічна спрямованість, до якої входить ставлення до педагогічної діяльності. Спрямованість розуміють як форму вияву педагогічних здібностей і нахилів, які передують спрямованості й виступають її передумовою. Також важливим компонентом є ставлення студента до навчання постає одним з істотних показників майбутньої майстерності вчителя. Саме від особливостей ставлення майбутнього соціального педагога до діла, тобто до процесу оволодіння навчальною програмою вузу, можна робити висновок і про перспективу формування з нього в майбутньому майстра своєї педагогічної справи.

Література

- 1. Митина Л. Н.** Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. Н. Митина // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 28 – 38. **2. Тарасова С. М.** Професійна готовність майбутніх менеджерів до управлінської діяльності / С. М. Тарасова // Наукові записки. – Випуск № 68. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2006. – С. 201 – 204. **3. Заверико Н. В.** Підготовка соціального педагога: зміст та основні напрямки / Н. В. Заверико // Соціалізація особистості. Збірник наукових праць. – К., 1999. – № 2. – С. 34 – 41. **4. Психолого-педагогический словарь.** – Ростов н/Дону, 1998. – 544 с. **5. Вакуленко В. М.** Розвиток творчого потенціалу магістрів при викладенні педагогічних дисциплін. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/Vnads/2010_3/10vvmvdpd.pdf **6. Моляко В. А.** Психологічна готовність до творчої праці / В. А. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 237 с. **7. Дєдов Є. Г.** Менеджмент соціальної роботи як теоретична основа професійної підготовки соціальних працівників до управління соціальною роботою / Є. Г. Дєдов // Актуальні проблеми сучасних наук: теорія та практика : матеріали третьої міжнар. наук.-практ. конф., 16-30 черв. 2006 р. – Т. 8. : Педагогічні науки. – Д. : Наука і освіта, 2006. – С. 9 – 11.

Анотація. У статті розкривається сутність психологічної готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації організаторської діяльності.

Ключові слова: психологічна готовність, соціальний педагог, організаторські уміння.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З СІМ'ЄЮ

УДК 37.013.42:316.362-053.6

І. М. Бабенко

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ МОЛОДОЇ СІМ'Ї

Роль сім'ї у суспільстві не можна порівняти за своєю силою ні з яким іншими соціальними інститутами, оскільки саме в сім'ї формується та розвивається особистість людини. Сім'я є першим виховним інститутом і впливає на людину протягом всього її життя. Але особливо велика роль її на початку життєвого шляху. Саме в сім'ї закладаються основи моральності людини, формуються норми поведінки, розвивається внутрішній світ та індивідуальні якості особистості. Сім'я сприяє не тільки формуванню особистості, але й її самоствердженню, стимулює соціальну, творчу активність, розкриває індивідуальність. За цих умов важлива роль у вихованні людини належить молодим сім'ям та рівню їх готовності до виховання дітей.

Статистика свідчить, що реформи, які проводились в Україні протягом 90-х рр., не обминули сім'ю, відбилися на ній, призвели до неоднозначних змін її життєдіяльності. Багато сімей внаслідок краху традиційної підтримки з боку держави не змогли пристосуватися до нових умов. Демографи фіксують катастрофічне падіння народжуваності, соціологи відзначають зростання числа асоціальних сімей і передбачають зниження життєвого рівня, падіння моральних устоїв сімейного виховання. Безробіття стає однією з найактуальніших проблем української сім'ї. І не лише тому, що відповідальність батьків за навчання, професійне самовизначення, працевлаштування, матеріальний добробут молодих історично склався в нашому суспільстві ще за радянських часів. Сьогодні на перший план виходить економічний чинник: дорослі діти вимушені займатися пошуками роботи разом з батьками, при чому останні не в змозі утримувати навіть себе.

Проблеми сьогодення потребують від суспільства і держави нагальних заходів щодо запровадження системи соціального захисту свого найменшого осередку й кожного її члена в усіх сферах життєдіяльності, створення належних матеріально-побутових та морально-психологічних умов розвитку і зміцнення української родини.

У сім'ї знаходять відображення всі соціальні проблеми, що характерні для сучасного суспільства. Особливо це стосується молоді сім'ї. Так, психологічна література висвітлює питання, пов'язані з проблемами подружньої адаптації, готовності молоді до сімейного життя, аспекти становлення молоді сім'ї як психологічно здорового осередку (С. Ковальов, І. Гребенніков, В. Меншутін, Є. Виноградська,

В. Торохтій, О. Бондарчук). Соціальні та демографічні дослідження демонструють проблеми молодшої сім'ї, їх причини, закономірності розвитку, ціннісні орієнтації (В. Береговий, В. Бойко). Сьогодні вивченням проблеми молодшої сім'ї, розробкою форм, методів, технологій роботи з ними займаються Ю. Якубова, Л. Волинець, В. Постовий, О. Докуніна, Т. Алексеєнко, З. Кісарчук, Г. Оніщенко, З. Зайцева, І. Іванова, що представляють педагогічний аспект дослідження означеної проблеми.

Аналіз наукових праць свідчить про недостатність вивчення проблем молодшої сім'ї в теорії і практиці соціальної педагогіки, і, як наслідок, відсутність ефективної соціально-педагогічної роботи щодо формування якостей сім'янина. Тому метою нашої статті є аналіз соціально-педагогічних проблем сучасної молодшої сім'ї.

У процесі вивчення проблем молодшої сім'ї дослідники, у першу чергу, стикаються з труднощами, пов'язаними із визначенням поняття „молода сім'я”. На сьогодні не існує однозначного тлумачення цього поняття внаслідок існування різних підходів до його визначення. Окрім загальних рис, що характеризують поняття молодшої сім'ї як сім'ї взагалі (наявність шлюбу, здійснення життєдіяльності на основі спільного економічного, побутового, морально-психологічного укладу, взаємна відповідальність), визначення поняття має свої „специфічні” критерії, яких дотримуються дослідники у процесі вивчення молодшої сім'ї. Саме відсутність єдиних чітко визначених та загальноприйнятих критеріїв значно ускладнює визначення поняття молодшої сім'ї.

Так, якщо основним критерієм обрати термін сумісного проживання, то в групу молодих сімей можна віднести й ті сімейні пари, які перебувають у віці 30-50-ти та більше років, але уклали шлюб недавно. Якщо за основу брати вік подружжя до 30 років, то такі сім'ї також відрізняються терміном сімейного життя. В одній групі можуть бути молодята, чий вік не перевищує 20-25 років, а сімейний стаж налічує 1-2 роки, з одного боку, і подружжя у віці 25-30 років, що мають кілька дітей та 8-10 років сімейного життя, з іншого [1; 2].

Статус „молодої” сім'ї може визначатись на основі віку чоловіка та дружини з урахуванням загальноприйнятого вікового цензу молоді, але у цьому випадку дослідники стикаються з чисельними прикладами одруження між людьми різного віку (чоловік набагато старший від дружини і навпаки). Тоді вихід подружжя з молодіжного віку відбувається в різний час, що також ускладнює можливість класифікувати сім'ю як молодшу.

А. Губенко вважає, що складність визначення поняття „молода” сім'я пов'язана з тим, що вік тих, що беруть шлюб, має широкий діапазон і однозначно не відповідає визначеному віку. Він пропонує у цій класифікації за основу брати тривалість подружнього життя і відносить до неї подружжя, сімейний стаж яких налічує 10 років. Проте інші дослідники мають інші думки: за Т. Гурко – це 3 роки; В. Лисенко – до

4-х років; І. Каткова, Б. Урланіс – до 5 років. Л. Гордон, Є. Груздева відносять до „молодої” сім’ї те подружжя, яке за віком молодше 40 років і не має дітей. А. Антонов „молодою” вважає сім’ю, у якій вік дружини і чоловіка не перевищує 30 років, а тривалість їх сумісного життя 5 років. В. Зацепін визначає молоду сім’ю за терміном, який не перевищує 3 роки сумісного життя і поділяє його на три етапи: 1) сім’ю молодят (етап минає із закінченням „медового місяця”); 2) молоду сім’ю (від „медового місяця” до початку вагітності дружини); 3) сім’ю, що чекає дитину [2].

За думкою В. Постового „молода сім’я” – це період у житті людини, який характеризується відчутною зміною умов духовного спілкування щонайменше двох людей незалежно від їх віку, поєднанням їх економічної взаємодії, що позначається на створенні матеріальної бази сім’ї, активному дітонародженні та освоєнні виховної функції [3].

Згідно зі словником „Сімейне виховання” „молода сім’я” – подружжя пара з дітьми чи без них; шлюб перший; термін сумісного проживання – до 5 років; вік – не більше 30 років [4].

Т. Алексеєнко вважає, що для характеристики молодої сім’ї найбільш суттєвими показниками є: молодий вік подружжя, наявність дітей та недовготривалість сімейного життя, що зумовлюють обмеженість сімейного і батьківського досвіду. Дослідник при вивченні даного поняття враховує вік дітей не до 5 років, а до їх вступу до школи, оскільки, за її думкою, саме з цього моменту розпочинається новий етап соціалізації сім’ї. Таким чином, Т. Алексеєнко визначає молоду сім’ю як сім’ю від першого шлюбу, де є діти дошкільного віку і вік батьків не перевищує 30 років [2].

Кожен з цих підходів є суб’єктивно обґрунтованим з точки зору конкретного дослідника і має право на своє існування. На нашу думку, на сьогодні найбільш об’єктивне тлумачення поняття „молода сім’я” дає А. Капська. Вона визначає молоду сім’ю як соціальну групу, у якій вік чоловіка та дружини не перевищує 35 років; формується на визначенні юридичної форми шлюбу або співжиття на підставі взаємодовіри; здійснює життєдіяльність на основі спільного побуту, матеріально-економічної взаємодії, народженні і вихованні дітей [5].

Це визначення включає декілька важливих моментів. По-перше, дане визначення відображає у собі нині посилену тенденцію до створення молодих сімей без юридичної реєстрації шлюбу, так званих громадянських шлюбів. Цей факт не повинен залишатися поза увагою дослідників, оскільки ця форма хоча і здається проблематичною в плані визнання її сім’єю, а не просто тимчасовим співжиттям, але тенденція часу діє на користь легалізації цієї форми. По-друге, критерій, що відображає вік подружжя визначається у відповідності з офіційно прийнятим життєвим циклом, що характеризує саме молодість: вік від 15 до 35 років [6, 36].

Таким чином, визначивши поняття молодої сім’ї, можемо приступити до розкриття основних соціально-педагогічних проблем, з

якими стикається молода сім'я і для вирішення яких вона потребує підтримки з боку держави та фахівців.

Дослідження та вивчення соціально-педагогічних проблем молоді сім'ї є актуальними в умовах кризи інституту сім'ї в цілому. Необхідність дослідження проблем обумовлена, насамперед, пошуком умов раціонального їх вирішення та збереження молоді сім'ї.

Розглянемо більш детально *проблеми* молоді сім'ї, перш за все, пов'язані: 1) з вихованням дітей; 2) взаєностосунками з генетичною сім'єю; 3) сімейними конфліктами.

1. Відповідно до наукових досліджень, історичного досвіду розвитку сім'ї *виховна функція сім'ї* є провідною в системі функцій сім'ї. Проблему виховання в сім'ї, у тому числі і молодій, значно ускладнюють соціально-економічні перетворення в нашій країні, які проявляються в матеріальних труднощах, проблемах житлово-побутового характеру. Ураховуючи низький рівень підготовки до сімейного життя, відсутність досвіду виховання, зазначені вище проблеми та труднощі значно знижують виховний потенціал сучасної молоді сім'ї від якого залежить успіх виховання. Виховний потенціал уявляє собою комплекс факторів, умов, що визначають педагогічні можливості сім'ї. У якості компонентів виховного потенціалу сім'ї можна виділити такі складові [3, 56]: 1) чисельність та структура сім'ї; 2) психологічна атмосфера, характер сімейного спілкування; 3) життєвий та професійний досвід батьків, рівень їх освіченості та педагогічної культури; 4) розподіл обов'язків у сім'ї (в тому числі виховних); 5) матеріальні та побутові умови сім'ї; 6) організація сімейного дозвілля; 7) взаємозв'язок з іншими соціальними інститутами.

Отже, розглянемо складові виховного потенціалу молоді сім'ї більш детально та проаналізуємо сучасні проблеми, які виникають у їх межах.

Зміна чисельності та структури сім'ї сьогодні, насамперед, обумовлена демографічною ситуацією в Україні, яка характеризується як кризова. В останні роки спостерігається тенденція до збільшення кількості сімей, які складаються з двох, трьох осіб.

Орієнтація батьків на бездітність, на жаль, на сьогодні розповсюджується на молоді подружжя, які найбільш здатні до дітонародження як кількісного, так і якісного. Ця тенденція обумовлена матеріально-економічними труднощами, духовно-матеріальною кризою серед молодого покоління.

Можна виділити ряд факторів, що обумовлюють скорочення чисельності сім'ї: низький рівень народження; тенденція до відокремлення молодих сімей від батьківських; розлучення; якість здоров'я населення та рівень розвитку медичного обслуговування у країні [7].

Таким чином, відкладення народження дитини та орієнтація на народження однієї дитини призводить до обмеження молодих батьків

реалізувати себе як вихователя своєї дитини та накопиченню педагогічного досвіду.

Наступним компонентом, що характеризує виховний потенціал сучасної сім'ї, є *сімейне спілкування*. Усі функції, які виконує сім'я, реалізуються у процесі спілкування. Сімейне спілкування має свої особливості: 1) інтимність, камерність, близькість партнерів; 2) родина сприймає своїх членів багатогранно, повністю, допомагаючи кожному засвоювати та успішно виконувати ролі та обов'язки у „зовнішньому світі”; 3) єдність процесів розвитку, навчання та виховання; 4) завдяки родині пристосування людини до нових соціальних умов або повна соціалізація відбувається у відносно стабільному соціальному середовищі [8].

Це – позитив сімейного спілкування. Проте є й негатив – особливості, які ускладнюють стосунки, особливо між молодими батьками та дітьми: 1) у сім'ї людина послаблює контроль, не приховує роздратування, поганого настрою, відверта зі своїми близькими; 2) взаємодія у сімейному спілкуванні може бути обмеженою, оскільки члени сім'ї вже задовольнили свої комунікаційні потреби і прагнуть спокою; 3) спілкуванні в сім'ї відбувається на тлі щоденних турбот, що нерідко знецінює його зміст. Буденність стосунків, постійна заклопотаність батьків може бути нестерпною для дитини; 4) сімейні стосунки ускладнює відсутність у більшості молодих батьків психолого-педагогічних знань та досвіду організації стосунків; 5) недооцінка налагодження стосунків в родині призводить або до її розпаду, або до постійних конфліктів і ускладнень; 6) надзвичайно важливим компонентом спілкування є мова. Мова спілкування сучасних молодих батьків з дітьми має свої характерні ознаки: здебільшого вона непослідовна, з певною мірою роздратування, інколи нагадує муштру [8].

Отже, обмеження сімейного спілкування, збіднення його змісту, внаслідок зайнятості молодих батьків, пов'язаної з професійним навантаженням, навчанням (жінки-матері), дефіцит тепла та уважного ставлення один до одного, поступове зникнення сумісних форм корисної діяльності дитини і дорослих, емоційність сімейного спілкування, що здебільшого несе негативний відтінок, призводять до встановлення у сімейному оточенні нездорової психологічної атмосфери.

Значною кількістю досліджень виявлено, що чим молодше вік батьків, тим нижчий рівень виховного процесу, що відбувається у цій сім'ї. Саме молоді батьки стикаються з труднощами у виборі вірного стилю і тону спілкування з дітьми, забезпеченні їх нахилів та здібностей. Це створює проблему *педагогічної культури сім'ї*, яку ми розглядаємо як один з компонентів виховного потенціалу.

Під педагогічною культурою молодих батьків ми розуміємо достатню підготовленість до виховання дітей в умовах сім'ї. Педагогічна підготовленість молодих батьків характеризується певною сумою

(мінімумом) знань з психології, педагогіки, фізіології, гігієни; вміннями та навичками догляду за дитиною.

А. Алексєєнко виділяє три групи батьків, які характеризують рівень сформованості педагогічної культури. Їх характеристика включає такі показники: наявність і якість психолого-педагогічних знань, їх глибини, повнота і осмисленість, ступінь сформованості вмінь та навичок, ціннісне ставлення до дитини, стабільність зацікавленості до питань виховання в цілому [2, 53].

На жаль, педагогічна культура сучасних молодих батьків залишається на низькому рівні. Це обумовлено наявністю багатьох проблем, пов'язаних з функціонуванням молодої сім'ї: низьким рівнем моральної та матеріальної готовності молоді до створення сім'ї та виконання виховної функції; тенденцією до омолодження шлюбу і як наслідок відсутністю життєвого досвіду у молодих батьків; недооцінка молоддю ролі сім'ї у житті дитини і суспільства в цілому; відсутністю досвіду виховання у молодих батьків, пов'язаного з народженням дитини-первістка та орієнтацією на одну дитину, що не дозволяє відтворити природну школу підготовки батьків; професійна зайнятість батьків (особливо матері) та зменшення часу на спілкування та виховання дитини.

Одним з компонентів виховного потенціалу сім'ї є *проблема розподілу обов'язків у сім'ї*, зокрема виховних. Уже неодноразово зазначалося, що в процесі розподілення сімейних обов'язків спостерігається нерівне розподілення сімейних обов'язків між чоловіком та дружиною. Сьогодні жінки відчують на собі подвійне навантаження, адже вони виконують роль не лише матері, а й виступають рівноправним членом суспільства. Таке навантаження призводить по психічної та фізичної втоми і, як наслідок, жінка стає більш вразливою, заклопотаною, що не може не позначитися на психологічному кліматі у сім'ї, вихованні дитини.

Підвищена зайнятість, насамперед батька, а також і матері обумовлена необхідністю матеріально-економічного становлення сім'ї. Сьогодні молода сім'я опинилася в досить складних *матеріальних та побутових умовах* внаслідок низького рівня життя в країні, нестабільність заробітків. Аналізуючи матеріально-економічне становище сучасної молодої сім'ї, можна зробити висновок, що виховні можливості молодої сім'ї у значній мірі визначаються її матеріально-економічним становищем. Соціально-економічні перетворення досить суттєво вплинули на добробут української родини, особливо це позначилося на економіці молодих родин, що мають дітей. Гострою залишається проблема доступу до базових можливостей розвитку людського потенціалу: продуктивної зайнятості, освіти, медичного обслуговування.

Сьогодні істотною проблемою, у зв'язку з матеріальними негараздами, є *проблема організації сімейного дозвілля*. У сучасних

умовах практично відсутні безкоштовні форми виховної роботи, гуртки та спортивні секції. Дозвілля дітей стало серйозною проблемою останніх років і це призводить до того, що культурний розвиток дитини, і сім'ї в цілому, відходить на другий, а то і на останній план серед невідкладних сімейних проблем.

Отже, підсумовуючи зазначене вище, слід сказати, що криза, у якій перебуває інститут сім'ї, поступово переходить в кризу сімейного виховання. Під дією об'єктивних та суб'єктивних факторів молоді батьки є нездатними якісно виховувати функцію виховання. Їх нездатність полягає здебільшого в наявності їх виховної діяльності багатьох педагогічних помилок, які в певній мірі ґрунтуються на економічній основі молоді сім'ї. Попередити значну кількість педагогічних помилок або пом'якшити їх вплив на особистість дитини, на нашу думку, допоможе вчасна цілеспрямована підготовка молоді до сімейного життя та батьківства, формування її педагогічної культури. Така робота повинна розпочинатись безпосередньо в сім'ях, коли і хлопчики і дівчатка на прикладі своїх батьків на високому культурному рівні засвоюватимуть ролі чоловіка і дружини, батька і матері, і продовжуватись в дошкільних закладах, школі, у спеціальних консультаційних пунктах, службах сім'ї і школах молодих батьків.

2. Загальновідомо, що сім'я – важливий компонент мікросередовища, у якому відбувається соціалізація особистості. Окремі риси характеру та стилі поведінки батьків передаються в *процесі сімейного спілкування* [8], тому дуже важливим є те, який саме досвід набуває молодь в батьківській родині.

Важливим моментом взаємовідносин батьків і дорослих дітей є характер та інтенсивність допомоги, яку вони виявляють один одному. У нашій країні батьківська допомога одруженим дітям завжди була істотною, хоча в основному вона полягала у вихованні онуків. Сучасний важкий економічний стан обумовлює надання молодій сім'ї саме матеріальної допомоги. Виникає складна проблема: як проіснувати самим, і ще допомагати своїм дітям, що на наш погляд, сприяє високій діловій активності цієї вікової когорти (віком від 45 до 65 років), а також їх значному психічному навантаженню. Допомога батьків носить постійний характер і розглядається як норма поведінки. Недаремно молоді сім'ї вважають батьківську сім'ю надійною опорою в житті, дійсно в сучасних умовах стартові позиції значної частини молодих сімей не дозволяють забезпечити нормальну життєдіяльність лише силами молодого подружжя.

Наслідком подібної системи взаємовідносин між двома сім'ями є моральні і емоційні витрати. Досить юні батьки притримуються егоїстичної та споживацької психології, внаслідок чого їх діти позбавляються інтелектуального та морального впливу. Це обумовлено тим, що досить молоді люди, вступаючи до шлюбу, здебільшого є нездатними благотворно впливати на виховання власних дітей тому, що

самі ще не досягли певного рівня соціальної зрілості, який дозволить їм виступати в ролі вихователів. У таких сім'ях вся система психологічних відносин складається не зовсім благополучно, що досить негативно впливає на розвиток дітей. У таких умовах є досить актуальною допомога з боку батьків, яка ґрунтується на участі у вихованні онуків, використанні власного педагогічного досвіду та допомозі своїм вже дорослим дітям у вихованні власних дітей [9].

Отже, становлення молодого сім'ї неможливе без участі батьківської (генетичної сім'ї). Вплив батьківської родини на формування молодого сім'ї не є однозначним: він може бути, як позитивним, так і негативним. Взаємодія молодого сім'ї обумовлена, на наш погляд, двома чинниками: а) відсутністю власного досвіду сімейного життя у молодого подружжя; б) труднощами, пов'язаними із економічним становленням молодого сім'ї.

3. Окремою проблемою, з якою стикається сім'я, є проблема *сімейних конфліктів*. Взагалі, у процесі підготовки молоді до сімейного життя слід уникати думки про існування ідеальної сім'ї, у якій ніколи не існує проблеми конфлікту.

Психологічні аспекти функціонування молодого сім'ї підвищують здатність молодого подружжя до конфліктів. Так, сумісність шлюбних партнерів досягається не завжди і не одразу. Будь-який аспект несумісності проявляється у вигляді конфлікту.

З точки зору В. Сисенко, усі шлюбно-сімейні розбіжності можна поділити на три групи. До першої групи можна віднести розбіжності, що виникають на основі неузгодженості та несправедливого розподілу праці у сім'ї, різного розуміння прав та обов'язків, недостатнього внеску одного із подружжя в домашній труд та самообслуговування. До другої групи можна віднести конфлікти, що базуються на хронічному незадоволенні будь-яких потреб одного із подружжя, або кожного з них. До третьої входять сварки, що мають в основі недоліки у вихованні, характеру і особливості подружжя [10].

В. Сисенко дійшов висновку, що розбіжності та конфліктні ситуації ґрунтуються здебільшого на наступних причинах: незадоволеність сексуальних потреб одного із подружжя; незадоволеність потреби сили і значимості власного „Я” (порушення почуття власної гідності з боку іншого партнера, його неповажне відношення, образи, критика); незадоволеність потреби одного з подружжя, або кожного з них у позитивних емоціях (відсутність лагідності, ніжності, турботи, уваги і розуміння, психологічне відчуження подружжя один від одного); пристосування одного з подружжя до спиртних напоїв, азартним іграм; фінансові розбіжності між подружжям (питання сімейного бюджету, утримання сім'ї, внеску кожного члена в її матеріальне забезпечення); незадоволеність у потребі взаємної допомоги, взаємопідтримці, потреби у співробітництві, пов'язане із розподіленням праці у сім'ї, веденням домашнього господарства, доглядом за дітьми; різні потреби і інтереси проведення відпочинку, дозвілля, розбіжності у захопленнях.

Сьогодні психологи пропонують декілька варіантів вирішення конфліктів: 1) *змушення* – вольове нав'язування такого вирішення ситуації, яке задовольняє лише ініціатора конфлікту; 2) *конфронтація* – жоден з учасників конфліктів не бере до уваги позицію іншого, накопичується роздратованість, має місце наявність особистих образ; 3) *уникнення вирішення протиріччя*. У цілому такий варіант не можна назвати правильним – розв'язка лише відкладається, а конфлікт залишається. Але позитивним в даній ситуації є те, що з'являється час для обміркування претензій та прийняття рішення; 4) *згладжування конфлікту* – досить часто це дозволяє зняти напругу, побудувати нормальні відносини; 5) *компроміс*, тобто відкритий пошук раціонального та справедливого для обох сторін рішення [11]. Такі тактовні прийоми вирішення та попередження конфліктів повинні активно використовуватися в процесі підготовки молоді до сімейного життя. Необхідно навчати молодь, що готується до шлюбу, конструктивним правилам поведінки під час конфлікту.

Отже, ми розглянули найбільш актуальні *проблеми* молоді сім'ї, пов'язані з її функціонуванням та становленням, що дає нам можливість зробити наступні висновки: 1) Становлення та функціонування молоді сім'ї відбувається на фоні багатьох проблем психолого-педагогічного, соціально-економічного, медичного, правового характеру; 2) На процес становлення та розвитку молоді сім'ї впливають об'єктивні чинники, які обумовлені соціально-економічним становищем нашої країни та його впливом на життєдіяльність молоді сім'ї, точніше його впливом на якість виконання нею сімейних функцій; 3) Складність самостійного вирішення проблем молодим подружжям обумовлена суб'єктивними умовами становлення, що ґрунтуються на відсутності життєвого досвіду, недостатній соціальній зрілості, відсутністю психолого-педагогічних знань; 4) Протиріччя між наявністю проблем молоді сім'ї та обмеженою здатністю їх самостійного вирішення обумовлює необхідність надання кваліфікованої допомоги та підтримки з метою її збереження, зміцнення та подальшого розвитку.

Література

- 1. Акстман К.** Социально-педагогическая работа с семьёй / К. Акстман // Социальная работа в Украине: теория и практика. – 2002. – № 1. – С. 27 – 34.
- 2. Алексеєнко Т. Ф.** Педагогічні проблеми молоді сім'ї. Навч. посібник / Т. Ф. Алексеєнко. – К. : ІЗМН, 1997. – 256 с.
- 3. Постовий В. Г.** Сучасна сім'я і її педагогіка / В. Г. Постовий. – К. : Логос, 1994. – 63 с.
- 4. Трубавіна І. М.** Поняття про соціально-педагогічне консультування сім'ї / І. М. Трубавіна. // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості: в 2-х кн. – К. : ППВ, 2001. – С. 202 – 209.
- 5. Соціальна педагогіка** / За заг. ред. А. Й. Капської. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 467 с.
- 6. Витек Карел.** Проблемы супружеского благополучия: Пер. с чеш. / Карел Витек. – М. :

Прогресс, 1988. – 287 с. **7. Молода сім'я в Україні: проблеми становлення і розвитку: Тематична Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2010 року.** – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2010. – 140 с. **8. Селиченко В. А., Заслуженюк В. С.** Психологія та педагогіка сімейного спілкування : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. А. Селиченко, В. С. Заслуженюк. – К. : Логос, 1998. – 217 с. **9. Медіна Т. В.** Вплив батьківської родини на формування молодшої сім'ї / Т. В. Медіна // Нова парадигма: Альманах наук. праць: Філософія. Соціологія. Політологія. – Закарпаття : АВС, 2000. – 376 с. **10. Журбицька Т. С.** Молода сім'я / Т. С. Журбицька. – К. : Педагогіка, 1985. – 217 с. **11. Меншутин В. П.** Помощь молодой семье (Заметки психолога) / В. П. Меншутин. – М. : Мысль, 1987. – 345 с.

Анотація. У статті на підставі аналізу літератури було визначено поняття та розглянуто більш детально проблеми сучасної молодшої сім'ї, які пов'язані: 1) з вихованням дітей; 2) взаємостосунками з генетичною сім'єю; 3) сімейними конфліктами.

Ключові слова: молода сім'я, виховання дітей, сімейне спілкування, педагогічна культура, сімейні конфлікти.

УДК 37.013.42:316.363-053.6

Л. Ю. Балацька

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ У РОЗЛУЧЕНІЙ СІМ'Ї

Сучасні умови, що кардинально змінили життя суспільства, не обійшли стороною й сферу сім'ї. Один з найбільших інститутів суспільства минулого зазнав свого руйнування. Перегляд цінностей, індивідуалізація життя дозволяють людині сьогодні все менше цінувати родину, або навпаки, вважати нею такі відносини, яка мало підходять під класичне визначення сім'ї.

Вивчення окремих питань щодо виховання дітей із розлучених родин розкриті у працях педагогів, соціальних педагогів, психологів, які досліджували проблеми сімейних стосунків, педагогічно запущених, важковиховуваних підлітків, неповнолітніх правопорушників. Основні теоретичні та методологічні, наукові напрями цієї проблеми відображені у працях А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Л. Виготського та ін..

Велику увагу, щодо проблем неповної сім'ї, почали приділяти у 70-х роках минулого століття. Такі науковці, як М. Соловйов, Б. Псавко, А. Харчев, М. Юркевич та ін. підкреслюють як прогресивність цього явища, так і негативні його сторони.

Мотивами та причинами розлучень, психологічними особливостями наслідків розриву сімейних відносин займались А. Волкова, А. Келама, І. Еббера, А. Сінельникова, В. Солдникова, В. Сисенко та ін.. Атмосферу розлученої родини, її виховну неповноцінність розкриває Т. Титаренко.

Отже сучасний стан досліджень і соціально-педагогічної праці з проблем розлученої родини характеризується недостатньою науковою розробленістю: відсутність методик, у яких враховується специфіка виховних можливостей такої родини; стан підлітка, в умовах розлученої сім'ї, адже це складний та суперечливий період становлення особистості людини, а „промахи” у вихованні можуть негативно позначитись на соціалізації дитини. Саме ці об'єктивні причини і обумовили вибір теми статті, мета якої – охарактеризувати соціально-педагогічну адаптацію підлітка у розлученій сім'ї.

Сім'я є основним соціальним осередком суспільства, вона поєднує людей, регулює виховання підростаючого покоління, пізнавальну та трудову діяльність особистості. Саме за допомогою родини дитина входить у суспільство, отримує соціальне виховання, стає особистістю. У сім'ї формуються моральні, трудові, естетичні та інші якості дитини.

Сім'я належить до найважливіших суспільних цінностей. Згідно з деякими науковими теоріями, саме форма сім'ї могла впродовж багатьох століть визначати загальний напрям еволюції макросоціальних систем. Кожен член суспільства, окрім соціального статусу, етнічної приналежності, майнового і матеріального положення, з моменту народження і до кінця життя володіє такою характеристикою, як родинно-шлюбний стан.

У сучасній науковій літературі немає єдиного визначення поняття „сім'я”, хоча змоги дати це поняття були ще у стародавніх мислителів. Так, наприклад, Аристотель стверджував, що родина є невід'ємною частиною держави і визначав її, як патріархальну [1]. Гегель під цим поняттям розумів, безпосередню субстанційність духа, яке має своїм визначенням чутливу єдність, любов [1].

С. Куровська в своєму дослідженні спирається на те, що сім'я є первинна соціальна група, у якій практично починається та проходить соціальне життя людини та яка є одним з основних факторів її соціалізації; соціальний інститут, який регулює та контролює різноманітні сторони життя на основі принципів, норм, правил та установок, що прийняті у суспільстві; соціальна система, у якій всі члени мають певні статуси та ролі [2].

Сім'я, як визначає О. Безпалько, є соціальним інститутом, що характеризується спільною формою взаємовідносин між людьми, в межах якого здійснюється основна частина їх життєдіяльності, тобто сім'я – це мала соціальна група, створена на основі офіційного чи громадського шлюбу або кровній спорідненості, члени якої об'єднані спільним проживанням і веденням домашнього господарства,

виконанням сімейних функцій, емоційними зв'язками та взаємними юридичними й моральними зобов'язаннями стосовно один одного, родинними традиціями [3].

А. Антонов визначає наступні ознаки сучасної сім'ї: вона представляє *асоціацію*, яка сама себе відтворює; її вплив на людину *первинне* як за часом, так і по змісту; члени родини знаходяться у постійній *залежності* один від одного; *формує* особистість у цілому, а вторинні групи (дитячий садок, школа, друзі, трудовий колектив та ін.) мають на неї вплив лише в деяких аспектах; представляє з себе *тісну одиницю*, яка обмежує себе певними кордонами, та задовольняє важливі життєві потреби, які не може задовольнити вторинна група [2].

До основних ознак сім'ї, як малої групи, Л. Столяренко та С. Смигін відносять такі: склад та родинна структура сім'ї; помешкання та внутрішня обстановка; індивідуальні характеристики членів родини (демографічні, психологічні, фізіологічні); рольові установки та рольова поведінка; структура сімейної влади, проблема авторитету та лідерства; структура родинних зв'язків; характер та структура сімейного спілкування; об'єм і структура сімейної взаємодії; виховання та зразки поведінки у батьківській сім'ї; успішність шлюбно-сімейних відносин; моделі поведінки у ситуації до розлучення і після нього [2].

Кожна сім'я є унікальною ланкою суспільства, але є певні ознаки за якими можна віднести її до того чи іншого типу. Різноманітність цих ознак й зумовила чисельну кількість її типів.

Т. Кулікова додержується думки, що найбільш поширеною сучасною сім'єю є „мала сім'я”, серед якої вона виділяє неповні та материнські родини. На її думку „*неповних сім'я*” виникла в результаті розлучення або смерті одного з подружжя, де один з подружжя (частіше мати) виховує дитину (дітей). Така ж структура *материнської (позашлюбної) сім'ї*, але мати не перебувала у шлюбі з батьком своєї дитини [1].

Личко Є. досліджуючи функціональні особливості та структурний склад родини надає класифікацію сім'ї за кількісним показником, а саме: *повна сім'я*, де є всі члени, тобто мати, батько та діти; *неповна сім'я*, де відсутній один з батьків за певних обставин; *деформована родини*, де замість батька є вітчим, або замість матері є мачуха. За функціональними особливостями він виділяє гармонійні родини (виконання функцій сім'ї відбувається належним чином) та дисгармонійні (не виконуються деякі функції) [2].

В сучасній класифікації сім'ї багато авторів виділяють у складі неповної або проблемної сім'ї так звані розлучені родини, які характеризуються: 1) наявністю розторгнення шлюбу між батьками; 2) до її складу входять діти та один з батьків; 3) деформованим процесом виховання та ін. [5].

У науковій літературі існує декілька класифікацій родини, що обумовлені різними ознаками: за кількісним складом дітей – бездітні,

однодітні, малодітні, багатодітні; за складом – одно покоління, двопокоління, між поколіннями (прабабушки, батьки, діти); за структурою – повні, неповні, позашлюбні; за характером взаємовідносин – благополучні, неблагополучні [4].

Розлучення батьків призводить до численної кількості проблем, що істотно позначаються на соціальному становленні особистості дитини. Перш за все, це подальше спілкування з кожним з батьків, які знаходяться у стані конфлікту. Фінансова нестабільність та погіршення матеріального становища родини, що призводить до зайнятості батька, з яким залишилась дитина. Це також позначається на учбовій діяльності підлітка, на потрапляння до „групи ризику”. А результатом може бути прояв девіантної поведінки, зв'язок з асоціальною компанією друзів, схильність до шкідливих звичок. Дуже важливим показником негативного впливу на підлітка розлучення батьків стає відсутність бачення виконання гендерних ролей дорослими. Це позначиться на створенні власної родини дитини у майбутньому, будівництві відносин з протилежною статтю.

Дослідженнями доведено значний вплив сім'ї на виховання та розвиток якостей особистості, на пізнавальну, громадську та трудову активність, на виховання почуття колективності, самостійності, відповідальності та ін.. У розлученій родині порушені зразки та еталони для наслідування, тому є очевидним, що норми, стандарти, зразки поведінки, взаємини в неповній сім'ї не можуть стати прикладом для підростаючого покоління. Основні погляди і уявлення про створення, формування майбутньої сім'ї молоді набуває в батьківській родині: розподіл ролей, прав і обов'язків, взаємна підтримка і співчуття, організація домашньої праці, господарства, родинного побуту і відпочинку.

У розлученій сім'ї спостерігається стан психічної тривоги і дестабілізації усіх її членів, порушується почуття психічної рівноваги, між дорослими часто виникають гострі конфронтації, які ускладнюють процес виховання дітей, особливо в період вступу дітей у підлітковий вік, коли різко загострюється їх реакція на всі події, що відбуваються в сім'ї, у результаті цього підвищується ймовірність асоціальної протизаконної поведінки.

Дитина по-різному реагує на розлучення:

- гнів на батьків, які позбавляють її так необхідної стабільності;
- гнів на когось конкретного з батьків, найчастіше на матір, яка не змогла зберегти сім'ю, або на батька-алкоголіка або наркомана, ведучого себе агресивно по відношенню до дитини;
- радість від вирішення тієї важкої ситуації, яку дитина спостерігала останнім часом і мимоволі була учасником;
- печаль з приводу розпаду сім'ї, жаль і сором, що батьки не змогли створити їй емоційно благополучні умови (на відміну від сімей її ровесників, з якими дитина мимоволі порівнює свою);

- плач та „істерики”, що говорять про гостроту стану дитини, але не обов’язково про глибокий тягар її стану;
- страх з приводу подальшого життя, обумовлений нестабільністю і невідомістю [6].

Важливою проблемою є пристосування підлітка до умов життя після розлучення батьків. Адже зруйнована система відносин з кожним з них, порушені погляди та ціннісні установки, моральні ідеали та погляди. Рівень уваги стає мінімальним та недостатнім, хоча повинен бути ще більшим ніж раніше.

Аналіз ситуації, що склалася в дитячому середовищі, свідчить про те, що відсутність належної уваги суспільства до організації вільного часу дітей і підлітків веде до самих негативних результатів. Зростання дитячої злочинності, наркоманії, алкоголізму, проституції і інших проявів „вільного способу життя”, досягло таких масштабів, що успішне майбутнє дитини стає під загрозою. Більшість неповних сімей не можуть забезпечити дітям нормальні умови життєдіяльності. Для багатьох стають недоступні відвідування гуртків за інтересами, спортивних та художніх шкіл, дитячі оздоровчі табори та ін.. Тому виникає необхідність допомогти дітям з розлучених сімей, хоча б частково задовольнити потреби у проведенні змістовного досугу. Зайнятість вільного часу також призведе до зниження негативного впливу, почуття самотності, відчуженості, надасть можливість відволіктись від переживань, пов’язаних з проблемами у родині [6].

Отже, процес розлучення батьків має великий вплив на соціалізацію дитини, на становлення її особистості, це може знайти своє відображення і в створенні власної родини. Особливо актуальним стає це питання у підлітковому віці, який є періодом становлення особистості, формування бачення власного „Я”, бачення самого себе у суспільних відносинах, формування почуття дорослості, переоцінки раніш вагомого. Це один з найскладніших та непередбачуваних періодів життя людини.

Розглянувши проблеми розлученої родини, емоційно-психологічний стан дитини в цьому процесі, ми прийшли до висновку, що соціально-педагогічна робота з адаптації підлітків повинна будуватися на організації змістовного дозвілля дитини, але діяльність, що пропонується повинна носити характер, поставленої проблеми, тобто торкатися тематики шлюбно-сімейних відносин. Це дозволить відволікти дитину від поганих думок, самотності, запобіжить відчуженості та організує досуг с користю для розвитку особистості дитини.

Література

1. Келам А., Эббер И. Причины конфликтных ситуаций в семье (по материалам Таллиннской семейной консультации). Человек после развода / А. Келам, И. Эббер. – Вильнюс, 1985. – С. 56 – 66.
2. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. –

М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с. **3. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. Посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с. **4. Бим-Бад Б. М.** Мудрость воспитания: Хрестоматия для родителей / Б. М. Бим-Бад. – М. : Педагогика, 1988. – 281 с. **5. Харчев А. Г.** Типологизация семей и проблема общественной оценки разводов. Социальные последствия и мера профилактики развода / А. Г. Харчев. – М. : Академия, 1984. – С. 7 – 12. **6. <http://psyhoterapevt.nm.ru>.** **7. Максимович О. М.** Особливості виховання дітей із розлучених сімей : навч.-метод. посіб. / О. М. Максимович, В. Г. Пустовий. – К. : ДЦССМ, 2004. – 140 с.

Анотація. У даній статті розглядається процес впливу розлучення батьків на життя дитини у підлітковому віці. А саме, процес соціально-педагогічної адаптації дитини до нових умов життя, що склалися в зв'язку з цими обставинами.

Ключові слова: сім'я, як соціально-виховний інститут, розлучена сім'я, соціально-педагогічна адаптація.

УДК 37.013.42:316.362.3-058-862

О. Р. Гольченко

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ-СИРІТ В ПРИЙОМНИХ СІМ'ЯХ

Проблемам сімейного виховання завжди привертали увагу педагогічної, соціально-педагогічної науки, адже сім'я – один із найважливіших виховних інститутів, значення якого для особистості важко переоцінити. Сьогодні сім'я переживає серйозні труднощі, що значною мірою зумовлено кризовими явищами, притаманними українському суспільству в цілому та негативно позначаються на внутрішньосімейній атмосфері, знижують дієвість виховної функції сім'ї, вносять далеко не завжди педагогічно виправдані зміни в її зміст, призводять до того, що сімейне виховання стає об'єктом критики з боку держави, яка вимагає підвищення відповідальності батьків за виховання дітей [1].

Як первинний осередок суспільства, сім'я є для дитини важливим фактором у формуванні світогляду, системи соціальних орієнтацій, цінностей і життєвих планів. Виховання дітей починається в сім'ї. Усі інші соціальні інститути беруть участь у виховному процесі дітей значно пізніше, коли основні риси характеру дитини уже запечатковані.

Хоча особливості виховання дітей в прийомних сім'ях розглядаються в роботах Н. Юркіної, В. Барабановой, В. Ослон,

Є. Морозової, Б. Ломов, Д. Джексон, Дж. Викланд, Дж. Ливенгер, Т. Гордон. Однак, проблема соціально-педагогічної допомоги у вихованні дітей-сиріт в прийомних сім'ях не знайшла належного розкриття у соціально-педагогічній та психологічній літературі, тому *мета нашої статті*: обґрунтувати технології соціально-педагогічної допомоги у вихованні дітей-сиріт в прийомних сім'ях.

Проблема виховання дітей-сиріт в прийомних сім'ях не є новою у соціально-педагогічній, психологічній та педагогічній літературі, цю проблему розглядають в різних аспектах зокрема: І. Козубовська, І. Мигович визначають термін „соціальні сироти” як особливу групу дітей, які залишилися без батьків через соціально-економічні причини, тобто сироти при живих батьках [3].

Саму проблему сирітства вчені розглядають у багатьох аспектах: починаючи з визначення цього поняття й думки населення про дітей даної категорії і закінчуючи пошуком основних способів допомоги, як дітям, так і родині.

Українські соціологи (В. Яковенко, О. Балакірева та ін.), а також російські (Ф. Шерегі, А. Нечаєва, Є. Рибинський та ін.) вивчають проблему становища безпритульних дітей як наслідок неблагополуччя в родині, розглядають соціальні наслідки позбавлення дітей батьківської опіки, а також аналізують взаємовідносини дітей і батьків, місце й роль родини в житті дитини.

Створення цілісної системи ознак соціального сирітства стало можливим завдяки результатам роботи українських дослідників, які вивчали різні сторони, що характеризують становище дітей у суспільстві. Це праці Г. Осадчої, Є. Проніної, А. Фатхелісламової (причини дитячої зайнятості та дитячого жебрацтва), Є. Волянської (соціальні детермінанти підліткової агресії), Л. Аза (виховні питання), Л. Пірог (соціальний захист підлітків) та ін.

Історичні джерела свідчать, що перші виховні будинки для покинутих дітей з'явилися при церквах м. Кесарія (Мала Азія) за ініціативою єпископа Василя Кесарійського. У 787 році подібний заклад відкривається при соборі у Мілані. Тривалий час він залишався єдиним у Європі, і лише у XIV ст. їх кількість збільшилася до 30 [2].

На початок XX ст. лише православна церква нараховувала 67 єпархій, 48 тисяч приходів, 81 тисячу храмів, а також 1200 чоловічих і жіночих монастирів. З давніх часів монастирі та храми утримували лікарні, притулки, богадільні. Опіка, піклування у нашому суспільстві завжди поважались [2].

Століттями милосердя і співчуття носили суспільний характер і були властиві не лише дворянству чи купецтву, а й іншому населенню.

Соціальне сирітство як масове явище виникало тричі. Період 20-х років XX століття ґрунтовно висвітлено в праці В. Виноградової-Бондаренко „Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років XX століття”.

На початок 2009 року проблема соціального сирітства набула більшого масштабу – 103 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (включаючи дітей, які перебувають під опікою, в прийомних сім'ях).

Близько 30 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування перебувають у державних дитячих виховних установах (31% – діти до 7 років, 89% – діти від 7 до 18 років).

19,7 тис. дітей були прийняті в сім'ї в 2008 році (2087 – усиновлені громадянами України; 1585 – усиновлені іноземними громадянами, 13 755 – взято під опіку / піклування, включаючи всередині сімейний устрій; 2303 – влаштовані у прийомну сім'ю).

На 2011 рік в Україні 8 млн. 80 тис. дітей. З них – 98 тисяч дітей-сиріт і тих, хто позбавлений батьківської опіки. Лише третина цих дітей підлягає усиновленню. При цьому ризик стати сиротою на сході країни в три-чотири рази більше, ніж на заході [5].

З року в рік кількість дітей, які залишилися без піклування батьків, в Україні збільшується. Чинна українська система пристрою та виховання дітей не відповідає повною мірою інтересам і правам дитини. Державні дитячі установи не надають дітям необхідних умов для повноцінного розвитку та адаптації в суспільстві. Одним з можливих варіантів вирішення даної проблеми може стати використання інституту заміщуючих сімей. Для виявлення ефективності даного інституту необхідно звернутися до закордонного досвіду, так як у багатьох країнах дана система пройшла випробування часом. Однією з форм влаштування дітей, які залишилися без піклування батьків, є патронатне (фостерне) виховання [6].

Національні стандарти фостерного виховання набуло розвитку у Великобританії та присвячені потребам і правам кожної дитини або молодій людині, що знаходиться на фостерному вихованні, таким, як доцільність контактів фостерних дітей зі своїми кровними батьками, з друзями, підготовка до дорослого життя.

Що стосується українського досвіду заміщуючих сімей, альтернативною формою влаштування дітей являється прийомна сім'я.

А. Капська дає таке визначення: прийомна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт від 1 до 4 дітей для виховання і спільного проживання [6].

Прийомна сім'я є новацією сімейного законодавства України. Створенні в Україні прийомних сімей як соціального інституту сімейного виховання дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, розпочато у 1998 році. Інститут прийомної сім'ї як форма влаштування дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, в Україні набув законодавчого закріплення у законі України від 26.04.2001 р. №2402-111 „Про охорону дитинства” та постанові Кабінету Міністрів України 26.04.2002 р. №566 „Про затвердження положення про прийомну сім'ю”.

Метою створення прийомних сімей є забезпечення належних умов для виховання в сімейному оточенні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Прийомні діти влаштовуються в сім'ю до досягнення вісімнадцятирічного віку або до закінчення навчання у професійно-технічних чи вищих навчальних закладах, але не пізніше досягнення ними 23-річного віку.

Документи, необхідні для створення прийомної сім'ї:

1. Заява кандидатів (заява містить прізвище, ім'я, по батькові, місце проживання родити і мотивацію батьків щодо влаштування на виховання дітей, позбавлених батьківського піклування. Заява готується на ім'я керівника органу, який приймає рішення про створення прийомної сім'ї).

2. Копії паспортів.

3. Довідка про склад сім'ї (форма № 3).

4. Копія свідоцтва про шлюб.

5. Довідка про стан здоров'я всіх членів сім'ї (терапевт, нарколог, венеролог, психіатр, довідка про відсутність хронічних захворювань).

6. Довідка про доходи.

7. Довідка про проходження навчання в ЦССДМ.

8. Письмова угода на створення прийомної сім'ї всіх повнолітніх членів сім'ї, які проживають разом з кандидатами на створення прийомної сім'ї. засвідчується нотаріально.

9. Виписка з протоколу опікунської ради (кандидатури прийомних батьків та дітей, які влаштовуються на виховання розглядаються на засіданні опікунської ради. Висновок опікунської ради має містити позитивне рішення щодо можливості оформлення подружжя як прийомної сім'ї) [4].

В ході первинного знайомства кандидатів з дитиною, яке здійснюється в присутності соціального педагога і вихователя притулку з'ясовуються моменти взаємної аттрактивності кандидатів і дитини, визначається перший термін перебування дитини в сім'ї кандидата з метою первинної адаптації.

Кандидат у прийомні батьки отримує вичерпну інформацію про поведінку, здоров'я, психологічних особливостях дитини, даються загальні рекомендації по взаємодії з ним [4].

Оцінку спроможності сім'ї кандидатів щодо виконання ними функцій прийомного батьківства можна здійснити за такими групами показників:

Матеріальні:

1. *Житлово-побутові умови та матеріальне забезпечення* (характеристика житлово-побутових умов, гарантія забезпечення прийомній дитині особистого простору для життя – ліжко, шафа, стіл, місце для ігор; наявність доходу протягом значного періоду часу, враховуються не лише прями доходи професійної діяльності батьків, а й наявність підсобного господарства, земельної ділянки тощо).

2. *Ресурси мікрорайону, у якому проживає сім'я* (територіальна доступність послуг, наявність культурно-освітніх закладів, поліклініки, місць для відпочинку тощо).

Соціальні:

3. *Соціальна адаптація та інтеграція родини* (наявність відповідного житла, наявність роботи в усіх членів родини, соціальні контакти, рівень матеріального забезпечення, ступінь інтеграції чи ізоляції родини, наявність кола спілкування у членів сім'ї та соціальної мережі підтримки контактів, важливість приналежності до неї).

4. *Історія родини та її функціонування* (включає стиль спілкування в сім'ї, наскільки соціально адаптованою є родина, які інтереси у її членів, як вони проводять вільний час, досвід батьків у вихованні власних дітей, якщо шлюб батьків є повторним, то важливо з'ясувати причини розірвання попереднього, релігійні переконання, мотивація членів родини щодо рішення взяти на виховання чужу дитину).

5. *Родичі* (наявність або відсутність членів розширеної родини, ставлення усіх членів родини до рішення взяти у сім'ю вихованця).

6. *Умови супроводу*. Ставлення прийомних батьків до процесу створення та супроводу прийомних сімей та прийомних дітей, розуміння його необхідності, готовності прийомних батьків до співпраці.

Психологічні:

7. *Стан здоров'я* (з'ясовується стан здоров'я кандидатів та членів їх сімей та їх ставлення до нього (оптимістичне/песимістичне). Наявність хронічних хвороб та ставлення до них, наявність обмежень).

8. *Особистісні характеристики* (інтереси, захоплення, вік, ставлення до життя, релігійність, життєвий досвід, рівень розвитку рефлексії, вміння приймати рішення та нести за них відповідальність, виховні уміння та навички, здатність надати захист дитині, долати важкі ситуації, будувати стабільні стосунки; емоційна теплота, комунікативні здібності, знання специфіки розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування).

9. *Взаємостосунки у сім'ї* (кількість дітей у сім'ї, їх вік та характеристики, подружні та родинні стосунки, стиль виховання) [1].

Проблеми з якими стикаються прийомні сім'ї в Україні: По-перше, це недоробка законодавства, що обмежує права прийомних батьків в трудовій і соціальній сферах. По-друге, законодавчі акти, прийняті на федеральному рівні, не забезпечені механізмом їх реалізації. По-третє, обмежені фінансові ресурси регіональних бюджетів для оплати праці прийомних батьків. По-четверте, відсутній необхідний житловий фонд для надання житлоплощі прийомним сім'ям. По-п'яте, дана форма сімейного виховання недостатньо рекламується і пропагується засобами масової інформації.

Для того щоб вирішити проблеми з якими стикаються прийомні сім'ї соціальним педагогам потрібно працювати з сім'єю за такими напрямками:

1. Психолого-педагогічний супровід прийомних дітей – важлива умова, яка може допомогти дітям-сиротам стати благополучними людьми, гідними громадянами. Контакти соціальних педагогів з прийомними сім'ями починаються з моменту поміщення дитини у прийомну сім'ю. Плановий моніторинг проводиться 1 раз на півроку.

За прийомною сім'єю наказом директора відповідного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді закріплюється штатний соціальний педагог.

На основі отриманої інформації про дитину(вік, стать, історія життя, стан здоров'я, рівень розвитку і т.д.) соціальний педагог спільно з прийомними батьками з'ясовують потреби дитини, що оформлюється за відповідною формою як „Оцінка потреб дитини” і зберігається у особовій справі дитини.

Основний принцип роботи соціального педагога, який здійснює супровід прийомних дітей – індивідуальний підхід до кожної дитини. Це сприятиме повноцінній соціалізації, реабілітації збереженню її здоров'я тощо.

2. Діагностика – тривалий етап, що вимагає неодноразових зустрічей з сім'єю, а також з іншими людьми. Діагностика служить відправною точкою подальшої взаємодії з сім'єю. Проведення діагностики передбачає дотримання певних принципів.

3. Соціально-педагогічна допомога сім'ї включає соціально-психологічну підтримку і корекцію.

Психологічна підтримка спрямована на створення сприятливого клімату в сім'ї в період короткочасного кризи. Підтримку сім'ям, які відчувають різні види стресу, соціальний працівник може здійснити, якщо у нього є додаткове психологічне утворення, крім того, цю роботу можуть виконувати психологи, психотерапевти.

Корекція міжособистісних відносин відбувається тоді, коли в прийомній сім'ї існує психічне насильство над дитиною, що приводить до порушення його нервово-психічного і фізичного стану. Це залякування, образа, приниження честі та гідності, порушення довіри. До недавнього часу цьому явищу не приділяли належної уваги.

4. Консультавання – вид соціально-педагогічної діяльності, головними завданнями якого є допомога дитині зорієнтуватися в складній системі соціальних взаємовідносин і вирішення особистісних проблем.

Охоплює такі напрямки – медичний, юридично-правовий, соціальний, педагогічно-виховний. Формами його реалізації є надання необхідної інформації, проведення консультацій, груп взаємопідтримки, організація індивідуальних та групових форм навчання з метою підвищення виховного потенціалу прийомної сім'ї.

5. Психотерапевтичне спілкування є для соціальних педагогів найбільш важливим за його обсягом та ефективністю у допомозі клієнту.

Психотерапевтичне спілкування покликане сприяти зменшенню психологічного дискомфорту сім'ї.

6. Соціально-педагогічний патронаж – одна з універсальних форм роботи з клієнтом, що надає собою надання різної допомоги вдома. В ході патронажу можна здійснювати різні види допомоги – матеріальну, психологічну, освітню та ін.

Патронаж можуть бути одиничними і регулярними, залежно від типу клієнта та поставлених завдань, від змісту патронажної допомоги. Проведення патронажу вимагає дотримання ряду етичних принципів: принципу самовизначення клієнта, добровільності прийняття допомоги, конфіденційності, тому слід інформувати сім'ю про майбутній візит.

6. Організація зустрічі прийомних батьків проводяться один раз на місяць. Метою проведення групових зустрічей прийомних батьків є набуття ними навичок прийняття і розуміння себе та інших, розвиток уміння встановлювати партнерські стосунки та здобуття здатності бути гнучким у поведінці. Групи зустрічей проводить психолог або досвідчений соціальний працівник, який володіє методикою проведення таких зустрічей.

Застосування тих чи інших методів виховання, взагалі успішність виховання залежать від того, чи вміють батьки у конкретних ситуаціях враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини.

Метод переконання. Головний акцент робиться на виховання словом. Метод переконання найчастіше реалізується під час бесід, роз'яснень, розповідей, на прикладі дорослих тощо. Соціальний педагог, спілкуючись с батьками, має акцентувати увагу на те, що необдумане користування словом можуть завдати великої шкоди дитині. Необхідно звертати увагу батьків на те, що потрібно вміти вести бесіду з дитиною.

Розмова на морально-етичну тему має за мету сприяти накопиченню у дитини запасу понять, уявлень про морально-етичні норми поведінки. Соціальні педагоги повинні пояснити батькам, що з цією метою вони можуть розповідати дітям про окремі випадки із життя реальних людей, які характеризують моральні вчинки людей, про героїв книжок, фільмів тощо, але при цьому слід дати можливість дітям самостійно зробити висновки чи задати питання [2].

Методи привчання та вправлення. Пояснюючи батькам як потрібно використовувати даний метод, соціальним педагогам варто привернути увагу, що формувати будь-які якості й прийомної дитини можна лише тоді, коли вона буде поставлена в такі умови, що зможе проявити ті чи інші власні якості.

Для дітей, які потрапили в нову сім'ю, можна створювати спеціальні виховні ситуації. Це постійні трудові доручення, дотримання режиму дня, навичок культури поведінки.

Методи заохочення та покарання. Заохочення – передбачає позитивну оцінку поведінки і діяльності дитини. Соціальні педагоги повинні пам'ятати, що батьків, які взяли на виховання прийомну дитину,

дуже часто хвилюють питання, пов'язані з покараннями та заохоченнями. Заохочення передбачає позитивну оцінку поведінки і діяльності прийомної дитини, і чим частіше, тим краще. Особливо важливе заохочення для боязких, несміливих дітей. Покарання – це засудження неправильних дій, поганих вчинків дитини, які пов'язані з неприємними для неї переживаннями. Психологічний смисл покарання полягає в тому, що воно викликає в дитини почуття сорому, розкаяння, незадоволення собою. Дитина прагне виправитись, змінитися, стати кращою.

У статті ми розкрили деякі аспекти роботи соціального педагога з прийомною сім'єю, але це не вичерпує всіх напрямів роботи з сім'єю які виховують дитину-сироту.

Література

1. Кравченко Т. В. Допомога батькам у вихованні дітей : метод. реком. для соц. працівників / Т. В. Кравченко, І. М. Трубавіна. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 216 с. **2. Шахманова А. Ш.** Воспитание детей-сирот дошкольного возраста / А. Ш. Шахманова / под ред. С. А. Козловой. – М. : Изд. центр „Академия”, 2005. – 192 с. **3. Технології** створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу. Зб. метод. матеріалів / Авт. кол. Г. М. Бевз, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 249 с. **4. Соціальна педагогіка / Соціальна робота :** навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебнік. – К. : ІЗНМ, 1997. – 390 с. **5. Сиротство** как социальная проблема : пособие для педагогов / Л. И. Смагина, А. К. Воднева, Ю. А. Сойка и др. ; под ред. Л. И. Смагиной. – Мн., 1999. – 144 с.

Анотація. У статті розкривається форми влаштування дітей-сиріт, технології соціально-педагогічної допомоги прийомним сім'ях у вихованні дітей-сиріт.

Ключові слова: діти-сироти, прийомна сім'я, соціально-педагогічні технології, допомога, виховання.

А. В. Горбач, М. В. Черв'як

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДИМИ СІМ'ЯМИ

На сучасному етапі реформування українського суспільства у зв'язку із швидкими процесами перетворення існуючих політичної, економічної та соціальної систем, змінами методологічних підходів до формування особистості, проводиться інтенсивний пошук шляхів підвищення ролі молоді сім'ї у вихованні підростаючого покоління, здатного по-новому творити життя, державу і суспільство в єдиному європейському просторі. Перш за все, цей пошук здійснюється в новому перспективному напрямі діяльності людини і соціальної політики України – соціально-педагогічній роботі.

Сім'я – це первинний колектив. Вона дає уявлення людині про життєві цілі і цінності, про те, що потрібно знати і як треба поводитися. Ким стане людина – повноцінною особистістю або моральним виродком, учасником або перешкодою у справах суспільства – багато в чому визначається тим, наскільки правильне сімейне виховання вона одержала в дитинстві. Ставлення батьків до суспільства, один до одного, к дітям, родичам, сусідам, товаришам по службі сприймається дітьми як зразок-модель їхнього власного ставлення.

Молода сім'я є об'єктом дослідження багатьох наук: соціології, економіки, права, етнографії, психології, педагогіки, демографії.

Загальні проблеми соціально-педагогічної роботи із молодію сім'єю знайшли відображення в працях зарубіжних і вітчизняних учених-філософів, соціологів, педагогів, психологів А. Рози, Л. Шостроми, В. Азарова, К. Аркана, Г. Ахметова, Г. Волкової, Л. Гордіна, І. Гребеннікова, Б. Лихачова, Г. Нединського, А. Низової, А. Пінти, А. Хрипкової, В. Афанасьєва, Л. Буєвої, Б. Титаренка, А. Харчева, В. Анан'єва, А. Водальова, В. Крутецького, О. Алексеєва, А. Кочетова, О. Литвинова, І. Кевського та ін.

Останнім часом ведуть дослідження в цій галузі В. Гнатюк, Ю. Ашурко, О. Вишнеvsька, Г. Гуменюк, О. Грива, Н. Пастушенко, Л. Горболіс, В. Журба, С. Шевченко, О. Велемець, В. Демчук, С. Стефанюк, Т. Кравченко, Г. Лвійчук, Т. Яценко, В. Скутіна.

Проте, сьогодні соціально-педагогічна робота, знаходячись на стадії свого становлення, поки що не має значних фундаментальних досліджень, у яких на основі узагальнення наукового та практичного досвіду були б розкриті методологія, теорія і технологія соціально-педагогічної роботи з молодими сім'ями. Тому метою нашої статті є розкриття сутності та змісту соціально-педагогічної роботи з молодими сім'ями.

Одним з основних об'єктів соціально-педагогічної роботи виступає молода сім'я, яка потребує соціальної підтримки, допомоги, реабілітації. Соціально-педагогічна робота з молодими сім'ями полягає у забезпеченні соціальної профілактики сімейного неблагополуччя; здійсненні системи заходів, спрямованих на запобігання аморальній, протиправній поведінці дітей та молоді; наданні соціальної допомоги та послуг з метою реалізації програми роботи з молоддю сім'єю; наданні допомоги батькам у розв'язанні складних питань сімейного виховання; здійсненні соціальних послуг та соціальної реабілітації.

Соціально-педагогічна робота з сім'єю – це система взаємодії соціальних органів держави і суспільства та сім'ї, спрямована на поліпшення матеріально-побутових умов життєдіяльності сім'ї, розширення її можливостей у здійсненні прав і свобод, визначених міжнародними та державними документами, забезпечення повноцінного фізичного, морального й духовного розвитку усіх її членів, залучення до трудового, суспільно-творчого процесу [1; 2].

Основним змістом (або напрямками) соціально-педагогічної роботи з сім'єю є соціальна профілактика, соціальна допомога, соціальний патронаж, соціальна реабілітація, надання їй соціально-психологічної, психолого-педагогічної, соціально-медичної, юридичної, інформативно-консультативної, психотерапевтичної допомоги та підтримки з метою вдосконалення її життєдіяльності [3; 4].

Соціальна профілактична робота з сім'єю полягає у реалізації системи соціально-психологічних, медико-соціальних і правових заходів, спрямованих на усунення умов та причин виникнення проблем, а також системи заходів з профілактики сімейного неблагополуччя, конфліктів, розлучень, стресових станів; у формуванні відповідального батьківства, збереженні репродуктивного здоров'я молоді; в організації роботи щодо запобігання помилок, розрахунків у системі сімейного виховання [5].

Соціальна допомога має на меті надання різноманітних соціальних послуг сім'ї в умовах конкретного суспільства, конкретної ситуації. Ці послуги сприятимуть формуванню у сім'ї нормальної життєдіяльності. Соціальні послуги можуть мати інформаційний, консультативний характер, метою їх є надання психолого-педагогічної, правової, соціально-медичної, матеріальної підтримки сім'ям. Завдання полягає у тому, щоб допомогти сім'ї в цілому і кожному з її членів справитися з повсякденними життєвими труднощами, проблемами [1].

Соціальний педагог виступає посередником між сім'єю, державою, громадськими організаціями та законодавчими органами [7]. Соціальні послуги спрямовані на допомогу у створенні й поліпшенні умов життєдіяльності сім'ї, можливостей її самореалізації, на захист її прав та інтересів. Це, насамперед, роз'яснення про пільги, що надаються молодим сім'ям, формування їхньої правосвідомості, відповідального ставлення батьків до батьківських обов'язків, надання різних видів

соціальних послуг. Молодій сім'ї, неповнолітнім та молоді має бути гарантованим надання різного роду інформативних консультацій.

Молода сім'я потребує різних видів допомоги: з питань планування сім'ї, виховання та догляду за дітьми, адаптації до зміни зовнішніх умов, розробки індивідуальних сімейних стратегій, організації вільного часу сім'ї, налагодження сімейного побуту й господарства, удосконалення взаємостосунків у сім'ї тощо.

Соціальний патронаж – один з напрямів соціальної роботи, спрямований на постійне супроводження сімей, які потребують систематичної підтримки умов, достатніх для забезпечення життєдіяльності сім'ї [2; 3; 5].

Соціальна реабілітація спрямована на надання допомоги молодій сім'ї з метою подолання сімейних конфліктів, кризових станів, дисгармонії у взаємостосунках, тимчасових або постійних труднощів у життєдіяльності сім'ї, які з'являються внаслідок тяжких захворювань, майнових витрат, конфліктних взаємостосунків, нервово-психічних захворювань, а також допомоги тим, хто опинився у стані безвихідності, безпорадності чи самотності.

Робота з соціальної реабілітації проводиться як з кожним членом сім'ї індивідуально, так і з усією сім'єю та її родичами. Мета такої роботи – виведення членів сім'ї зі стресового стану, надання соціально-медичної, соціально-правової допомоги, відновлення честі, гідності, права і свободи членів сім'ї [1; 5].

Найважливішим суб'єктом соціально-педагогічної роботи з молодими сім'ями в Україні виступає *центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді* (ЦСССДМ) та його спеціалізовані формування. Система ЦСССДМ на сьогодні має вже сформовану структуру на державному, регіональному (обласному) та місцевому (районному, міському) рівнях.

Завдання ЦСССДМ у роботі з сім'єю – надання конкретної індивідуальної допомоги сім'ї й молоді, яка збирається укласти шлюб, з метою раціональної організації внутрі- та позасімейного спілкування, планування сім'ї, життєдіяльності та відпочинку, спілкування сім'ї з оточуючим середовищем, навчання раціонального розв'язання та подолання складних сімейних колізій, виховання дітей, а також профілактична робота з запобігання розлучень та ін. [8].

Так, Українським ЦСССДМ розроблена і впроваджена державна програма роботи з молоддю сім'єю. Завдання програми – практичне розв'язання питань стабілізації молоді сім'ї, підготовка молоді до шлюбу, профілактика сімейної дисгармонії, сімейного неблагополуччя, підготовка молодих батьків до виконання батьківських обов'язків і реалізація рекреативних потреб сучасної молоді сім'ї [4].

Ця програма пропонує систему роботи ЦСССДМ з молоддю сім'єю: 1) підготовку молоді до сімейного життя; 2) роботу з молодими сім'ями у плані стабілізації сімейних стосунків; 3) допомогу батькам щодо розв'язання різноманітних проблем сімейного виховання;

4) соціальну реабілітацію у роботі з сім'єю. Розроблена система роботи з молодією сім'єю має на меті сприяти удосконаленню соціально-педагогічної роботи за цими напрямками.

Підготовка молоді до сімейного життя передбачає формування навичок здорового способу життя, психолого-педагогічних, юридичних, економічних, медичних знань з питань становлення особистості, формування статево-рольової ідентифікації, оволодіння знаннями медико-соціальних проблем алкоголізму, наркоманії, профілактики захворювань, що передаються статевим шляхом, планування сім'ї та збереження репродуктивного здоров'я молоді, профілактики вагітності, народження здорових дітей, розвитку сімейних традицій тощо.

Ця робота проводиться серед учнів шкіл, шкіл-інтернатів, ПТУ, ліцеїв, коледжів, вузів, у студентських гуртожитках, а також з молодими парами, які подали заяву до ЗАГСу. До роботи залучаються спеціалісти: соціальні педагоги, психологи, юристи, економісти, наркологи, гінекологи, венерологи, сексологи, психотерапевти, спеціалісти з планування сім'ї тощо.

До організаційних форм соціально-педагогічної роботи з молодією сім'єю належать: мобільні курси, навчально-консультативні пункти (у тому числі виїзні у сільські місцевості), вечірні жіночі та юнацькі гімназії, клуби для дівчат, кабінети довіри; лекторії, дискусійні клуби, діяльність спеціалізованих служб (служба знайомств, пошта довіри, школа молодого подружжя, телефон довіри) тощо. Для досягнення поставленої мети застосовуються такі форми роботи, як різноманітні комунікативні тренінги, тестування, індивідуально-групові психологічні консультації, психологічний театр мініатюр, лекції та семінари, проектні методики, шоу-програми, тематичні КВК тощо. З метою створення поширення інноваційних соціальних технологій організовуються експериментальні майданчики [5].

Робота з молодими сім'ями по стабілізації сімейних стосунків – це, насамперед, діяльність ЦСССДМ по удосконаленню взаємостосунків у сім'ї, профілактиці дисгармонії сімейних відносин, подружніх конфліктів, реалізація програми планування сім'ї та збереження репродуктивного здоров'я членів сім'ї, формування здорового способу життя сім'ї, організація її вільного часу, допомога в організації сімейного господарювання та побуту, створення іміджу кожної сім'ї, ознайомлення з юридично-правовими аспектами шлюбно-сімейних стосунків, надання соціальної допомоги, організація соціального патронажу сімей тощо.

Основні шляхи вирішення проблем у цьому напрямі: створення консультативних пунктів, кабінетів, консультативних служб, у тому числі виїзних для роботи з сільською сім'єю, діяльність центрів „Родинний дім” тощо.

Однією з ефективних форм роботи з молодими сім'ями стали культурно-масові розважальні, конкурсні форми роботи. Це не лише найбільш раціональна на даному етапі форма організації дозвілля

молодих сімей, а й пропаганда кращих сімейних традицій українського народу, звичаїв, обрядів, пошук сімейних талантів, розвиток пізнавальних інтересів членів сім'ї, творчої ініціативи, обмін досвідом у сімейному вихованні, зміцнення взаємостосунків у сім'ї, відродження родинно-побутової культури українського народу тощо. Масово-розважальні заходи, сімейні свята найчастіше проводяться за такими формами: Тиждень планування сім'ї, День матері, календарні, православні, релігійні свята, обряди. Вони відзначаються як щорічні обласні конкурси молодих сімей, конкурси, вечори студентських сімей, свята молодих сімей, конкурси сімейних ерудитів, на краще сімейне подвір'я, виставки дитячих творів, малюнків про сім'ю, фестиваль сімейних творчих колективів, сімейні спортивні свята, сімейні ігри, фотовиставки, спортивні змагання „Я і моя сім'я” та ін. [5; 6; 8].

Допомога батькам у розв'язанні різноманітних проблем сімейного виховання полягає у наданні їм допомоги у вирішенні складних питань родинної педагогіки: підготовка молодих батьків до народження дитини, соціально-психологічна, психолого-педагогічна допомога батькам у вихованні дітей різних вікових груп з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожної дитини, підготовка дитини до школи, застосування різних форм і методів сімейного виховання, вирішення складних проблем у взаємостосунках батьків та дітей, вирішення юридичних проблем цих взаємостосунків.

Реалізація ЦСССДМ цих проблем здійснюється завдяки створенню школи молоді матері, школи батьківської підтримки, телефону довіри, консультативних пунктів при школах, ПТУ, соціальних служб для батьків, соціально-медичних курсів для молодих жінок, клубів молодих батьків та ін. Основні форми роботи: семінари, конференції, „круглі столи”, індивідуальні консультації, тренінги, вивчення педагогічних ситуацій, педагогічні бліц-турніри, сімейні посилки, психодрама, трансактний аналіз, кінолекторії тощо [5].

Питання сімейної психотерапії є складним у реалізації в діяльності соціальних педагогів. Робота у цьому напрямі передбачає соціальну реабілітацію сімей з дисгармонією у сімейних взаємостосунках, наявністю конфліктних ситуацій, де члени сім'ї зловживають алкоголем, наркотичними речовинами, мають різні види нервових захворювань, що створює загрозу для стабільності сім'ї. Подружня психотерапія має в основному індивідуальний характер і зорієнтована лише на одну подружню пару та її проблеми, допомагає досягти гармонії у взаємостосунках та врегулюванні подружніх взаємин даної сім'ї.

Основні структури, що застосовуються, – це консультпункти, кабінети екстреної психологічної допомоги, телефон довіри, тренінгові центри. І саме завдяки їх функціонуванню проводяться тестування, анкетування, психоемоційні тренінги, бесіди-консультації та ін. Така робота передбачає допомогти людям знайти душевну рівновагу, почуття

безпеки, навчити їх долати стресові ситуації, труднощі, поважати і розуміти себе та близьких людей.

Таким чином, для досягнення своїх цілей соціально-педагогічна робота з молодими сім'ями повинна бути ретельно продумана, обґрунтована та спиратися на програму, у якій закладено зміст, форми і методи соціально-педагогічної роботи.

Література

1. Технології соціальної роботи: учебное пособие / под ред. Е. И. Холостовой. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 400 с. **2. Технології** соціально-профілактичної роботи: Навч. посібник / За заг ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Логос, 2000. – 372 с. **3. Соціальна педагогіка** / за заг. ред. А. Й. Капської. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 467 с. **4. Соціальна** робота з молодю сім'єю. Збірник теоретичних і методичних матеріалів для працівників соціальних служб для молоді. Вип. 2. – К. : А.Л.Д., 1995. – 327 с. **5. Зайцева З. Г.** Форми і методи роботи з молодю сім'єю / З. Г. Зайцева. – К. : УДЦССМ, 2003. – 64 с. **6. Мустаева Ф. А.** Социальная педагогика: Учебник для вузов. / Ф. А. Мустаева. – М. : Академия, 2003. – 528 с. **7. Медіна Т.** Молода сім'я як об'єкт соціальної політики держави / Т. Медіна // Соціальна політика і соціальна робота. – 2000. – №1. – С. 13 – 24. **8. Батищева Г. О., Зайцева З. Г.** Робота соціальних служб для молоді з молодю сім'єю : метод. реком. / Г. О. Батищева, З. Г. Зайцева. – К. : А.Л.Д., 1996. – 367 с.

Анотація. У статті розкривається сутність та зміст соціально-педагогічної роботи з молодими сім'ями; основні напрями соціально-педагогічної роботи з сім'єю: соціальна профілактика, соціальна допомога, соціальний патронаж, соціальна реабілітація.

Ключові слова: молода сім'я, соціально-педагогічна робота, соціальна профілактика, соціальна допомога, соціальний патронаж, соціальна реабілітація, центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

УДК 37.091.12:36-051:316.362.3

О. І. Козлова

РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З СІМ'ЄЮ „ГРУПИ РИЗИКУ”

Сім'я – базисна основа первинної соціалізації особистості. Саме з сім'ї починається процес засвоєння дитиною суспільних норм і культурних цінностей. Соціально-педагогічні дослідження доказують, що у сьогоденних умовах вплив сім'ї на дитину сильніший ніж вплив

школи, вулиці, засобів масової інформації, отже, від соціального клімату у сім'ї, духовного і фізичного стану її найбільшою мірою залежить успішність процесів розвитку і соціалізації дитини.

Сучасна українська сім'я дуже швидко і чутливо реагує на всі позитивні та негативні зміни, що відбуваються в суспільстві і тому переживає складний етап, бо ситуація, при якій сім'я стала заручником економічних і політичних перетворень в країні, призвело до деформації сімейних відносин, спотворення морально-ціннісних орієнтирів в ній.

Теорія сімейного виховання, як самостійна галузь педагогічних знань, займала чільне місце в працях К. Ушинського, Н. Шелгунова, П. Лесгафта; характеристики сучасної сім'ї дослідили Е. Арнаутова, А. Варга, А. Маркова та ін.; проблемами психології сім'ї, тактику сімейного виховання розкрили у своїх працях С. Ковальов, А. Петровський, А. Співаковська та ін.

В роботах І. Зверевої, Г. Лактионової, Л. Міщук розкриваються напрями роботи з різними категоріями сімей, а також підкреслюється важливість врахування особливостей умов сімейного виховання, соціально-педагогічної спрямованості цієї допомоги на формування у батьків педагогічних знань і вмінь та їх ефективного використання.

Однак, на нашу думку не є достатньо висвітленою у науковій літературі напрями роботи соціального педагога з сім'єю „групи ризику”, що обумовило вибір теми нашої статті, метою якої є: визначити роль соціального педагога у роботі з сім'єю „групи ризику”.

У соціально-педагогічній літературі існує кілька визначень поняття „сім'я”. По-перше, сім'я – це заснована на шлюбі та (або) кровній спорідненості мала соціальна група, члени якої об'єднані спільним проживанням та веденням домашнього господарства, емоційним зв'язком і взаємними обов'язками по відношенню один до одного. По-друге, сім'єю називається соціальний інститут, що характеризується стійкою формою взаємовідносин між людьми, в рамках якого здійснюється основна частина повсякденного життя людей: сексуальні відносини, дітонародження і первинна соціалізація дітей, значна частина побутового догляду, освітнього і медичного обслуговування і ін. [1].

Одним з типів сім'ї, яку визначають науковці, є неповна сім'я. Неповна сім'я, це сім'я, в якій через розлучення або смерть відсутній один з подружжя. Неповні сім'ї складають значну частку сімей в Україні – 11%, в переважній кількості випадків це сім'ї одиноких матерів, розлучених жінок і вдівців. У більшості випадків у цих сім'ях один або дві діти. Останнім часом зростає число самотніх матерів і їхніх дітей. Так, якщо в 2007 році частка дітей, народжених в Україні у жінок, які не перебувають у зареєстрованому шлюбі, становила 16%, то в 2010 році вона перевищила 23%, тому, щороку кожна п'ята новонароджена стає дитиною з неповної сім'ї, яку зазвичай відносять до сім'ї ризику [2].

Соціологічні дослідження показують, що кожен рік в Україні розпадається 500-600 тисяч шлюбів, також утворюючи неповні сім'ї, і майже стільки ж дітей у віці до 18 років стають дітьми з сім'ї ризику.

У неповних сім'ях діти по-різному реагують на відсутність одного з батьків(психологи доводять,що хлопчики більш уразливі, ніж дівчатка). В таких сім'ях існує багато соціальних проблем. Іноді в неповних сім'ях, де матеріальні умови низькі, батьки ведуть аморальний протиправний спосіб життя, де житлово-побутові умови не відповідають елементарним санітарно-гігієнічним вимогам, а вихованням дітей, як правило, ніхто не займається тому, діти опиняються бездоглядними, напівголодними, відстають у розвитку. Вони стають жертвами насильства, як з боку батька, так і інших громадян того ж соціального ладу.

Одним з поширених типів неповної сім'ї в сучасних умовах стає позашлюбна сім'я, яка виникає в результаті народження дитини поза шлюбом. Бажання скрасити самотність, прагнення задовільнити потребу материнства та таке інші веде до того,що багато жінок наважуються на народження дитини поза шлюбом . Труднощі виховання в такій родині складаються з того, що мати, перевантажена роботою, приділяє недостатньо уваги дитині. У такій сім'ї утруднено ознайомлення дитини з соціальною роллю чоловіка: (вона не може знайти й засвоїти полорольову поведінку, приклад для наслідування). Нерідко мати, виховуючи дитину за своїм чином и подобою, тим самим несвідомо штовхає її до повторення свого особистого життя, до засвоєння стандартів своєї поведінки.

Негативним чином позначається на вихованні дитини в такій сім'ї відсутність авторитету батька. Особливо несприятливо відсутність батьківської опіки відбивається на підготовці дівчаток до майбутнього сімейного життя. В умовах численних труднощів у матері можуть складатися складні відносини з дитиною. Звідси виникає деколи несправедливість по відношенню до дитини, що позначається на її моральному розвитку. Негативно впливає на дитину і „божевільна” материнська любов: будучи, що прив'язаної до неї усім серцем, вона стає ревнивою, оберігає її від усіх „нездорових” впливів і домагається тим самим байдужості чи невдоволення, спрямованого в першу чергу проти неї [5].

Чисельні дослідження (педагогів, соціальних педагогів, психологів, соціологів) проблем неповної сім'ї призвели до висновку, що вона не може забезпечити повноцінних умов соціалізації дитини, під якою розуміється, звичайно, весь процес входження її в соціальне середовище, пристосування до неї, освоєння (у тому числі і творче) соціальних ролей і функцій. І тому процес цієї соціалізації, тобто входження дитини з неповної сім'ї в соціальне середовище, ускладнюється і деформується. Соціально-педагогічні дослідження показують, що мати-одиночка має більш виражену установку на виховання дітей, ніж мати в повній сім'ї. Процес виховання і вся система відносин матері з дітьми емоційно більш

насичена. Мати прагне своїм впливом, своєю любов'ю, своєю турботою компенсувати те, що на її думку, діти недоотримають через відсутність батька. По відношенню до дітей така мати займає опікуючу, охоронну, контролюючу, стримуючу ініціативу дитини позицію. Це сприяє формуванню емоційно вразливою, безініціативної, несамотійної, особистості, яка піддається зовнішнім впливам, „ззовні керованою” егоїстичною [3].

Не можна скидати з рахунків і вплив зовнішнього середовища на формування особи дитини. Вона частіше виявляється об'єктом морально-психологічного тиску з боку дітей з благополучних повних сімей, що призводить до формування почуття невпевненості, а нерідко й озлобленості, агресивності. У таких дітей не можуть сформуватися альтруїстичні і гуманістичні якості, без яких неможливе створення вже власних благополучних сімейних обставин. Формування особистості дитини ще більше ускладнюється в тому випадку, якщо вона була свідком або учасником усіх сімейних конфліктів і скандалів, які призвели його батьків до розлучення. Зберігається прихильність до батька при ворожому ставленні до нього матері, а це може стати причиною роздвоєння психічного життя дитини, її особистості. Відсутність чоловіка в родині особливо деформує процес соціалізації хлопчиків, для яких у неї не виявляється природною соціальною моделі для наслідування [6].

Основні заходи поліпшення виховних можливостей у такій сім'ї полягають у створенні довірчих стосунків у сім'ї, формуванні почуттів взаємодопомоги, залученні дітей до дбання про сім'ю, розумному співвідношенні батьківської любові і суворості, зростанні ролі особистого прикладу, формуванні у дітей позитивного ідеалу дорослого.

Робота соціального педагога з сім'єю „групи ризику” будується поетапно. Початком стає інформація про порушення прав та інтересів дитини в конкретній сім'ї. Джерелом інформації можуть виступати школа, дитячий садок, поліклініка, дільничний міліціонер, сусіди, батьки інших дітей та ін. З моменту надходження сигналу соціальному педагогу рекомендується вести записи всіх виявлених фактів у цій справі в хронологічному порядку. Такий щоденник допоможе не тільки при складанні звітів, а й у розробці планів подальших дій.

Етап I. На підставі сигналу про утиск інтересів дитини соціальний педагог виробляє первинну оцінку ситуації для вирішення питання про наявність проблем у даній сім'ї.

Етап II. Здійснюється збір первинної інформації про цю родині через різні джерела: поліклініку, дитячий садок, школу, наркологічний та психіатричний диспансери, районне відділення міліції, сусідів, колеги батьків по роботі і та ін.

Етап III. Збір інформації завершується узагальненням отриманих даних і оцінкою рівня ризику сім'ї для проживання та виховання в ній дитини.

Етап IV. Діагностика сімейного благополуччя буде неповною без ознайомчої бесіди з членами сім'ї, зустріч з дитиною бажано організувати в школі (дошкільному, позашкільному дитячому закладі), де за допомогою навідних питань з'ясовуються деякі деталі, пов'язані зі ставленням батьків до дитини. Соціальний педагог робить висновки як на основі прямих відповідей на питання, так і за допомогою візуальних спостережень. Оцінюється готовність дитини відповідати на питання, тобто спілкуватися; ухилення від відповідей на певну тему; нервова реакція при згадці конкретних членів сім'ї і та ін.

Зустріч соціального педагога з дорослими членами сім'ї, організується за межами місця проживання. Краще призначити батькам зустріч у закладі, наприклад, в приміщенні соціального центру або ін. Така офіційна обстановка сприяє створенню ділової атмосфери майбутньої розмови. У власному будинку батьки відчувають себе більш впевнено, нарешті, батьки можуть взагалі не впустити соціального педагога в свій будинок.

Приймати участь в цій зустрічі з сім'єю може не тільки соціальний педагог, а й психолог або класний керівник. Їхні спільні дії дозволяють вести бесіду в строго обраному напрямку, краще володіти ситуацією. Відомо, що батьки з сімей „групи ризику” схильні в подібних випадках до епатажу, непрогнозованим реакціям, ухиленню від обговорюваної теми. Тому, запрошуючи таких батьків на співбесіду, слід скласти план майбутньої розмови і ретельно підготуватися до неї.

Головна мета зустрічі з батьками – визначити ступінь ризику сімейного неблагополуччя для дитини і вирішити питання про умови подальшої реабілітаційної роботи з батьками.

На початку розмови слід представитися, назвати офіційну установу, в якій працюють соціальний педагог та інші учасники розмови. Потім соціальний педагог формулює мету майбутньої бесіди. Форма спілкування з сім'єю обирається відповідно до позиції батьків, яка може бути агресивною, байдужою, винуватою, готової до співпраці, що відкидає допомогу і та ін. Для досягнення довірчої атмосфери, зняття психологічної напруги рекомендується використовувати такий прийом як бесіда за чаєм з печивом і цукерками. Тривалість зустрічі не повинна перевищувати однієї години з невеликою перервою через 30 хвилин. Перерва використовується працівниками для наради в сусідній кімнаті з метою визначення вірної тактики, і при необхідності, коригування напрямки подальшої бесіди.

Етап V. На основі аналізу отриманих даних попередніх етапів починається робота по визначенню регенеративних, відбудовних потенцій родини для виконання батьківських функцій. Розробляється план роботи з неблагополучною сім'єю за її реабілітації та підвищенню виховних здібностей батьків.

Етап VI. Далі слідує відвідування соціальним педагогом сім'ї в місці її проживання. Труднощі на цьому етапі часто виникає через

небажання родини йти на контакт з соціальним педагогом як представником влади. Батьки використовують при цьому своє право на недоторканність житла і відмовляються впустити в дім стороннього. У такій ситуації іноді доводиться використовувати силові методи і повторити візит спільно з дільничним міліціонером або інспектором у справах неповнолітніх. Однак цей шлях скорочує до мінімуму можливість довірчого контакту соціального педагога з сім'єю в його подальшій роботі з нею [4].

Таким чином, неблагополучна сім'я – це сім'я з низьким соціальним статусом, яка не справляється з покладеними на неї функціями в якійсь із сфер життєдіяльності або декількох одночасно.

Особливості сім'ї „групи ризику” полягають у тому, що сім'я має відносні матеріальні блага, житлові проблеми, алкогольну залежність батьків або одного з них, алкогольна залежність батьків в неповній сім'ї.

Слід зазначити, що при роботі з сім'єю використовуються принципи індивідуального підходу, тобто ставляться ті цілі і завдання, які адекватні потребам саме цих батьків і дітей з усією історією їх неблагополуччя, з усіма їх недоліками і перевагами.

Література

1. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики: Учебник для студ. высш. пед. завед. – М. :Академия, 2002. – 216 с. **2. Овчарова Р. В.** Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2001. – 341 с. **3. Социальная педагогика: Курс лекций /** под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Владос, 2000. – 237 с. **4. Соціальна педагогіка: теорія та технології. Підручник /** За ред. І. Д. Звереві. – К. : Логос, 2006. **5. Кулик Л. А., Берестов Н. И.** Семейное воспитание / Л. А. Кулик, Н. И. Берестов. – М. : Просвещение, 1990. – 281 с. **6. Соціальна педагогіка : підручник /** за ред А. Й. Капської. – К. : Логос, 2006. – 491 с.

Анотація. Стаття розповідає про вплив сім'ї на дитину, про тих деформаціях сімейних відносин, які з'явилися в результаті економічних і політичних перетворень в країні. Більша частина статті присвячена визначенню ролі соціального педагога у роботі з сім'єю „групи ризику”, приводяться приклади етапів роботи з сім'ями даної групи.

Ключові слова: сім'я, неповна сім'я, неблагополучна сім'я.

Л. А. Кравченко

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

В сучасному українському суспільстві немає жодного громадянина, який не висловився б з приводу виховання й поведінки дітей і молоді, її ставлення до праці, культури, освіти, духовності тощо. І це не дивно. Адже молоде покоління громадян України переймає той спадок, який передають йому сім'я, суспільство, і є таким, яким його виховала, держава засобами своєї політики, ідеології, соціально-виховних інститутів освіти, культури та ін.

Сучасне українське суспільство фахівці характеризують як суспільство перехідного періоду з властивими йому духовними орієнтирами, нормами й цінностями. Нинішній стан ціннісного світу в Україні надто неоднозначний і суперечливий. Ситуація, яка склалася в Україні, відображає непрості процеси економічної кризи, наслідком якої є погіршення матеріального становища значних мас суспільства, безробіття, поступове зниження освітнього і виховного рівня дітей і молоді, постійне зростання матеріальних витрат для утримання дітей в дошкільних та позашкільних закладах, навчання в школі, ліцеях, гімназіях і коледжах, одержання професії в платних вищих і середніх спеціальних навчальних закладах, оплати навчальних посібників та ін. Криза старої ідеології, відмова від колишніх цінностей; на зміну гомогенній культурі, яка домінувала на теренах колишнього СРСР, призвели до різкого зниження рівня народжуваності, зростання смертності населення, міграція й еміграції населення, що не сприяє стабілізації процесу виховання молодих поколінь.

Значна увага цій проблемі надається і в багатьох дослідженнях з педагогіки та психології. Загальні питання сімейного виховання знайшли відображення у працях багатьох класиків педагогічної, психологічної та філософської наук як зарубіжних так і вітчизняних: Л. Виготського, А. Макаренка, І. Песталоцці, С. Рубінштейна, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, С. Шацького та ін. В українській педагогічній науці проблеми сімейного виховання розглядаються у роботах: О. Воропая, В. Постового, В. Скуратівського. В соціально-педагогічній науці питання сімейного виховання дітей розглядають А. Капська, О. Безпалько, А. Мудрик та ін. Помітні зусилля і в дослідженнях психологічної науки, зокрема, в розвитку особистості, забезпеченні психологічного супроводу у навчанні і вихованні дітей і молоді.

Існує багато тлумачень щодо поняття сім'ї. Наприклад, О. Безпалько вважає, що сім'я – це динамічна, мала група людей, котрі разом проживають, зв'язані родинними відносинами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки), спільністю формування і

задоволення соціально-економічних та інших потреб, взаємною моральною відповідальністю. Сім'я також визначається як соціальний інститут, що характеризується спільною формою взаємовідносин між людьми, в межах якого здійснюється основна частина їх життєдіяльності. А. Мудрик говорить, що сім'я – це заснована на шлюбі або кровному зв'язку мала група, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю та взаємодопомогою; в ній створюються сукупності норм, санкцій та зразків поведінки, регламентуючих взаємодію між подружжям, батьками та дітьми, дітей між собою. [1].

Незважаючи на велику кількість досліджень з проблеми виховання дітей і молоді, недостатньо глибоко аналізуються соціально-педагогічні умови та чинники виховного процесу в сім'ї, школі, інших соціальних інститутах. А саме вони визначають стратегію освіти, яка окреслюється сьогодні у певних тенденціях виховання особистості в сучасних умовах української дійсності.

Під тенденціями виховання дітей і молоді розуміємо об'єктивно зумовлені напрями формування ціннісних інтересів, ідеалів і життєвих пріоритетів в українському суспільстві [2].

Формування та розвиток особистості починається від моменту народження дитини, і сім'ї у цьому процесі належить пріоритетне місце: саме вона є першим вихователем маленької людини, середовищем передачі їй духовного багатства, культурних традицій, формування ціннісних орієнтацій, практичних умінь та навичок. При цьому провідними чинниками виступають не стільки спеціально організовані дії, скільки моральна атмосфера, спосіб внутрішньо-сімейного життя та його стиль.

Отже, найбільш помітною нині тенденцією у вихованні молодих поколінь є тенденція соціального розшарування, що призводить до визначення нових пріоритетів соціального і духовного життя батьків і дітей, родини в найширшому розумінні цього поняття. Ця тенденція в українському суспільстві породила цілу низку психолого-педагогічних проблем, до яких у сучасних умовах у відповідній галузі науки ще „руки не доходять”.

Водночас батьки майже не замислюються над тим, що виховний вплив на дітей справляють не тільки цілеспрямовані дії, а й уся сімейна атмосфера. Особливо це притаманно сім'ям, де панує авторитарний стиль взаємин. Формула батьківського ставлення тут може бути визначена так: „Моє слово – закон для всієї сім'ї”. Багато молодих людей висловили занепокоєння і хвилювання, що “погані (напружені) взаємини з чоловіком (дружиною) негативно позначаються на стосунках з дітьми, на їхньому вихованні”.

Щодо пріоритетів, яким батьки надають перевагу у вихованні сучасних старшокласників, можуть бути розподілені таким чином:

- 1) успіхам у навчанні манері поведінки;
- 2) вмінню спілкуватися з іншими людьми;

- 3) статусу в колі ровесників;
- 4) здоров'ю;
- 5) успіхам у громадській діяльності;
- 6) інтересам, захопленням, уподобанням дітей;
- 7) впливу друзів, з якими товаришують діти[1].

Враховуючи той факт, що батьки розуміють сутність виховання як спеціально організовані цілеспрямовані дії, опитування яке було проведене науковими співробітниками лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання АПН України передбачало, виявлення тих якостей, які, на їхню думку, слід насамперед прищеплювати дітям. Узагальнені результати наведені в порядку їх пріоритетності: „незалежність, самостійність, впевненість у собі” – 83,9%; „рішучість, наполегливість, вміння діяти за будь-яких обставин” – 80,2%; „слухняність” – 79,0%; „повагу до батьків” – 69,1%; „любов до праці, працьовитість” – 65,4%; „релігійність” – 61,7%; „бережливість” – 54,3%; „звичку до здорового способу життя” – 50,1%; „повагу до традицій, обізнаність з національною культурою” – 43,1%; „патріотизм” – 42,0%; „чесність, порядність, відвертість” – 5,7%; „терпимість та повагу до інших” – 4,6% [5, 95].

Аналізуючи названі батьками форми і методи виховного впливу на дітей, було зроблено висновок, що в сучасній сім'ї переважають так звані методи авторитарного спрямування, які передбачають підкорення дитини волі батьків. Водночас батьки висловлюють невдоволеність реакціями дітей на такі дії, визнають їх низьку результативність. Серед методів, до яких найчастіше звертаються батьки, можна назвати такі, як наказ, бесіду, повчання, моралізування, вимоги; недооцінюється роль особистого прикладу, спільної діяльності, привчання, використання виховних ситуацій.

Сім'я віддзеркалює всі процеси, що відбуваються в суспільстві, осмислює їхню суть і певним чином спирається на одержаний результат у вихованні дітей і молоді. Тому паралельно з дослідженнями, спрямованими на виявлення виховного потенціалу батьків, повинна проводитися робота соціальними педагогами з сім'ями, що мала б на меті визначити, як саме сім'я впливає на формування поглядів, установок, ціннісних орієнтацій дітей.

Однією з важливих характеристик ціннісних установок української сім'ї можна вважати орієнтири, які сповідаються батьками щодо майбутнього дітей. Порівняно з минулими роками означилася і продовжує зростати тенденція щодо акцентуації на таких особистісних якостях, як хитрість, уміння досягати своєї мети будь-якими засобами, навіть за рахунок інших.

Отже, можна сказати, що сучасна сім'я має значний вплив на розвиток усіх складових особистості дитини: духовно-моральну і психосоціальну сфери, інтелект, творче мислення тощо. При цьому такий

вплив може мати як випадковий, неусвідомлений характер, бути хаотичним, безсистемним, так і спеціально організованим.

Саме від сімейного оточення (мова батьків; проблеми, що обговорюються – побутові, політичні, світоглядні; характеристики, які даються іншим людям; сімейні взаємини; способи розв'язання конфліктів, моральний внутрішньо-сімейний мікроклімат тощо) залежить процес соціального розвитку дитини. Наведені вище дані свідчать про необхідність надання батькам психолого-педагогічної допомоги, яка спрямовувалася б на формування у них більш адекватних поглядів на сутність процесу виховання та його зміст, сприяла б вибору доцільних, демократичних методів.

Зміст, форми й методи виховання дітей у сім'ї розробляються науковцями на засадах етнопедагогіки та досягнень педагогічної науки і рекомендується батькам для підвищення їх педагогічної культури в усіх просвітницьких закладах.

У вихованні дітей у сім'ї не допускаються й засуджуються форми жорстокості й насильства, порнографії, національне протиставлення і ворожнеча на будь-якому ґрунті.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що нагальною стала проблема формування концептуально нової національної політики щодо сім'ї як цілісної системи заходів, які мають бути спрямовані на розв'язання таких завдань:

- сприяння трансформації сім'ї відповідно до інтересів і потреб сучасного суспільного розвитку;
- еволюційне становлення нового типу сім'ї та її розвиток як суспільно необхідної інституції з принципово новою структурою зв'язків з соціальним макросоціумом;
- формування демократичного соціального середовища сприяння сім'ї у виконанні її функцій, насамперед виховної, в усіх сферах суспільного життя.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що сучасна сім'я має значний вплив на розвиток усіх складових особистості дитини: духовно-моральну і психосоціальну сфери, інтелект, творче мислення тощо. При цьому такий вплив може мати як випадковий, неусвідомлений характер, бути хаотичним, безсистемним, так і спеціально організованим. Одне з пріоритетних місць серед зазначених впливів мають установки, погляди, ціннісні орієнтації батьків, застосовувані ними методи виховання. І в цьому разі мова йде не тільки про кількість і якість інформації, яку дитина отримує в колі сім'ї, а й про особистісну її основу, яка характеризується суб'єктивним ставленням до неї і до самої дитини з боку дорослих.

Перспективами подальшого вивчення є аналіз методів соціально-педагогічної роботи з сім'єю щодо виховання дитини.

Література

1. **Соціальна педагогіка** : підручник / за ред. проф. А. Й.Капської. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 468 с.
2. **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.
3. **Дружинин В.** Психологія сім'ї / В. Дружинин. – М. : КСП, 1996. – С. 15 – 18.
4. **Концепція** національного виховання // Освіта. – 1996. – 7 серпня.
5. **Українська** національна система виховання: Концепція. – К. : Либідь, 1991. – 21 с.

Анотація. У статті розглянуто проблеми виховання дітей і молоді, глибоко аналізуються соціально-педагогічні умови та чинники виховного процесу в сім'ї, окреслюються певні тенденції виховання особистості в сучасних умовах української дійсності: напрями формування ціннісних інтересів, ідеалів і життєвих пріоритетів в українському суспільстві

Ключові слова: сім'я, виховання дітей, сімейне виховання.

УДК 37.013.42

К. Є. Мігіна

СОЦІАЛЬНІ Й ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У сучасному суспільстві проблеми сімей, що виховують дітей-інвалідів, продовжують набувати, як і в попередні роки, дедалі більшої актуальності. Це зумовлено цілою низкою причин, однією з яких є постійне зростання кількості таких дітей. Непокоїть і те, що в Україні зберігається негативна тенденція останніх років – при загальному поступовому зменшенні кількості дитячого населення відбувається зростання частки дітей-інвалідів. Життєво важливим середовищем для дитини з обмеженими можливостями є її сім'я. Сьогодні приблизно 80 % дітей-інвалідів виховуються в сім'ях, решта перебувають на утриманні в інтернатних закладах.

У наукових працях з соціології, соціальної роботи, психології, соціальної педагогіки Р. Кравченко, Л. Шипіциної, Г. Цикото, О. Холостової, В. Зайнишева, В. Курбатова, А. Капської, О. Безпалько, Р. Вайноли, Л. Виготського, Н. Бастуна, А. Обуховської, А. Гонєєва, Л. Гончар, Л. Борщевської, Л. Зібрової, І. Іванової, Л. Нижника, О. Сагірової, К. Журавель, С. Толстоухової, В. Турчинської, Е. Мастюкової, А. Московкиної, А. Смірнкової та інших ми частіше зустрічаємося з обговоренням проблем дітей-інвалідів, ніж з обговоренням проблем сімейного виховання. Відомо лише, що в таких

сім'ях виникає багато складних проблем – медичних, економічних, правових; проблем виховання та догляду за хворою дитиною, встановлення та підтримки контакту з нею, придбання обладнання; соціально-професійних проблем (зміна місця роботи і характеру праці з урахуванням інтересів хворої дитини, формування специфічного укладу життя сім'ї та інше) [1].

Аналіз праць зазначених вище вчених показав необхідність комплексного вирішення проблем сімейного виховання дітей-інвалідів. Отже, метою нашої статті є розкриття соціальних і психолого-педагогічних особливостей сімейного виховання дитини з обмеженими можливостями.

За думкою вчених *сімейне виховання* – одна з форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту. Головне завдання сімейного виховання – підготовка дітей до життя в існуючих соціальних умовах, набуття ними знань, умінь і навичок, необхідних для нормального формування особистості в умовах родини [2]. Це система внутрішньосімейної взаємодії, яка формує цінності, орієнтації, систему потреб, інтересів, звичок, поведінку дитячої особистості [3, 10].

Оскільки внутрішньосімейна взаємодія – двосторонній процес, учасниками якого є батьки і хвора дитина, то специфічності набувають не тільки соціальні, психічні й фізіологічні особливості дитини, а й її батьків. Тому особливості сімейного виховання дітей-інвалідів доцільно розглядати в декількох аспектах, пов'язаних як з труднощами батьків і дітей, так і з труднощами їх взаємодії.

Сім'я, у якій народжується дитина з обмеженими можливостями, з самого початку стикається з багатьма проблемами, які відсутні і тому мало зрозумілі у звичайній сім'ї, де виховуються здорові діти. Фізичний і емоційний стрес 24-годинного догляду, тривога і відчуття провини за народження „неповноцінної” дитини, відчуття безнадійності при думці про її майбутнє, занедбаність здорових дітей і відповідно виникаючі у зв'язку з цим проблеми, виникнення напружених стосунків між подружжям – всі ці реакції роблять важким виховання дитини-інваліда у сім'ї.

Народження дитини з обмеженими можливостями ставить перед батьками важкі й несподівані проблеми, впливає на їх психологічний стан та соціальні ролі. Перший час батьки розгублені, пригнічені, без кінця задають собі одні й ті ж болісні питання: чому так трапилося саме у нас? Що ж буде з нашою дитиною?

Мати, доглядаючи за дитиною з моменту народження, відчуває її безпорадність і любить малюка незалежно від його стану. Батько більше поглинений думками, яким виросте його син або дочка, що надалі чекає цього немовляти. І якщо він не бачить ніяких перспектив, а дружина до того ж цілком поглинена доглядом за дитиною і своїми переживаннями,

то майбутнє починає представлятися йому абсолютно безпросвітним, і він може покинути сім'ю.

Така сім'я відразу ізолюється від суспільства через негативне ставлення більшості людей до дітей з відхиленнями в розвитку та нестачу інформації і кваліфікованих консультаційних служб.

Не завжди умови виховання в сім'ї бувають сприятливі для розвитку розумово відсталої дитини. Більше половини сімей негативно впливають на розвиток дитини-інваліда, і лише близько 40 % сімей надають позитивний вплив. При цьому слід зазначити, що навіть в тих сім'ях, де ставлення до дитини правильне, батьки в більшості випадків діють, керуючись лише власним розумінням ролі виховання, не звертають уваги на його специфіку [4].

Якщо виховання нормальної дитини дуже складне, то виховання дитини з обмеженими можливостями особливо важке й відповідальне. Цю відповідальність батьки несуть перед своєю дитиною і перед суспільством, у якому вона живе. Якщо діти з обмеженими можливостями позбавлені правильного виховання, то недоліки заглиблюються, а самі діти нерідко стають важким тягарем для сім'ї й суспільства.

Соціальна деформація особистості батьків пов'язана з тим, що один з них (вихованням дитини займаються в основному матері, лише в 24 % випадків – батько і мати, а приблизно в 6 % сімей дитина надана сама собі [4]) вимушений постійно наглядати за дитиною і через це втрачає соціальні зв'язки і статус: залишає роботу, друзів; втрачає інтерес до оточуючого; нерідко перестає бути цікавим до подружньої „половини”.

Вчені довели, що у психологічному стані батьків, викликаним народженням дитини з обмеженими можливостями, протікає чотири основні періоди.

I період – стан стресу, розгубленості, повної пригніченості. У батьків падає самооцінка, виникає відчуття провини та власної неповноцінності при народженні дитини з дефектом розвитку, особлива відповідальність за долю хворої дитини, відчуття безпорадності. Ця складна гамма почуттів і негативних емоцій вибиває людей із звичних рамок життя, призводить до порушення сну, змін в характері й у взаємостосунках між подружжям. Часте тривале захворювання дитини і подальша його інвалідність, відсутність швидкого і видимого ефекту лікування, стан безнадійності погіршують взаємостосунки між батьками, приводять до сімейних негараздів і навіть до руйнування сім'ї. Значущість моменту повідомлення діагнозу полягає в тому, що в цей час закладаються передумови для встановлення своєрідного соціально-емоційного зв'язку між батьками і дитиною.

II період – перехід стресового стану в негативізм, перенесення вини на інших, частіше всього на медичний персонал, який не вміє, на їхню думку, надати матері в потрібний момент допомогу. Уявлення про стан дитини далеке від реальності, тяжкість захворювання повною мірою не

усвідомлюється. Батьки прагнуть вирватися з полону неприємних переживань, заперечуючи факт обмеження дитини. Вони стають полоненими ілюзій, і кожний ранок поспішають до ліжка малюка з надією, що він нормальний, шукають лікарів, які скажуть, що відхилення їх дитини – медична помилка, або дадуть якісь незвичайні ліки, здатнівилікувати дитину. Крайньою формою негативізму стає відмова від обстеження дитини і проведення будь-яких реабілітаційних заходів.

Батьки визнають діагноз, але при цьому стають невиправданими оптимістами відносно прогнозу розвитку і можливостей лікування. Так починають формуватися сімейні міфи, спотворюючи реальну ситуацію, що заважає адекватному пристосовуванню всієї сім'ї і початку цілеспрямованої роботи.

III період – депресія, пов'язана з розумінням істинної картини захворювання. Природно, до такого стану схильна мати, оскільки практично постійно знаходяться з дитиною (батько, якщо він залишився в сім'ї, більше зайнятий її матеріальним забезпеченням). Як показують клінічні дослідження, разом з депресією у матерів помічаються астеничні явища: головні болі, болі в грудях, коливання артеріального тиску, що з часом збільшуються. Жінка стає більш замкнутою, втрачає інтерес до оточуючого, у неї помічається постійна млявість, дратівливість, образливість, нестриманість та ін.

IV період характеризується станом, коли батьки поступово приймають дитину-інваліда і починають цілеспрямовано слідувати порадам фахівців, прагнучи дотримуватися відповідної програми виховання дитини. Це початок соціально-психологічної адаптації, коли батьки вже в змозі правильно оцінити ситуацію, почати керуватися інтересами дитини, встановлювати адекватні емоційні контакти. Частина батьків здатна самостійно досягти періоду адаптації. Але більшість, на думку фахівців, потребують психологічної і медичної допомоги і підтримки. На цій стадії батьки змінюють свій спосіб життя, міняються їх цілі і життєві цінності. У їхньому житті з'являється нова важлива ціль – виховати дитину так, щоб вона виросла особистістю, і могла стати щасливою людиною [5, 162 – 163; 6].

У різних випадках зазначені періоди можуть протікати з різним ступенем виразності внутрішніх станів.

Допомога дітям з обмеженими можливостями вимагає соціально-педагогічної підтримки їх сімей. Розвиток дитини-інваліда залежить від сімейного благополуччя, участі батьків у його фізичному і духовному становленні, правильності виховних дій. От чому необхідно проводити цілеспрямовану роботу з батьками, у першу чергу, з матерями, включаючи обстеження внутрішнього стану, виявлення найважчих в психологічному плані моментів життя сімей, надання консультативної і психологічної допомоги.

Важливо, щоб батьки не залишалися наодинці зі своєю бідною, щоб інвалідність дитини не ставала тільки особистою справою сім'ї. Батьки

дітей-інвалідів повинні повірити в свої сили і активно спільно вирішувати насущні проблеми своїх дітей і сім'ї.

Для успішного сімейного виховання дитини з обмеженими можливостями важливо пам'ятати про те, що не тільки оточуючі впливають на таку дитину, але і сама дитина в значній мірі впливає на оточуючих, у першу чергу, на сім'ю.

Таким чином, виховання дитини-інваліда в сім'ї потребує багато терпіння, наполегливості, розуміння і певної винахідливості. Правильний підхід, щоденне залучення дитини до виконання посильних завдань з часом дає свої позитивні результати: дитина перетворюється з істоти, яка потребує лише опіки й догляду, у людину, яка не тільки обслуговує себе, а й може бути помічником батькам.

Література

1. Браер Скотт, Блайт Бетти Практика социальной работы: Тенденции и проблемы / Браер Скотт, Блайт Бетти // Энциклопедия социальной работы. – Т. 1. – М. : Академия, 2000. – 308 с. **2. Соціальна робота**: короткий енциклопедичний словник. – К. : ДЦССМ, 2002. – 536 с. **3. Кравченко Т. В.**, Трубавіна І. М. Допомога батькам у вихованні дітей: Методичні рекомендації для соціальних працівників / Т. В. Кравченко, І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2004. – 100 с. **4. Семейное** воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2003. – 408 с. **5. Маллер А. Р.** Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.

Анотація. У статті розкривається соціальні й психолого-педагогічні особливості сімейного виховання дитини з обмеженими можливостями.

Ключові слова: дитина з обмеженими можливостями, сім'я, сімейне виховання.

УДК 37.013.42:[364.632:316.362]

С. А. Силкіна

НАСИЛЬСТВО В СІМ'Ї ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У нашій свідомості поняття сім'я асоціюється з безпечною територією, на якій відчуваєш себе комфортно й спокійно, де панує

любов і згода, де можна сховатися від загроз оточуючого світу. Але життя показує, що реальна ситуація у сім'ї може бути далеко від такої ідилії. Сім'я, нажаль, може бути місцем прихованих, а інколи й явних трагедій. Місцем, де панує жорстоке насилля.

Насильство над дітьми – проблема, яка існувала і, скоріше за все, ще довго буде існувати в сучасному суспільстві. Сучасність демонструє такі його приклади, як смертність дітей від голоду, загибель їх під час бомбардувань і обстрілу, міжнародних конфліктів, вбивство в таборах біженців, на побутовому ґрунті. Нерідкі і такі форми насильства, як торгівля дітьми, залучення до жебрацтва та проституції, економічна експлуатація, позбавлення житла, коштів для існування, зневага потреб та інтересів дитини. Діти є незахищеною і найуразливішою частиною суспільства, повністю залежними від дорослих, з вини яких діти стають жертвами домашнього насильства [1, 2].

Проблема насильства дітей в сім'ї досліджується багатьма вченими, зокрема: теоретичні засади проблеми насильства над дітьми розглядає І. Зверева; соціально-психологічний аспект проблем насильства досліджували Н. Максимова та К. Мілютіна; природу та наслідки сімейного насильства розкривають Т. Сафонова та Е. Цимбал; технології роботи з дітьми, які постраждали від домашнього насильства пропонує Л. Алексеєва.

Про гостроту проблеми насильства в сім'ї свідчить як статистика МВС України, так і дані досліджень громадських організацій. Кількість осіб, що перебувають на профілактичному обліку за насильства в сім'ї, щорічно зростає і наближується вже до 100 тисяч. І це при тому, що насильство в сім'ї є латентним правопорушенням, й існуюча статистика не відображує його масштабів [6].

На нашу думку, проблема сімейного насильства над дітьми є гострою та актуальною в сучасному суспільстві, але при аналізі літератури та наукових праць можна визначити, що вона є не достатньо розробленою та дослідженою у соціально-педагогічній літературі. Саме тому, метою нашої статті є розкрити сутність насильства у сім'ї як соціально-педагогічну проблему.

Відомий польський спеціаліст із попередження домашнього насилля Л. Аларкон, дає таке визначення поняттю насилля – це дії, які чиняться однією (або декількома) особами й характеризуються такими ознаками:

- здійснюються свідомо, спрямовані на досягнення певної мети;
- завдають шкоду (фізичну, моральну, матеріальну тощо) іншій особі;
- порушують права й свободи людини;
- той, хто здійснює насилля, має значні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо), це унеможлиблює ефективний захист жертви насилля [4].

Часто насилля – не окремих акт, а тривалий процес, при якому

встановлюється специфічна система взаємин між насильником і жертвою насилля. Як правило, так трапляється, коли насильник і жертва члени однієї сім'ї, одного колективу (формального чи неформального).

Домашнє насилля – це певні свідомі дії одного члена сім'ї стосовно іншого, якщо ці дії порушують конституційні права й свободи члена сім'ї як громадянина та завдають шкоду його фізичному, психічному або аморальному здоров'ю, а також розвитку дитини.

Існує декілька форм домашнього насилля:

- фізичне (побиття, тілесне пошкодження, позбавлення волі, життя, одягу тощо);
- сексуальне (зазіхання одного члена сім'ї на статеву недоторканість іншого члена сім'ї);
- психологічне (дії, спрямовані на свідоме приниження одним членом сім'ї гідності іншого члена сім'ї; дії, які ображають, викликають страх, емоційну невпевненість у собі);
- економічне (порушення прав, інтересів члена сім'ї, пов'язане з позбавленням або обмеженням його майнових прав).

Загальноприйнятий факт, що страждання дітей можуть породжуватися лише бідністю, втратами, хворобами та війнами. Але в наш складний час, коли соціально-політичні та економічні умови життя характеризуються нестабільністю, проблеми дитинства набувають особливої гостроти [5].

Виділяють ряд ознак, які характеризують дітей із сімей, де є насилля:

- діти з сімей, де практикується насилля, відчувають страх. Він може виявлятися у різних формах: від пасивності до насильницької поведінки;

- помешкання, в якому вдаються до насилля, викликає у дитини страх. Адже вона не знає, коли й наскільки сильним буде наступний спалах насилля. Вразливість та відсутність контролю над ситуацією є причиною впертості, відмови спілкуватися, агресивних вчинків.

- спостерігаючи за практикою насилля в сім'ї, діти доходять висновку, що насилля – це спосіб, яким дорослі вирішують свої конфлікти та наболілі проблеми. Оскільки ніхто не показував цим дітям, як слід говорити про їх почуття, вони часто не розуміють своїх переживань та відчуттів, не знають, як можна виразити свої емоції та почуття у вербальній формі.

- багато дітей втягуються в боротьбу батьків. Вони відчайдушно хочуть припинити родинне насилля та конфлікти. Діти можуть відчувати відповідальність за проблеми своїх батьків, думати, що вони, діти, є причиною розладу в сім'ї. Глибоко зануреним у сімейний конфлікт дітям важко відокремити свою особистість від особистості батьків.

- життя в сім'ї, де практикується насилля, дуже напружене. Постійний стрес, може спричинити у дітей смуток, розчарування,

неврівноваженість навіть за незначних труднощів.

- багато матерів не хочуть травмувати своїх дітей і намагаються приховати від них факт насилля. Діти відчувають переживання та смуток, які переживає мати, але не розуміє з чим це пов'язане.

- оскільки батьки багато енергії витрачають в конфліктних ситуаціях, у дорослих залишається мало сили на виховання, виявлення любові та піклування про своїх дітей. Як наслідок, у дітей може з'явитися відчуття занедбаності, це примушує їх думати, що вони нікому не потрібні, не заслуговують уваги та турботи [4].

Факти жорстокого поводження з дітьми та їх експлуатації відомі давно, упродовж тривалого часу ніхто не займався пошуком підтверджень наслідків цих явищ, згубних для фізичного та психічного здоров'я дитини. Майже до кінця XIX ст. переважаючою залишається позиція, згідно з якою діти є власністю, „майном” батьків, що володіють абсолютним контролем над їх життям.

Першим міжнародним документом, в якому ставилася проблема прав дитини, була Женевська декларація 1923 року, спрямована на створення умов, що забезпечують нормальний фізичний і психічний розвиток дитини, право дитини на допомогу, належне виховання, захист [6].

Важливим документом щодо захисту дітей стала прийнята 10 грудня 1948 року Генеральною Асамблеєю ООН Загальна декларація прав людини. У ній вперше зафіксовано основи захисту прав дітей. Свій розвиток Декларація отримала в пактах прав людини, що гарантували рівні права всім дітям і забезпечення їх основних соціальних потреб.

Головним документом сучасності, який регулює законодавство щодо насильства над дітьми на міжнародному рівні, є Конвенція ООН про права дитини, що була прийнята у 1989 році й ратифікована більш як 175 країнами світу. У конвенції були сформульовані наступні міжнародні норми з питань насильства над дітьми та відсутності турботи про них.

Конвенція ООН про права дитини зобов'язує держави, які ратифікували цей документ, уживати всіх необхідних законодавчих, адміністративних, соціальних і просвітницьких заходів щодо захисту дитини від усіх форм фізичного, психічного насильства, образи чи зловживання, відсутності піклування чи недбалого і брутального поводження та експлуатації.

Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини у 1991 році та внесла відповідні зміни до національного законодавства згідно з тими міжнародними стандартами, які зазначені у цьому документі.

Право дітей в Україні на захист від усіх форм насильства гарантується статтями 28, 57 Конституцією України, відповідно до яких ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його гідність, поводженню чи покаранню.

Значним кроком України уперед, який визначив проблему забезпечення прав дітей, відповідних умов і механізмів для їх

гармонійного розвитку загальнонаціональним пріоритетом, став Закон України „Про охорону дитинства”, який узаконив засади державної політики у сфері дитинства [3, 5].

Правові й організаційні основи попередження насильства в сім’ї, а також органи та установи, на які покладається здійснення заходів із попередження такого явища, визначається Закон України „Про попередження насильства в сім’ї”, прийнятий у 2001 році.

Таким чином, держава законодавчо забезпечує захист дітей від:

- усі форми фізичного і психічного насильства, образи, недбалого і жорстокого поводження з нею, експлуатації, включаючи сексуальні зловживання, у тому числі з боку батьків або осіб, які їх замінюють;
- втягнення у злочинну діяльність, залучення до вживання алкоголю, наркотичних засобів і психотропних речовин;
- залучення до екстремістських релігійних психокультових угруповань і течій, використання їх для створення та розповсюдження порнографічних матеріалів, примушування до проституції, жебрацтва, бродяжництва, втягнення до азартних ігор тощо.

Міжнародні експерти визначають наступні форми запобіжних заходів проти насильства над дітьми: первинні, вторинні й третинні.

Первинні засоби запобігання насильства над дітьми – дії, спрямовані на інформування громадськості щодо наслідків жорстокого поводження з дітьми та зміну поведінки стосовно виховання дітей. Приклади таких дій є інформаційні кампанії щодо підвищення громадської свідомості, які проводяться як державними, так і недержавними організаціями.

Зазвичай, первинні засоби запобігання насильства включають у себе наступну діяльність:

- Відвідування працівниками соціальної служби та служби охорони сім’ї;
- Здійснення навчальних програм з усвідомленого батьківства та розвитку дитини;
- Функціонування телефонних ліній допомоги;
- Консультування у програмних центрах тощо [2].

Спеціалісти соціальної сфери (соціальні педагоги, соціальні працівники, представники громадських організацій тощо) виконують важливу роль в організації первинних профілактичних заходів щодо жорстокого поводження з дітьми, особливо у проведенні навчання для батьків. Тема усвідомленого батьківства піднімається багатьма громадськими організаціями, проводяться тренінги, семінари для батьків щодо основ батьківської компетентності, особливостей розвитку дитини раннього віку, реалізація прав дитини в сім’ї, виховання дітей на основі здорового глузду тощо.

З метою запобігання жорстокого поводження з дітьми та захисту їх від різних форм насильства на місцевих рівнях створюються та

розповсюджуються інформаційні матеріали, що містять список інституцій та організацій, покликаних надавати допомогу дітям, перелік органів внутрішніх справ, куди можна звернутися з приводу вчинення насильства.

Вторинними засобами запобігання насильству є спеціалізовані послуги сім'ям, які потребують додаткової допомоги, шляхом визначення „факторів ризику” у ставленні до дитини. Соціальному педагогу в даному випадку необхідно пам'ятати, що не всі сім'ї, з якими пов'язані „фактори ризику”, матимуть випадки поганого ставлення до дитини.

При проведенні відбору сім'ї для втручання необхідно враховувати наступні фактори: батьківське сприйняття дитини, батьківську позицію щодо дитини, індикатори формування прив'язаності, якість батьківства.

Третинні засоби запобігання насильству – це надання послуг дітям і сім'ям, які вже зазнали насильства чи відчували прояви нехтування їх правами. Відповідне (реакційне) стеження та виявлення випадків насильства чи нехтування дітьми приводить до втручання у сім'ю з метою припинення поганого ставлення та попередження його в майбутньому. Цей вид діяльності є необхідним навіть за наявності первинних та вторинних запобіжних заходів [1].

В Україні з дітьми, які потерпіли від жорстокого поводження, насильства працюють центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, які створюють притулки для жінок з дітьми, що постраждали від насильства.

Таким чином, можна зробити висновок, що насильство в сім'ї – це певні свідомі дії одного члена сім'ї стосовно іншого, які несуть негативні наслідки. На сучасному етапі розвитку суспільства ця проблема є гострою, актуальною і потребує ефективних шляхів подолання. В Україні держава гарантує захист прав дітей забезпечуючи їх за допомогою нормативних документів.

Література

- 1. Алексеева Л. С.** Технологии работы с детьми, пострадавшими от семейного насилия / Л. С. Алексеева. – М. : Академия, 2001. – 203 с.
- 2. Бондаровська В.** Що ми можемо зробити, щоб запобігти домашньому насильству / В. Бондаровська. – К. : Логос, 1999. – 60 с.
- 3. Державна доповідь про становище дітей в Україні: за підсумками 2002 року.** – К. : ДЦССДМ, 2003. – 231 с.
- 4. Максимова Н. Ю.** Соціально-психологічний аспект проблем насильства / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна. – К. : Либідь, 2003. – 337 с.
- 5. Соціальна педагогіка: теорія і технології :** підручник / за ред. І. Д. Зверевої – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 316 с.
- 6. Шаргородська С.** Насилля в сім'ї: види, наслідки, шляхи подолання / С. Шаргородська // Соціальний педагог. – 2007. – №2. – С. 14 – 17.

Анотація. У даній статті розкривається актуальна в наш час проблема, а саме насильство над дітьми в сім'ї. Автор розкриває основні поняття, види насильства над дітьми, а також пропонує шляхи профілактики цього явища. В поданому матеріалі приводяться також основні нормативні документи які гарантують захист прав дитини від різних форм насильства.

Ключові слова: насильство над дітьми, Конвенція ООН, первинна профілактика, вторинна профілактика, третинна профілактика.

УДК 37.015.31:17.022.1:34

Ю. М. Ткаченко

МОРАЛЬНО-ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проблеми морально-правового виховання підростаючого покоління як необхідна передумова його гармонійного і стабільного розвитку завжди були актуальними для будь-якого суспільства. Україна сьогодні перебуває на етапі різних трансформацій, тому так важливо виходити на нові рівні правового виховання дітей та молоді, зосередивши основну увагу на формуванні духовності особистості, її активного ставлення до навколишньої дійсності, уміння користуватися надбаннями демократичного суспільства.

Оскільки перші уроки стосунків із навколишнім світом дитина дістає в батьківському домі, через недостатність життєвого досвіду все, що вона тут спостерігає, сприймається нею як норма, як модель людських взаємин, еталон для власної поведінки. Батьки повинні зрозуміти, що не можна вимагати від дитини виконання будь-якого правила, якщо дорослі самі не завжди ним керуються.

Сім'ї належить особлива роль в правовій соціалізації. Тому дефекти соціалізації в сім'ї найбільш небезпечні. Порушення в засвоєнні морально-правових норм, прийнятих в суспільстві, спостерігається „з вини” сім'ї в наступних випадках:

- батьки словесно і своїми вчинками затверджують аморальні і навіть антисоціальні способи поведінки;
- батьки словесно дотримуються загальноприйнятих моральних норм поведінки, але здійснюють дії і вчинки, які їм суперечать;
- батьки словесно і на ділі дотримуються загальноприйнятих поведінкових норм, але при цьому не задовольняють емоційних потреб дитини, що значно ускладнює нормальний процес соціалізації;
- батьки застосовують в якості основних такі методи виховання, як насилля, примушування, приниження особистості дитини.

Важливо зазначити, що від правильного сімейного виховання дитини залежить чи стане вона в майбутньому повноцінною особистістю, повноправним членом суспільства. Сімейне виховання – тривалий процес впливу на особистість дитини, що виражається в спрямованих діях з боку батьків для досягнення певного результату.

Проблема морально-правового виховання особистості, розвитку її правової культури здавна привертала до себе увагу філософів, юристів, педагогів, психологів. Вона знайшла відображення у працях Аристотеля, Платона, І. Канта, Г. Сковороди. Значної уваги правовому вихованню дітей, формуванню у них розуміння єдності прав, свобод і обов'язків надав у своїй науково-педагогічній діяльності видатний педагог-гуманіст В. Сухомлинський, який вважав, що правове виховання, запобігання правопорушенням і злочинам – одна з найгостріших соціальних проблем суспільства. Цю проблему широко вивчали такі науковці як: І. Козубовська, А. Нікітін, В. Обухов, В. Оржеховська, О. Денисова та інші. У своїх працях вони розкрили зміст та методику правового виховання. Правова освіта підростаючого покоління полягає у здійсненні комплексу заходів виховного, навчального та інформаційного характеру, спрямованих на створення належних умов для набуття обсягу правових знань та навичок у їх застосуванні.

Саме тому метою нашої статті є визначення сучасного стану морально-правового виховання дітей в сім'ї.

Виховання – це процес, за допомогою якого передається і засвоюється соціально цінний досвід поколінь. В умовах здобуття освіти виховання виступає як спеціально організований і цілеспрямований педагогічний процес формування належного рівня свідомості і поведінки особистості. Суттєвий внесок у розкриття сутності виховання зробили відомі педагоги К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Г. Ващенко, О. Столяренко та ін. [2].

Одним із головних завдань процесу виховання є досягнення у особи стану вихованості, що проявляється у її ставленні до навколишнього середовища, повазі до загальнолюдських цінностей, закону, прав та свобод людини [5, 9].

Виховання можна визначити як процес систематичного, організованого і цілеспрямованого впливу на свідомість людини, її духовний та фізичний розвиток, з метою формування повноцінної особистості як невід'ємної частини суспільства, зумовлений дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. У широкому розумінні – це сукупність всіх впливів на свідомість, поведінку та психіку людини, спрямованих на її підготовку до активної участі у виробничому, культурному, громадському житті суспільства. У вузькому – виховання є планомірним впливом батьків, школи та вузу на вихованця [4].

Одним із видів виховання є правове. Правове виховання є складним процесом вивчення і засвоєння особистістю теоретичних основ права, формування правових уявлень і понять, розвиток на цій основі

правосвідомості, мотивів діяльності та культури правового мислення, організації досвіду правомірної поведінки і діяльності, формування правової культури особистості.

Правове виховання особистості в цілісному педагогічному процесі необхідно розглядати з урахуванням вікового аспекту. Дитинство – унікальний період, коли формуються риси характеру, основи моделі поведінки, ставлення до себе і навколишнього світу. Мала дитина подібна до губки, яка жадібно вбирає уміння, знання, погляди та думки. Тому моральні основи правового виховання закладаються саме в дитинстві у моральних відносинах у родині. Якщо кожна людина змалечку засвоїть, що вона є людиною, особистістю, що вона має людські права, честь і гідність, може вільно висловлювати свої думки, тільки тоді вона зможе впливати на перебіг подій у суспільстві і брати участь у побудові дійсно незалежної демократичної правової держави. Необхідно підкреслити, що система правового виховання має бути безперервною. Дослідники проблем правового виховання учнівської молоді вважають, що морально-правове виховання лише тоді може дати позитивний ефект, коли воно має комплексний характер і починається в сім'ї, дитячих садках, у школі буквально з першого класу.

З розвитком таких якостей, як чесність, справедливість, дисциплінованість та інших, у дітей формується і певне морально-правове ставлення до встановленого порядку вдома, у школі, на вулиці.

У формуванні моральних стимулів і норм поведінки дитина усвідомлює свої права й обов'язки, як члена родини, члена колективу у дошкільному закладі крізь призму уявлень: бажаного і належного, припустимого і небажаного, можливого і заборонного. Дитина приходить у школу з визначеною свідомістю своїх звичок, потреб і обов'язків.

Правове виховання тісно пов'язане з іншими видами виховання. Неможливо уявити правове виховання без морального. Це пояснюється тим, що і право, і мораль спрямовані на формування необхідної поведінки людей відповідно до визначених норм та принципів поведінки.

Моральне виховання – це цілеспрямований процес формування у людини знань, моральних потреб, ідейно-моральних переконань, моральних якостей і почуттів, стійких і звичних норм поведінки, які відповідають моральному ідеалу [2].

Духовно-моральне виховання передбачає формування у дітей високої духовності та моральної чистоти. Складність цього завдання в тому, що воно вирішується, як правило, через добре поставлене в духовно-моральному аспекті життя сім'ї, суспільного ладу, вчинки людей, приклад батьків. Власне, духовність виховується духовністю, мораль – моральністю, честь – честю, гідність – гідністю.

Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить від створення в ній належних умов. Головна умова сімейного виховання – міцний фундамент сім'ї, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, материнському

покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища, забезпеченні на їх прикладі моральної підготовки молоді до подружнього життя [8].

Важливим у сімейному вихованні є те, наскільки родина живе інтересами всього народу, інтересами держави. Діти прислухаються до розмов батьків, є свідками їхніх вчинків, радіють їхнім успіхам чи співчувають невдачам.

Виховний вплив сім'ї зростає, якщо батьки цікавляться не лише навчанням, а й позанавчальною діяльністю своїх дітей. За таких умов інтереси сім'ї збігаються з інтересами суспільства, формується свідомий громадянин країни.

У сучасній сім'ї панує духовна криза, що проявляється у протиріччях ціннісних орієнтацій, падінні моральності та знеціненні духовних цінностей. Втрата людством універсальної ціннісної системи, яка спирається на вищі духовні й моральні абсолюти, є однією з причин виникнення девіацій дітей. За цих умов захист вищих духовних цінностей суспільства від руйнування стає питанням національної безпеки України, у зв'язку з чим дуже гостро постає проблема розвитку духовності суспільства в цілому та духовного виховання підростаючого покоління, зокрема.

Пробудження духовності відбувається в ранньому дитинстві, і визначну роль у її розвитку відіграє сім'я, однією з функцій якої є передача дитині духовної спадщини, яку має суспільство на даному етапі історичного розвитку. Сім'я стає першим осередком духовного виховання, особливо якщо в ній зберігаються духовні цінності, в результаті чого дитина є зануреною в атмосферу духовності. Духовні ідеали, смисли та цінності, засвоєні у ранньому дитинстві, суттєво впливають на подальше духовне зростання особистості.

Нажаль, дослідники констатують, що переважна більшість сучасних батьків з певних причин не спроможні повною мірою дбати про духовний розвиток своїх дітей. У більшості батьків відсутня елементарна педагогічна культура, вони не володіють засобами гуманістичного спілкування, на базі якого зароджуються, розвиваються і зміцнюються духовні потреби дітей. При цьому сучасним батькам бракує часу на читання ґрунтовної наукової літератури щодо проблем виховання і на саме виховання дітей. Увага батьків зосереджена, перш за все, на матеріальному забезпеченні сім'ї, на проблемах її виживання. Надання переваги першочерговому задоволенню базових потреб дитини саме по собі не викликає нарікання, оскільки це, згідно з теорією А. Маслоу, відкриває шлях для „виходу на сцену” вищих потреб дитини. Проте, нажаль, багато батьків зупиняються на цьому, не надаючи належної уваги формуванню вищих, духовних потреб дітей.

Дослідження виховного та духовного потенціалу сім'ї, показало, що 37,7% батьків начебто піклуються про дитину (купують дорогі речі, смачну їжу тощо), проте в них переважає авторитарний стиль

спілкування з дитиною (нав'язування своєї волі, пригнічення ініціативи дитини), що не сприяє розвитку її моральності. Значна кількість батьків (51,5%) стримують розвиток духовності у своїх дітей, що відбувається внаслідок нерозуміння самоцінності та унікальності внутрішнього світу дитини, перспектив її духовного та морального розвитку [8].

Для кожної сім'ї характерним є свій тип стосунків, стиль спілкування, мікроклімат, який може бути сприятливим для формування духовності дитини або, навпаки, пригнічувати цей процес. Нервовий, напружений мікроклімат сім'ї не сприяє моральному, духовному розвитку: він негативно впливає на психічний стан дитини, на рівень її самооцінки та сприяє підвищенню її агресивності. Доброзичлива домашня атмосфера, пронизана щирістю, взаєморозумінням, бажанням поділитися радістю, бідою, своїми думками, навпаки, становить надійне підґрунтя для розвитку морально врівноваженої дитини.

В. Сухомлинський, надаючи вирішального значення моральному вихованню як основі духовності своїх вихованців, широко застосовував бесіди, розкриваючи за допомогою них перед дитиною загальнолюдські цінності, норми моралі як абетку моральної культури. Для виховних бесід педагог використовував найяскравіші прояви духовної краси, величі, мужності у конкретних прикладах дій і поведінки відомих постатей. Для того, аби духовна цінність, розкрита перед розумом і серцем дитини в яскравому образі, пробуджувала в неї глибокі морально-естетичні почуття, для бесід, які мали на меті донести моральні цінності людства до свідомості та сердець учнів, педагог обирає такі факти, ситуації, приклади взаємодії між людьми, які дивують, захоплюють дітей своєю величчю, красою [6].

Моральне виховання з перших років життя дитини має бути спрямоване на формування її моральної позиції, ціннісних орієнтирів, інтересів і потреб. Адже на цьому етапі закладаються основи морального розвитку особистості, розвиваються уявлення, почуття, звички, які спрямовують подальше її вдосконалення. Особливо значні зміни відбуваються у мотиваційній сфері дитини, що виявляються у розвитку моральних мотивів поведінки, а на етапі старшого дошкільного віку вони набувають супідрядності – підпорядкованості певній вищій меті. Тому неухвага до морального виховання в дошкільному віці не може бути компенсована у подальші роки.

Отже, цілеспрямований процес залучення дитини до морально-правових цінностей людства і конкретного суспільства повинен починатися у ранньому дитинстві саме в сім'ї. Його успішність залежить від єдності моральної свідомості і поведінки батьків. Він має бути заснованим на принципах рівноцінності особистостей, гуманістичності змісту і засобів виховання, довіри і поваги в процесі виховання, створення позитивної емоційної атмосфери, творчої взаємодії батьків і дітей. Визначальною у цьому процесі є роль дорослого як „соціального

провідника”, зразка для наслідування, організатора соціального досвіду дитини.

Література

1. **Денисов О. С.** Фактори, що впливають на формування правової свідомості / О. С. Денисов // Зб. наук. ст. – Донецьк, 2002. – № 1. – С. 21 – 25.
2. **Зайчук О. В.** Теорія держави і права. Академічний курс / О. В. Зайчук, Н. М. Оніщенко. – К. : Юрінком Інтер, 2006. – С. 688.
3. **Запорожан І. Г.** Правове виховання молодших школярів : навч.-метод. посіб. / І. Г. Запорожан. – Тернопіль, 2002. – 219 с.
4. **Оржеховська В. М.** Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посіб. – К. : ВіАн, 1996. – С. 352.
5. **Петречко Ж. В.** Формування правової культури особистості : наук.-метод. посіб. – К. : Логос, 2009. – С. 142.
6. **Сухомлинский В.** Избранные педагогические сочинения. – Т.2. – М. : Педагогика, 1980. – 492 с.
7. **Фіцула М. М.** Правове виховання учнів : метод. посіб. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 148.
8. <http://vuzlib.com/content/view/968/94/>

Анотація. У статті теоретично обґрунтовується вплив сім'ї на особистість, як найважливішого виховного інституту та розглядаються проблеми морально-правового виховання підростаючого покоління в родині, аналізується сучасний стан правовиховної роботи у сім'ї.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання, морально-правове виховання, духовність.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

УДК 373.2:316.42

Я. М. Гороховацька

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СІМ'Ї ТА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЩОДО ПЕРВИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКА

Мистецтво виховання має таку особливість, що майже всім воно здається справою знайомою і зрозумілою... Практично усі погоджуються, що виховання потребує терпіння..., але небагато хто прийшов до висновку, що, окрім терплячості, вродженої здібності і навичок, необхідні ще й спеціальні знання.
К. Д. Ушинський

З перших хвилин свого існування, першого крику немовляти, який заявляє світові про себе, своє існування, починається спілкування дитини з оточуючим світом – соціалізація нової особистості. Людина – істота соціальна, однак, жодна не народжується компетентним членом суспільства. Її формування залежить від наявності суспільних умов життя. Яскравим прикладом неможливості розвитку соціальної особистості без соціального середовища є діти-мауглі, які були виховані не серед людей, а серед тварин. Процес інтеграції індивіда в суспільство довгий та складний. Соціалізація дітей починається на ранній стадії розвитку, у дошкільному дитинстві, коли формується майже 70 % особистості людини. Дитинство є фундаментом соціалізації й, водночас, воно є найменш захищеним [1, 218 – 219].

Сьогодні суспільству, яке знаходиться у стані економічної нестабільності, потрібна стійка, соціально компетентна людина. Людина, яка б починаючи з дошкільного дитинства, опановувала соціальні ролі, могла б і хотіла б гарно навчаючись, брати участь у соціальному й економічному житті суспільства, дотримувалась моральних норм і цінностей цього суспільства, була законотворчим громадянином. Це можливо за умови мобілізації виховного потенціалу інститутів соціалізації, які активно впливають на соціальний розвиток особистості у дошкільному дитинстві. У дошкільному дитинстві такими інститутами є дитячий навчальний заклад та родина. Якщо виховання дитини будуватиметься на співпраці та взаємозв'язку дошкільного закладу та родини, процес соціалізації буде повноцінним.

Над питаннями виховання, освіти й розвитку дітей у дошкільному закладі працювали такі вітчизняні вчені, як Л. Венгер, А. Запорожець, Д. Ельконін та ін., завдяки яким воно будується на науковій основі й

забезпечує вирішення освітньо-виховних завдань у процесі соціалізації особистості дитини.

Соціалізації, соціалізуючі функції сім'ї були предметом дослідження А. Мудрика, Г. Андрєєвої та низки інших дослідників, що дозволило розставити основні пріоритети в освітній роботі й соціальному вихованні щодо взаємодії дошкільного закладу та сім'ї вихованців. Вплив соціального середовища – сім'ї, дошкільного закладу та інших соціальних інститутів – на розвиток особистості дитини і розкриття сутності та структури явища соціалізації розкриті у працях В. Абраменкової, Н. Голованової, І. Кона.

Соціальний розвиток дошкільника був і залишається одним з актуальних і складних аспектів навчально-виховного процесу, тому метою даної статті є висвітлення значення взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу як первинних інститутів соціалізації особистості дитини дошкільного віку.

Соціалізація – процес інтеграції індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальний інститут, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості. На думку багатьох вчених (Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Мухіна та ін), перші роки життя – це критично важливий період для соціального, інтелектуального та особистісного розвитку. Саме в дитячому віці у людини формується самосвідомість, закладаються перші уявлення про самого себе, утворюються стійкі форми міжособистісної взаємодії, моральні і соціальні норми. Важливе значення у соціалізації дитини дошкільного віку має сім'я. В ідеальному розумінні сім'я – це і трудовий колектив, і моральна опора, і найвищі людські прихильності: любов, дружба, простір для відпочинку, і школа доброти, чесності, а також багатогранна система відносин з батьками, рідними та знайомими. Багато сучасних сімей не відповідають такому тлумаченню. У суспільстві спостерігається процес послаблення сім'ї як соціального інституту, зміна її соціальних функцій. А. Мудрик виділяє такі соціалізуючі функції сім'ї:

- забезпечення фізичного та емоційного розвитку людини;
- формування психологічної статі дитини;
- розумовий розвиток дитини;
- оволодіння особистістю соціальними нормами;
- формування фундаментальних ціннісних орієнтацій особистості;
- забезпечення соціального розвитку дитини [2, 96 – 97].

Сучасні сім'ї вельми різноманітні й від цього залежить, яким саме змістом наповнюється у них соціалізація, її результати. На виконання сім'єю соціальних функцій мають вплив багато негативними чинників, до яких відносять:

- низький рівень матеріального забезпечення (загальний рівень життя, в який входить: рівень заробітної платні, забезпеченість товарами широкого вжитку, благоустрій побуту, незабезпеченість або погані житлово-побутовими умови, організація вільного часу тощо);
 - проблема працевлаштування членів родини;
 - низький правовий захист сімей;
 - низький інтелектуальний та культурний рівень батьків;
 - відсутність орієнтації на здоровий спосіб життя;
 - відсутність ціннісних орієнтирів;
 - бездуховність батьків, відсутність прагнення духовного розвитку дитини;
 - недостатність життєвого досвіду, неготовність до засвоєння нових соціальних ролей;
 - аморальність стилю та тону відносин у родині;
 - відсутність нормального психологічного клімату у родині;
 - необізнаність у психолого-педагогічному плані (відсутність цілеспрямованості виховання, безпринципність, суперечності у використанні методів виховання, фізичне покарання);
 - протиправна поведінка дорослих та ін.

Всі ці та багато інших чинників дезорієнтують сучасну родину як інститут, у якому дитина проходить первинну соціалізацію. Вивчення освітньої практики показує, що вихованню дитини дошкільного віку не приділяється належної уваги у родині. Звісно, що за неякісне виконання або нехтування певних соціалізуючих функцій сім'ї ніхто не стежить, доки вона не привертає увагу спеціалістів як та, що має асоціальний або антисоціальний характер. У процесі соціалізації дитину дошкільного віку необхідно навчати нормам і правилам поведінки, емоційного реагування на різні ситуації, способам прояву та переживанню різних почуттів. Потрібно це робити поступово від простого до складного, охоплюючи всі сфери соціалізації дитини. Найбільш компетентним закладом у соціалізації дитини дошкільного віку є дошкільний заклад. Не слід недооцінювати його внесок у соціальний розвиток дитини. У дошкільному віці дитина проводить у садку чверть доби, що є більшістю активного стану дитини цього віку. Враховуючи це, у дошкільному закладі створюються спеціальні умови (розвивальне середовище) для успішної соціалізації дитини, охоплюючи всебічний її розвиток. Робота навчального закладу здійснюється на засадах спеціально розроблених програм, які спрямовані на виконання ЗУ „Про дошкільну освіту” та Базового компоненту дошкільної освіти в Україні.

Для того, щоб умови соціалізації повноцінно виконувалися, дошкільному закладу необхідно підтримувати і розвивати взаємозв'язок з сім'єю дитини. Сім'я й дошкільний заклад, виконуючи свої функції, не можуть замінити один одного і повинні взаємодіяти задля повноцінного

розвитку дитини. Дошкільний заклад повинен будувати свою роботу, спираючись на соціалізуючі функції сім'ї. Психолог В. Мухіна писала, що найважливішою подією, яка відбувається з дитиною у дошкільному віці, є її перетворення із „людини діючої” у „людину соціальну”.

Соціалізувати дошкільника – означає збагатити його індивідуальний досвід позитивними враженнями від спільної з іншими життєдіяльності, розвинути в нього соціальні потреби, сформувати соціальні вміння та навички, виховувати „відчуття іншого”, сформувати готовність та здатність брати іншого до уваги, працювати в команді, домовлятися, узгоджувати свою позицію, в разі потреби поступатися власними інтересами на користь соціальної групи, діставати насолоду від допомоги та підтримки іншої людини у складній ситуації, тобто жити обличчям до людей з відкритим серцем, умінням гармонійно „вписуватися” у дитяче угруповання, знаходити в ньому своє місце, визначити свій статус серед однолітків відповідно до своїх можливостей та домагань, товаришувати [3, 91].

У процесі соціалізації дитина набуває соціальності. Це означає єдність соціальних потреб (у любові рідних, близьких, авторитетних людей; у підтримці, допомозі, захисті, схваленні тощо); умінь (орієнтуватися, пристосовуватися, позитивно впливати на соціальне довкілля); почуттів (довіри, прихильності, вдячності, відповідальності тощо); якостей (справедливості, чуйності, доброзичливості, товаришкості, обов'язковості) дошкільника.

Згідно з методичними аспектами реалізації базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” дошкільника з розвинутою соціальністю можна кваліфікувати як соціально компетентну особистість. Він характеризується здатністю:

- приймати соціальні правила та норми, знаходити правильні орієнтири для побудови своєї соціальної поведінки;
- виявляти гнучкість у сприйнятті нових вражень та їх оцінюванні, прилаштовуватися до вимог соціальної групи та водночас зберігати власне обличчя;
- добирати корисні для свого соціального розвитку ролі, поводитися відповідально, співвідносити чекання інших з власними можливостями й домаганнями;
- орієнтуватися у своїх правах та обов'язках;
- поводитися з партнерами по спілкуванню гнучко, реагувати на їхні слова та дії адекватно; вміти слухати, погоджуватися, відстоювати власну точку зору, домовлятися, укладати угоди;
- виявляти толерантність, емпатію, здатність співчувати і радіти разом;
- налагоджувати з однолітками та дорослими гармонійні відносини, домовлятися з ними, уникати конфліктів або

розв'язувати їх мирним шляхом, утримуватися від образливих слів та агресивних дій;

- бути домірним стану людей, які оточують (не веселитися, коли їм сумно, стримано поводитися у присутності хворого, тощо);
- оптимістично ставитися до труднощів, уміти мобілізуватися на їх подолання; проявляти витримку у стресових ситуаціях;
- бути здатним до самопокладання відповідальності, ініціювати допомогу та підтримку іншого;
- розраховувати на себе, рідних, близьких, знайомих, товаришів;
- гідно вигравати та програвати;
- узгоджувати свої бажання з можливостями та вимогами;
- уміти тримати дистанцію, відчувати межу бажаної та небажаної поведінки [3, 92 – 93].

Соціалізація дошкільника відбувається шляхом поєднання різних життєвих тенденцій – його намагання „вписатися” у незнайоме людське довкілля, оволодіти важливими для спільності рисами, визначити в колективі однолітків власне місце, проявити свої здібності, збалансувати прагнення до пристосування і уособлення, типізації та індивідуалізації, набуття суспільного досвіду і зростання особистості [4, 16].

Про те, що дитина несоціально або соціально некомпетентна свідчить її відсторонення від колективу, небажання залучатися до гри з однолітками. У цьому разі не слід примушувати дитину до спілкування та спільної діяльності, треба привернути увагу дитини до чеснот, умінь інших, щоб у неї з'явилося бажання взаємодіяти з однолітками. Пріоритет дошкільного закладу полягає ще й у тому, що враховуючи індивідуальний підхід, спеціалісти можуть корегувати окремі недоліки у соціальному аспекті розвитку особистості. Це відбувається з урахуванням індивідуальності кожної окремої ситуації життєдіяльності дитини у дошкільному закладі, характеру дитини, її можливостей, умов проживання, типу та особливостей сімейного виховання. Це в свою чергу дозволяє регулювати ступінь взаємодії дошкільного закладу та родини – від доброзичливого інформування один одного до надання допомоги в вирішенні проблем як сім'ї, так і колективу в цілому. Адже, педагогам не рідко приходиться мати справу з родинами, для яких характерні асоціальний і навіть антисоціальний прояв, а також з родинами, які обтяжені глибокими медико-психологічними проблемами. Вкрай важливо привернути увагу до таких сімей спеціалістів (від медиків і психологів до працівників органів опіки, піклування та правоохоронних органів) [2, 102].

У цілому взаємодія – це діалог вихователів та вихованців, а також самих вихованців між собою, зміст, характер та виховна ефективність якого визначаються тим, які особистості в ньому беруть участь, в якому обсязі вони самі відчують себе особистостями і бачать особистість в кожному, з ким спілкуються [2, 123]. Для ефективного здійснення

можливості включення сім'ї у процес соціалізації особистості дитини-дошкільника, необхідно дотримуватися наступних принципів у взаємодії дошкільного закладу та родини вихованців:

- довіра батьків до педагога (базується на повазі до педагога, його компетентності, особистісних якостей);
- єдність принципів у вихованні у родині та дошкільному закладі;
- взаємодопомога один одному у вихованні дитини;
- відкритість (виявляється у повному інформуванні обох сторін взаємодії)
- формування позитивних установок („дитина хороша”, „знаю, зможу”) та настроїв;
- доброзичливість стосунків;
- індивідуальність підходу у кожному окремому випадку.

Дуже важливо щоб, взаємодія та взаємозв'язок між сім'єю та дошкільним закладом був двосторонньою. Від цього залежить її продуктивність. Форми організації взаємодії в окремих випадках можуть бути різними. Це залежить від спрямованості, умов роботи та можливостей щодо реалізації цих форм. З усіх існуючих форм роботи доцільно виділити наступні:

- індивідуальні консультації по обговоренню успіхів чи конкретних проблем дитини;
- групові збори батьків (групові та загальні, загальні проводять 1-2 рази на рік, групові 1 раз у 3 місяці);
- бесіди (як групові, так й індивідуальні. У бесідах повинна бути чітко визначена мета. Щоб бесіда була продуктивною, потрібно налаштовувати співрозмовників до висловлювання);
- день відкритих дверей (дає можливість батькам познайомитись з дитячим садочком, організацією життя у ньому, його традиціями, правилами та за бажанням взяти участь у його житті);
- практикуми (доцільно проводити особливо з молодими батьками, які мають змогу набути практичних навичок у вихованні дитини);
- наочні форми (пам'ятки, папки-пересувки, стенди, фотовиставки та ін);
- залучення активу батьків (батьківські комітети) до суспільної діяльності дошкільного закладу;
- активне залучення батьків до заходів, які проводяться як у дошкільному закладі, так і за його межами, збору матеріалу для дитячих потреб;
- залучення спеціалістів (психолог, медпрацівники, вчителі та ін.) до співпраці з батьками, за необхідності;
- „батьківські скриньки” (нетрадиційна форма роботи з батьками, але не менш ефективна. Дає можливість висловити сумніви з

приводу того чи іншого питання, звернутися за допомогою до конкретного фахівця дитячого садка тощо).

У процесі взаємодії з родиною вихованців необхідно вивчати та враховувати тип сім'ї та стиль сімейного виховання. Це дає змогу: правильно розуміти вихованців; брати до уваги ті об'єктивні сімейні обставини родини та сімейного виховання, споруджуючи свою взаємодію з вихованцями і залучаючи їх у життєдіяльність колективу; враховуючи особливості як вихованця, так і його родини, будуючи свою взаємодію з батьками та іншими членами родини [2, 102]. Це умова для ефективного залучення батьків до освітньо-виховного процесу у дошкільному закладі і досягнення успішної соціалізації дитини-дошкільника.

Виходячи з поставленої мети статті, доцільно зробити висновок: на сучасному етапі розвитку суспільства важливим є виховання успішної, розвиненої, компетентної особистості. Досягнути це можливо тільки за умови підконтрольної взаємодії таких важливих інститутів соціалізації як дошкільний заклад та родина. Кожна людина є об'єктом соціалізації. Соціалізація по суті є відображенням процесу становлення людини, життєдіяльність якої, починаючи з появи на світ, розгортається як „входження” у сім'ю і соціум. Про це свідчить те, що зміст процесу соціалізації визначається зацікавленістю суспільства у тому, щоб людина, починаючи з дитинства опановувала соціальні ролі, могла б і хотіла б гарно навчатися, брати участь у соціальному і економічному житті суспільства, дотримувалась моральних норм і цінностей даного суспільства, була законослухняним громадянином. Особливу роль у соціалізації особистості відіграє сім'я як первинний інститут соціалізації. Вона є для дитини-дошкільника першим суспільним середовищем, через яке він пізнає весь навколишній соціальний світ. Виходячи з визнання важливості сім'ї для процесу соціалізації дитини, необхідно знаходити шляхи залучення сім'ї в освітній процес. Починаючи з дошкільного дитинства потрібно налаштовувати взаємодію педагогів і батьків, адже їх об'єднує одна і та ж мета – виховання розвиненої, суспільно компетентної особистості. Тільки при тісній взаємодії може бути дотримана єдність змісту та характеру виховного процесу щодо соціалізації дитини-дошкільника. Це важливо не тільки окремо для життя та розвитку особистості, а й для держави взагалі, бо як казав О. Довженко: „Ті держави здатні стати великими, у яких великі маленькі люди”. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вдосконаленні форм та методів взаємодії сім'ї та дошкільного закладу.

Література

1. Кравченко А. И. Социология. Общий курс : учебное пособие для вузов / А. И. Кравченко. – М. : Логос, 2002. – 640 с. **2. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] / [под ред. В. А. Сластенина]. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академия, 2004. –

200 с. **3. Методичні** аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко та ін. – К. : Світич, 2009. – 208 с. **4. Кононко О. Л.** Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дошк. віку „Я у Світі” / О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2009. – 208 с.

Анотація. У статті проаналізовано сутність первинної соціалізації, висвітлено шляхи взаємодії сім'ї та дошкільного закладу щодо успішної адаптації дитини у суспільстві.

Ключові слова: первинна соціалізація, взаємодія, соціальність.

УДК 373.2.015.31:316.42

Т. В. Цёма

ПОЛОРОЛЕВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема полоролевой социализации дошкольников является бесспорно актуальной. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что несмотря на существенную психологическую аргументацию положения о необходимости целенаправленной работы по полоролевой социализации ребенка дошкольного возраста, в педагогике традиционно эти проблемы поднимаются и решаются крайне редко. Анализ программ, концепций и нормативных документов показывает настойчивое обхождение этих вопросов, несмотря на имеющиеся научно обоснованные системы полового воспитания. Проблемы полоролевой социализации, связанные с методической оснащенностью этого процесса, с неадаптированностью научно-исследовательского материала, сегодня уже, не единичны. Немалую тревогу и озабоченность педагогов и родителей вызывает массовый выпуск и некомпетентное использование литературы о процессах зачатия и деторождения. Многие из этих книг, адресуемых детям, не соответствуют требованиям, предъявляемым к детской литературе, а также не учитывают уровень развития восприятия при использовании рисунков. Некомпетентное использование такой литературы может привести к неправильному истолкованию детьми ряда фактов и к выработке у ребенка неправильного, нездорового отношения к такой интимной информации. Поэтому психолого-педагогическое просвещение родителей в вопросах полоролевой социализации, осуществляемое дошкольным учреждением, должно иметь целевую направленность. Однако, не всегда педагоги серьезно задумываются над тем, как строить взаимоотношения

мальчиков и девочек в группе, недостаточно учитывают их физические возможности, их интересы и потребности.

Цель статьи: анализ проблемы полоролевой социализации детей дошкольного возраста.

Пол – понятие многогранное, которое рассматривается в науке с разных точек зрения: биологической, медицинской, психологической, педагогической, социальной и других.

С биологической точки зрения «пол – это совокупность морфологических и физиологических особенностей организма, обеспечивающих половое размножение, сущность которого сводится в конечном итоге к оплодотворению». С медицинской точки зрения пол – принадлежность организмов или специальных клеток к одной из двух групп, отличающихся между собой тем, что половой процесс происходит между представителями разных групп, но не внутри данной группы».

«Психологический пол – совокупность определенной сексуальной идентичности, т.е. чувство и осознание своей половой принадлежности; связанные с нею психосексуальные ориентации (например, влечение к противоположному полу), и социосексуальные ориентации, т.е. интернализированную систему половых ролей, в свете которой индивид различает критерии мужественности» и «женственности», оценивает себя по этим критериям, претендует на соответствующую деятельность и социальный статус» [3, 65].

Пол, с педагогической точки зрения – биосоциальное свойство человека. Биологическое – потому что обусловлено генными структурами, а социальное – так как его проявление в поведении и действиях человека являются результатами формирования пола в соответствии с воспитанием и влиянием окружающей обстановки, значительной частью которой является общество или относительно малая его часть. Проявление совокупности признаков того или иного пола может быть определено через понятия фемининности и маскулинности: фемининность – это набор свойств и качеств, принадлежащих женскому полу; маскулинность – это набор свойств и качеств, принадлежащих мужскому полу. Психологи утверждают, что фемининность и маскулинность не просто независимые, а взаимодополняющие переменные, так что каждый индивид характеризуется тем или иным их сочетанием [2, 18].

Исследователи Ю. Алешина и А. Волович определяют социальные признаки фемининности и маскулинности, исходя из исторически сложившихся стереотипов оценок мужчины и женщины. Мужчина характеризуется агрессивностью, независимостью, силой, активностью, рациональностью, ориентировкой на индивидуальные достижения. Женщина же характеризуется как слабая, пассивная, зависимая, мягкая, эмоциональная, ориентированная на других, экспрессивная. Таким образом, опорным для нас является понятие «пол», рассматриваемое как совокупность телесных, физиологических, поведенческих и социальных

признаков, на основании которых индивида считают мальчиком и девочкой (Д. Колесов, Н. Сельверова, Л. Татарникова). Пол – первая категория, в которой ребёнок осмысливает себя как индивидуальность. Исследования последних лет (Г. Акиншикова, Л. Арутюнова, А. Захаров, В. Мухина, Н. Плисенко, Т. Репина, Т. Хризман и др.) показали, что половые различия формируются ещё в раннем детстве. В исследовании Т. Хризман показано, что у девочек и мальчиков дошкольного возраста «разная стратегия мозга», их эмоции имеют разную генетическую основу. Девочки чаще и ярче выражают сочувствие человеку, у них выше сопротивляемость к стрессовым ситуациям, гибкость в адаптации к новым условиям. Как утверждает Т. Репина, анатомо-физиологические различия между мальчиками и девочками обнаруживаются уже в эмбриональный период: под влиянием половых гормонов формируются не только анатомические особенности пола, но и некоторые особенности развития мозга. Согласно Б. Ананьеву, возраст и половая принадлежность – важнейшие индивидные особенности человека и учитывать их необходимо начиная с дошкольного возраста. В дошкольном возрасте активизируется процесс полоролевой социализации. В этом возрасте ярче проявляются психологические особенности девочек и мальчиков; начинают формироваться свойственные полу интересы и склонности; происходит начальное усвоение типичных для пола моделей поведения.

Полоролевая социализация дошкольников включает три аспекта.

1. *Когнитивный аспект.* Ребёнок начинает относить себя к одному из двух полов, приобретает представления о содержании типичного для девочек и мальчиков ролевого поведения (Т. Репина, Д. Исаев, В. Каган, И. Кон).

2. *Эмоциональный* – половые предпочтения, интересы, ценностные ориентации, реакции на оценку, проявление эмоций, связанных с формированием черт маскулинности и фемининности (Т. Хризман, Д. Колесов, Н. Сельверова).

3. *Поведенческий аспект.* Усвоение типичной для пола модели поведения (Н. Плисенко, И. Кон, Д. Колесов). И. Кон, ссылаясь на данные многочисленных комплексных исследований, констатирует, что в любом человеческом обществе мальчики и девочки ведут себя по-разному, в любом человеческом обществе от разнополых детей ожидают разного поведения и по-разному общаются с ними. Дошкольный возраст – период интенсивной полоролевой социализации, формирования представлений ребёнка о его половой принадлежности, полоролевых ценностных ориентации. Социализация (от лат. *socialis* – общественный) – процесс становления личности. В процессе такого становления происходит усвоение индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта [2, 74].

Исходя из определения Г. Андреевой, полоролевая социализация – это процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение связанное с полом социального опыта по мере вхождения в социальную среду, систему социальных связей лиц мужского и женского пола, а с другой – активное воспроизводство индивидом системы взаимоотношений полов в процессе активной деятельности, включения в эти взаимоотношения. Этот процесс, замечает Г. Андреева, имеет двусторонний характер: индивид пассивен в том смысле, что он воспринимает и запечатлевает предлагаемое обществом и культурой, и активен в том смысле, что активно применяет воспринимаемое и преобразует его в собственные ценностные установки и ориентации. Полоролевая социализация – неотъемлемая часть общего процесса социализации, которая, включает в себя три компонента: развитие представлений о себе, как о представителе определенного пола, возникновение полоролевых предпочтений и ценностных ориентации, а также форм поведения, соответствующего полу». Ведущими механизмами полоролевой социализации можно считать половую идентификацию и половую дифференциацию [3, 84].

Половая идентификация – осознание ребёнком себя как представителя определённого пола, усвоение образцов поведения, характерных для мужчин и женщин – включается в общий процесс социализации дошкольника. Формирование половой идентичности является результатом сложного процесса, соединяющего онтогенез, половую социализацию и развитие самосознания (Л. Градусова, Т. Репина, А. Чекалина, Н. Лисенко). К 5 годам, как утверждают В. Каган, Д. Исаев, ребёнок формирует половую идентичность не на номинативном уровне, а как единство переживаний и ролевого поведения. К этому времени ребёнок понимает, что пол – это навсегда, но в восприятии ребёнка дистанция между ним и взрослыми людьми его пола значительно больше, чем между ним и сверстниками другого пола. Вот почему так необходимо именно в дошкольном возрасте строить работу по полоролевому воспитанию уже не на бытовом уровне, как провозглашается в исследованиях, а на более возвышенном – ценностном отношении к мужчине и женщине [1, 123].

Половая дифференциация – это распознавание себя от представителей противоположного пола, проявляющееся в совокупности генетических, морфологических и физиологических признаков, на основании которых различают мужской и женский пол. На начальных этапах полового развития выделяются три процесса половой дифференциации и идентификации: 1) ребёнок узнает, что существует два пола; 2) он включает себя в одну из двух категорий; 3) на основе самоопределения руководит своим поведением, выбирая и предпочитая его формы.

Социальные изменения, происходящие в обществе в последние десятилетия, меняют стереотип женского и мужского поведения,

привычные представления о характере женского и мужского начала. Мужское и женское начало имеет различную психофизиологическую природу, но особое влияние на становление и развитие пола оказывает социальная среда: семья и система воспитания. Каждая из этих ветвей, представляя собой социальный институт воспитания, обладает своими специфическими возможностями в формировании полоролевой социализации ребёнка. Процесс полоролевой социализации ребёнка, формирование его полоролевого поведения протекает при прямом участии взрослых, которые осуществляют воспитание девочек и мальчиков. Применительно к дошкольникам чёткого определения данного понятия пока нет. Однако представляется важным выявить его специфику для детей 4-5 лет в изменившейся социокультурной ситуации. Усвоение половой роли – это в первую очередь познание ее моральных требований, норм, правил поведения, осуществляющихся в процессе полового воспитания. Анализ исследований (А. Абраменковой, П. Блонского, В. Кагана, Д. Колесова, И. Кона, А. Мудрика, Т. Репиной, Л. Столярчук, А. Хрипковой и др.) позволил выделить основные принципы воспитания дошкольников в процессе полоролевой социализации (природосообразности, культуросообразности, реальности, свободы, социальности, взаимопонимания и доверия, конкретности и ясности, адресности, непрерывности) и определить задачи полоролевого воспитания в ходе полоролевой социализации дошкольников: умение дифференцировать себя от представителей другого пола, принятие своего физического облика; формирование системы представлений о маме и папе, мужчине и женщине, особенностях их поведения; усвоение форм этикета во взаимоотношениях полов; развитие умений соотносить свое полоролевое поведение с поведением других, адекватно оценивать полоролевое поведение сверстников и свое собственное; развитие способности идентифицировать себя с представителями своего пола; формирование представлений о «женских» и «мужских» видах деятельности, профессиях; как внешних, так и внутренних аспектах мужественности и женственности; формирование представлений о зарождении новой жизни с общим механизмом деторождения; развитие коммуникативных умений, навыков реализации разнообразного полоролевого репертуара в игровых ситуациях и реальной жизнедеятельности; помощь в познании ребенком самого себя, осознании собственного образа «Я» мальчика/девочки, переживаний дошкольников [4, 9].

Полоролевая социализация происходит в процессе стихийного взаимодействия ребёнка с окружающей его средой и под влиянием на него различных обстоятельств жизни, а также и в результате целенаправленной социализации. Развитие ребенка осуществляется не только с помощью организованного воспитания, но и в результате стихийных воздействий природы, семьи, общества, сверстников, средств массовой информации, случайных наблюдений. Доминирующим

фактором социализации в дошкольном возрасте является семья. Семья – первый по времени и наиболее близкий к ребёнку воспитатель. Решающее значение в полоролевом развитии детей обычно связывается с матерью. «Настройка» на определённый пол осуществляется родителями сразу же после рождения ребёнка (А. Бандура, Д. Перри, К. Бусси). Ролевая дифференциация пола начинается, когда новорождённому дают имя, выбирают одежду определённого цвета, причёску, игрушки и разного вида развлечения, в которых он будет участвовать. Этим родители стараются четко указать пол ребёнка, как окружающим, так и самому малышу, который ещё не способен различать модели обоих полов (Л. Градусова, В. Еремеева, Т. Репина, Т. Хризман и др.). На втором году жизни, ещё не выделяя себя среди других людей и не называя себя «Я», ребёнок уже знает – мальчик он или девочка, и это знание половой принадлежности является наиболее устойчивым, стержневым элементом самосознания. С возрастом, объём и содержание этой идентичности меняются, причём это часто связано с умственным и социальным развитием ребёнка. Двухлетний ребёнок знает свой пол, но ещё не умеет обосновать эту атрибуцию (Д. Исаев, В. Каган, И. Кон и др.). К 3-3,5 годам, когда в речи появляется слово «Я», дети знают свой пол, различают в этом отношении других людей, знают о некоторых различиях в требованиях к играм, занятиям, стилю поведения мальчиков и девочек. Идёт интенсивное освоение половых ролей и полоролевого репертуара. Оно обеспечивается разъяснениями взрослых, прямо инструктирующих ребёнка, и их реакциями на соответствие или несоответствие поведения ребёнка этим инструкциям. Возраст 4-5 лет является переходным между средним и старшим дошкольным периодом развития и характеризуется как начало периода интенсивной социализации ребёнка. У ребёнка формируется система представлений о половой идентичности. Дети, имеющие дефицит общения с взрослыми, перенимают половые стереотипы своих сверстников или из множества их примеров. Подобный опыт иногда приводит к искажённым представлениям о культурном развитии личности определённого пола. Именно сверстники оказываются основным источником информации о половых различиях и о поведении, связанным с противоположным полом (Д. Исаев, В. Каган). Эта информация немедленна, откровенна и реалистична, но и очень не точна [5, 43].

Таким образом, дошкольный возраст – период интенсивной полоролевой социализации, формирования представлений ребёнка о его половой принадлежности, полоролевых ценностных ориентациях. Анализ исследований (И. Кон, Д. Колесов, Л. Столярчук, А. Хрипкина и др.) показывает, что понятие «полоролевая социализация» трактуется авторами как процесс развития девочек и мальчиков во взаимодействии их с окружающим миром. Сущность полоролевой социализации дошкольников состоит в том, что в процессе вхождения ребёнка в социум формируются особенности характера и поведения девочек и

мальчиков. Полоролевая социализация – процесс непрерывный, он начинается в семье и далее осуществляется в воспитательных организациях.

Литература

1. Козлова С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Изд. Центр «Академия», 2002. – 249 с. **2. Кон И. С.** Половые различия и дифференциация социальных ролей / И. С. Кон. – М. : Педагогика, 1975. – 297 с. **3. Подласый И. П.** Педагогика : учебник : в 2-х т. / И. П. Подласый. – М. : Высшее образование, 2007. – Т. 1. – 467 с. **4. Репина Т. А.** Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т. А. Репина // Вопросы психологии. 1987. – № 2. – С. 5 – 12. **5. Репина Т. А.** Проблема полоролевой социализации детей / Т. А. Репина. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2004. – 216 с.

Анотація. У даній статті розкривається сутність статевої соціалізації дітей дошкільного віку, роль сім'ї в процесі статевої соціалізації. Також розглядається процес статевої соціалізації, важливість статевого виховання.

Ключові слова: дошкільний вік, соціалізація, стать, статева соціалізація, статева диференціація, статева ідентифікація, фемінізм, маскулінізм, статево-виховання.

ЗМІСТ ТА НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

УДК 373.5.015.3:331.548

М. В. Качанова

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОГО ПІДЛІТКА У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Створення суверенної держави, зміна пріоритетів, перехід до ринкових відносин, виникнення ринку праці вимагають нової концепції профорієнтації, як невід'ємної ланки системи відтворення трудових ресурсів.

Протягом кількох поколінь в людях сформована орієнтація на стабільність, низька адаптивність до соціальних зрушень, неготовність активно діяти по влаштуванню власної долі. Це викликало необхідність переорієнтації соціально-психологічних установок в свідомості молодих людей і працівників з „інфантильного”, „гвинтового” підходу до вибору професії і працевлаштування до активного пошуку, самореалізації в професійній діяльності.

Все це є передумовами розробки нового підходу до функціонування системи профорієнтації.

Професійна орієнтація являє собою систему заходів, спрямованих на забезпечення активного, свідомого професійного самовизначення та становлення особистості з урахуванням своїх можливостей та індивідуальних особливостей і кон'юнктури ринку праці для повноцінної самореалізації в професійній діяльності.

Проблема професійного самовизначення учнівської молоді посідає важливе місце у педагогічній та віковій психології, оскільки стосується вирішального моменту у життєвому становленні особистості. Особливої актуальності вона набуває у старшому підлітковому віці. У зв'язку з цим, центральним і досить складним завданням сучасної школи є формування в учнівської молоді здатності до свідомого та самостійного вибору професії і подальшого оволодіння нею. Вирішення цього завдання багато в чому залежить від активної позиції самих учнів, від усвідомленості себе суб'єктом власного життя, прагнення до особистісної самореалізації, вміння виважено і самостійно приймати відповідальні рішення. Тому вивчення професійного самовизначення старших підлітків може відкрити нові шляхи його оптимізації.

Актуальність і соціальна значимість статті означеної нами проблеми з позицій соціальної педагогіки не викликає сумнівів.

Правильний вибір професії – це моральне задоволення, висока самооцінка. Водночас це й висока продуктивність праці, висока якість

продукції. Вибір професії – точка, в якій сходяться інтереси особистості та суспільства, де можливе й необхідне поєднання особистих і загальних інтересів.

Мета нашої статті полягає у тому щоб розкрити проблему професійного самовизначення старших підлітків у психолого-педагогічному контексті.

Вперше увагу вчених до професійного самовизначення старших підлітків було звернено у кінці XIX – початок XX століттях у зв'язку з виникненням проблеми профорієнтації молоді (Ф. Єнгельс, К. Маркс, В. Ленин, Є. Клапаред), вперше у 1883 році англійський психолог Ф. Гальтон запропонував застосувати тести для діагностики оцінки особистості.

Дослідженням професійного самовизначення старших підлітків займалися такі відомі дослідники як: Є Клімов, Н. Калугін, С. Елканів, В. Сахаров, А. Сазанов, О. Безпалько, А. Капська, К. Платонов, В. Оссовський, М. Чістякова, П. Шавір, А. Темурова, З. Курлянд та ін.

Такі відомі дослідники, як М. Пряжніков, Є. Клімов, В. Зінченко, М. Янцур та багато інших виділяють класифікацію основних методів з професійного самовизначення старших підлітків у загальноосвітній школі, систему професійної орієнтації, причини необхідності її проведення, також йдеться про аналіз основних форм та методів профорієнтаційної роботи на різних її етапах.

На жаль, випускники загальноосвітніх шкіл є найменш підготовленими до вимог сучасного глобалізованого світу. На стадії дотрудової соціалізації молода людина стикається із серйозними проблемами. Саме на цій стадії (старший підлітковий період та період ранньої юності) відбувається процес вибору професії – вибору власне життєвого шляху, вибору долі. Зміст, форми й методи профорієнтації роботи в школі не забезпечують досягнення основної мети професійної орієнтації сьогодення – формування конкурентоспроможної особистості як суб'єкта соціально-професійного самовизначення.

Велику роль у правильному виборі професії відіграє професійна орієнтація, складовими якої зокрема виступають власна профорієнтація, профконсультація та професійна діагностика. Для успішної профорієнтаційної роботи у загальноосвітній школі повинна діяти науково обґрунтована система, яка б, з одного боку, охоплювала всіх учнів, а з другого – забезпечувала високий рівень володіння соціальним педагогом теорією та практикою профорієнтації. Все це обумовлює необхідність дослідження проблеми діяльності соціального педагога з професійного самовизначення старших підлітків у загальноосвітній школі.

Професійна орієнтація являє собою складний та тривалий процес, нерозривно зв'язаний з формуванням й розвитком особистості. У процесі профорієнтації формується система професійно-особистісних якостей, які утворюють у кінцевому підсумку потребу у певній професії. Для того

щоб вибір професії не був випадковим, необхідно у процесі професійної орієнтації формувати вихідні професійні установки особистості. У процесі професійної освіти та самоудосконалення ці установки перетворюються й розвиваються, що обумовлює формування як окремих професійно-особистісних якостей, так й професійної направленості особистості у цілому.

У віковому аспекті проблема самовизначення найбільш повно розроблена Л. Божовіч. На певному етапі онтогенезу – на межі старшого підліткового й молодшого юначого віку по логіці особистісного соціального розвитку підлітка виникає особливе новоутворення, яке можливо визначити терміном „самовизначення” [2, 9].

Л. Божовіч визначила характерні особливості самовизначення підлітка:

1) усвідомлення себе в якості члена суспільства та конкретизація у новій суспільно значимій позиції, супроводжуємо прагненням зайняти нову, найбільш „дорослу” позицію;

2) самовизначення, базуючись на сформованих інтересах та прагненнях суб'єкта, припускає облік своїх можливостей і зовнішніх обставин та опирається на формуючий світогляд підлітка;

3) потреба у самовизначенні розглядається як потреба у формуванні певної змістової системи, в якій злити явлення о світі й о собі самому;

4) вирізняється двохплановість самовизначення, оскільки воно здійснюється й через „діловий” вибір професії, й через загальні, позбавлені конкретності шукання змісту свого існування (к кінцю підліткового віку ця двохплановість ліквідується).

Автор вважає, що дійсне самовизначення, тобто самовизначення як системне новоутворення, зв'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, виникає значно пізніше та є етапом, яким завершається розвиток особистості дитини [2, 116].

Професійне самовизначення у науковій психолого-педагогічній літературі розглядається, з одного боку, як ядро, найбільш значимий компонент професійного розвитку людини, з іншого – як критерій одного із етапів цього процесу.

У своїх працях Є. Клімов розглядає професійне самовизначення як важливе виявлення психічного розвитку, формування себе як повноцінного учасника угруповання „деталей” чогось корисного, угруповання професіоналів. Професійне самовизначення розуміється автором „як діяльність людини, яка приймає той чи інший зміст в залежності від етапу її розвитку як суб'єкта праці”. Він відзначає, що вибір професії, який здається легким, насправді відбувається за формулою „миттєвості плюс все попереднє життя” [3, 39].

Необхідною умовою успішного самовиявлення є осмислення того, що „я сам” вибрав професійний шлях. Є. Клімов вважає, що існує 8 кутів ситуації вибору професії. Адже старший підліток бере до уваги

інформацію не тільки про особливості різних професій, але й масу інших відомостей.

1. Позиція старших членів родини.

Дуже часто батьки дають дитині повну свободу вибору, вимагаючи тим самим від нього самостійності, відповідальності, ініціативи. Буває і так, що батьки не погоджуються з вибором дитини, пропонуючи передивитися свої плани і зробити інший вибір, вважаючи, що вона ще замала. Правильному вибору професії часто заважають вимоги батьків, котрі прагнуть, щоб діти компенсували їхні недоліки у майбутньому, у тій діяльності, в якій вони не змогли себе повністю проявити. Їм здається, що саме їх син або дочка зможе проявити себе, тому що у них на відміну від батьків „вище трамплін з якого вони поринуть у світ професії...” [3, 39]. Спостереження показують, що у більшості випадків діти погоджуються з вибором батьків, та розраховують на допомогу батьків при вступі в навчальний заклад. При цьому діти забувають, що працювати по даній спеціальності доведеться їм, а не їхнім батькам. О безконфліктності виходу із таких ситуацій можна лише уявляти [3, 17].

2. Позиція друзів, подруг (ровесників).

Саме позиція мікрогрупи може стати вирішальним у професійному самовизначенні.

3. Позиція вчителів, шкільних педагогів, класного керівника.

Кожен вчитель, спостерігає за поведінкою учня тільки в навчальній діяльності, весь час „проникає думкою за фасад зовнішніх прояв людини, станове свого роду діагноз відносно інтересів, нахилів, помислів, характеру, способностей, підготовленості учня”. Вчитель знає більшість той інформації, яка невідома навіть самому учню.

4. Особисті професійні плани.

У поведінці та у житті людини уявлення о найближчому та віддаленому майбутньому грають дуже важливу роль. Професійний план або образ, мислене уявлення, його особливості залежать від складу розуму та характеру, досвіду людини. Він включає у себе головну мету на майбутнє, шляхи та засоби їх досягнення. Але плани різні по змісту і те, які вони залежить від людини [1, 137].

5. Здібності.

Здібності, таланти старших підлітків необхідно розглядати не тільки у навчанні, але й по всім іншим видам суспільно цінною активності. Тому що саме здібності включає у себе майбутня професійна придатність.

6. Рівень домагання на суспільне визнання.

Реалістичність домагання старших підлітків – перший крок професійної підготовки.

7. Інформованість – важлива, неперекручена інформація – важливий крок професійної підготовки.

8. Схильності проявляються та формуються у діяльності. Свідомо включаючись у різні види діяльності, людина може змінювати свої

захоплення. Для старшокласника це важливо, тому що допрофесійне захоплення – це шлях до майбутнього.

Але, як відзначає Є. Клімов, процес професійного самовизначення актом вибору професії не завершається. „Правильно думати не об єдиному виборі професії, а о дуже цікавій, захоплюючій активності при постійному проектуванні (придумуванню, удосконалюванню раніше придуманого) та реальному будуванню свого професійного трудового шляху” [3; 40]. Таким чином, праця над проектуванням особистого життя припускає активну життєву позицію та зв’язує психологічне теперішнє та психологічне майбутнє. „Розвиток суб’єкта професійній діяльності йде не просто по зростаючій, яка переходить у низхідну, не по циклам, не по спіралі, а інакше – шляхом по шагового виникнення та навмисного створення їм деяких можливостей, з яких деякі вибираються для реального здійснення... принципово неможливо заздалегідь передбачити увесь трудовий життєвий шлях людини”. Поки людина не перевірить свої можливості, не сформує до себе як к суб’єкту праці стійкого позитивного відношення, об успішності процесу професійного самовизначення говорити достатньо важко.

Ми вважаємо, що професійне самовизначення повинно розглядатись у нерозривному зв’язку з життєвим (знаходження сенсу життя) та особистісним самовизначенням (образ „Я”).

У методичному посібнику Л. Шелестової „Професійне самовизначення старших підлітків” розкрито психолого-педагогічні засади підготовки учнів середніх загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в умовах профільного навчання. Авторка доходить висновку, що вибір профілю навчання в старших класах сучасної школи має ґрунтуватися на усвідомленні учнем того, що він в такий спосіб визначає напрям майбутньої трудової діяльності, який є передумовою для обрання й певної професії, і спеціальності в її межах. Профільна підготовка відрізняється від загальноосвітньої більш конкретними професійно орієнтованими характеристиками мотивів, цілей навчальної діяльності, які постають щодо учня в вигляді певних вимог. У старших класах учень переходить від загальноосвітнього до конкретного профілю діяльності, який передбачає спеціалізацію, конкретизацію навчальної діяльності навколо конкретної групи професій. З часом така орієнтація звужується ще більше, і наприкінці шкільного, власне профільного, навчання має відбутися конкретизація вибору напряму професійної підготовки. Отже, профільне навчання є одним з етапів вибору старших підлітків майбутньої професії [8, 9].

Н. Побірченко зазначає, що суть формування особистісної готовності полягає у створенні умов неперервності профільного навчання школярів, що сприяє утвердженню індивідуального людського „Я”, розумінню природи ціннісних і моральних основ міжособистісних ділових стосунків, набуттю самостійності у виборі орієнтирів поведінки

в близькому економічному середовищі, яке створюється в родині, у шкільних стосунках тощо [7].

Проблема готовності старших підлітків до свідомого вибору майбутньої професії в процесі навчально-виховної роботи є предметом дослідження Л. Кулініченко. Професійну орієнтацію розглянуто в динаміці; представники шкіл вважають її комплексом соціальним, педагогічним, психологічним та демографічним явищем. Вона має вирішальні ознаки, які, перш за все, супроводжено низкою сучасних методологічних проблем: професійної придатності, активності, впливу соціальних інститутів, масштабу змісту, вікової специфікації, професіографічних орієнтирів, спрямованості на професійну соціалізацію. Автор розробив і впровадив педагогічну технологію профорієнтації старших підлітків та формування їхньої готовності до свідомого вибору технологічних професій з використанням модульного підходу, розробки мотиваційного, інформаційного, діагностично-коригувального й проєктивного змістових модулів [6, 19].

Розглядаючи питання професійної придатності в системі „людина – техніка – середовище”, М. Корольчук пише, що проблема професійної придатності за своєю сутністю є проблемою взаємної адаптації людини до діяльності (її засобів, змісту, умов, організації), тобто, забезпечення придатності самої діяльності для людини („антропоцентричний” підхід), а також оцінки й формування придатності людини для конкретної діяльності або групи діяльності („професійно-центричний” підхід). Перший підхід передбачає ергономічні рішення оптимізації діяльності, другий – психологічне, фізіологічне, медичне й інше забезпечення процесу формування професіонала.

Науковець зазначає, що поняття професійної придатності використано для характеристики людини з позиції її відповідності вимогам трудової діяльності. Включення людини в діяльність породжує формування й прояв її систематичної властивості, що відбиває ступінь індивідуальних можливостей виконувати трудові функції на заданому рівні ефективності, надійності та безпеки протягом деякого часу. Ця властивість зазвичай відбиває інтегральну характеристику суб’єкта праці. Іноді поняття професійної придатності використовують у зв’язку з розв’язанням ситуативних завдань, але в цьому випадку воно тотожне з поняттям професійної підготовленості, що більш адекватне для подібних умов [5, 36].

Згідно з класифікацією професійних типів Дж. Голанда, що ґрунтується на видах трудової діяльності в умовах ринкової економіки. Успішність трудової діяльності визначають такі компоненти спрямованості, як ціннісні орієнтації, інтереси, установки, ставлення, мотиви.

На основі встановлення основних компонентів спрямованості – інтересів і ціннісних орієнтацій – виділено шість професійно орієнтованих типів особистості: реалістичний, інтелектуальний,

соціальний, конвенційний (орієнтований на загальноприйняті норми й традиції), підприємницький і художній. Кожен тип особистості орієнтований на конкретне професійне середовище: реалістичний – на створення матеріальних речей, обслуговування технологічних процесів і технічних обладнань; інтелектуальний – на розумову працю; соціальний на взаємодію із соціальним середовищем, конвенційний – на чітко структуровану діяльність; підприємницький – на керівництво людини й бізнес, художній – на творчість. Модель будь-якого типу особистості сконструйовано за схемою: мета, цінності, здібності, прийнятні професійні ролі, можливі досягнення й кар'єра.

Дж. Голанд запропонував також шкалу пристосування різних типів особистості до різних професійних середовищ. Згідно з теорією, успіх у професійній діяльності, задоволеність працею, стабільність залежать, перш за все, від відповідності типу особистості типові професійного середовища, створюваного людьми, які мають подібні позиції, професійно значимі якості й поведінку [9, 422].

М. Гінзберг звертає особливу увагу на той факт, що вибір професії – процес, який розвивається, усе відбувається не миттєво, а протягом значного періоду. Цей процес складається з проміжних рішень, сукупність яких і приводить до кінцевого результату. Кожне проміжне рішення є важливим, воно в подальшому обмежує свободу вибору й можливість досягнення нових цілей. У процесі професійного вибору виділено три стадії:

1. Стадія фантазії триває в дитини до 11-річного віку. Діти уявляють, ким вони бажають бути, незалежно від реальних потреб, здібностей, підготовки, можливостей отримати роботу чи інших реалій.

2. Гіпотетична стадія (з 11 до 17 років) поділяється на чотири періоди. У період інтересів (11 – 12 років) діти роблять свій вибір, головним чином, керуючись власними нахилами й інтересами. Другий період – здібностей, з 13 до 14 років, для нього характерно те, що підлітки більше дізнаються про те, якими є вимоги до конкретної професії, які матеріальні блага вона приносить, а також про різні способи навчання й підготовки, починають думати про власні здібності щодо вимог тієї чи іншої професії. Протягом третього періоду – оцінки, від 15 до 16 років, молоді люди намагаються „приміряти” ті чи інші професії до власних інтересів і цінностей, співвідносять вимоги, які висуває професія, зі своїми цінностями, орієнтаціями й реальними можливостями. Останній, четвертий період – перехідний (близько 17 років), перехід від гіпотетичного періоду вибору професії до реалістичного відбувається під впливом школи, ровесників, батьків, колег та інших обставин на момент закінчення середнього навчального закладу.

М. Гінзберг дійшов висновку, що вибір кар'єри не завершується з вибором першої професії, деякі люди змінюють рід занять протягом усієї трудової діяльності. Цікаво, що представники малозабезпечених

соціальних груп, національних меншин менш вільні у виборі професії, ніж вихідці з більш забезпечених соціальних груп. На сучасному етапі значна кількість людей змушена із соціальних та інших причин змінювати професії протягом усього життя, але існують групи людей, які довільно змінюють професії через особливості або через те, що занадто орієнтовані на задоволеність і це не дозволяє піти на деякий компроміс [4, 45].

Безсумнівний інтерес для розв'язання сучасних соціально-педагогічних проблем становлять погляди на проблему профорієнтації японського вченого С. Фукуями. Проаналізувавши найбільш поширені визначення й поняття з профорієнтації в Америці, Європі та Японії, він вмідив такі групи понять:

- визначення, які розкривають профорієнтацію як галузь теоретичних досліджень (Америка);
- визначення, пов'язані з орієнтацією й рекомендаціями під час працевлаштування відповідно до особливостей індивіда (Європа);
- вивчення, які стосуються профорієнтації в системі освіти (Японія).

Вивчення цих різних підходів до визначення поняття профорієнтації дозволяє авторові зробити узагальнення: „Виникнення профорієнтації пов'язано з особливим й унікальним явищем синтезу двох зовнішньо протилежних феноменів – освіти й економіки. Це галузь досліджень, логічна структура якої складається з двох частин: одна містить виховання, уміння обрати рід занять шляхом самоаналізу, аналізу професій й професійних проб. Інша передбачає оцінку результатів вибору професії за реальним заняттям у галузі виробництва (чи у сфері навчання) й наступному виробничому наставництві” [10, 12].

Таким чином, на сучасному етапі розвитку суспільства основною метою професійного самовизначення загальноосвітньої школи має бути формування й розвиток конкурентоспроможної соціально-успішної особистості як суб'єкта професійного самовизначення. Ми дійшли висновку, що професійне самовизначення у науковій психолого-педагогічній літературі розглядається, з одного боку, як ядро, найбільш значимий компонент професійного розвитку людини, з іншого – як критерій одного із етапів цього процесу.

Література

1. **Абрамова Г. С.** Возрастная психология : [учеб. пособие для студентов вузов] / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 704 с.
2. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 1968. – 316 с.
3. **Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 341 с.
4. **Гинбург М. Р.** Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопр.

психології. – 1994. – № 3. С. 43 – 52. **5. Корольчук М. С.** Теорія і практика професійного психологічного відбору / М. С. Корольчук. – К. : Ніка – Центр, 2006. – 344 с. **6. 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 педагогіка» / Л. Б. Куліненко. – К., 2002. – 22 с. **7. Побірченко Н. А.** Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Побірченко Неоніла Антонівна. – К., 2000. – 456 с. **8. Професійне** самовизначення старшокласників : [метод. посіб.] / упоряд. Л. Шелестова. – К. : Шк. Світ : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с. **9. Столярєнко Л.** Педагогическая психология : [учеб. пособие] / Л. Столярєнко. – Ростов-н/Д : Феникс, 2003. – 543 с. **10. Фукуяма С.** Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 108 с.

Анотація. У статті розглядається проблема професійного самовизначення старших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів, розкривається зміст понять професійна орієнтація, професійне самовизначення, професійний вибір, стадії професійного вибору та інше.

Ключові слова: професійна орієнтація (профорієнтація), професійне самовизначення, професія, професійний вибір, старші підлітки.

УДК 373.015.31:316.42

А. В. Солдаткова

МОЛОДІЖНА СУБКУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Сьогодні на перший план в суспільстві виходять питання соціалізації особистості, її життєдіяльності та розвитку, відповідності сучасним соціальним нормам, прийняття й передачі системи національних, культурних та релігійних цінностей. Молодь акумулює творчий потенціал, надає вагомий внесок в розвиток держави, суспільства в цілому, саме тому посилюється актуальність соціально-педагогічного дослідження проблеми соціалізації учнів загальноосвітньої школи [2].

Чинні міжнародні та державні нормативно-правові документи (Конвенція ООН про права дитини; Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті; Закони України „Про освіту”, „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, „Про охорону дитинства”)

визначають стратегічний курс на забезпечення життєздатності, соціалізації дитини, що передбачає успішну її адаптацію та функціонування в соціальному середовищі [5].

Проблема соціалізації була предметом досліджень ще філософів античності. З розвитком суспільства вона не втратила своєї актуальності, навпаки, стала більш різноплановою, набула глибшого змісту. Дискусії навколо даного поняття свідчать про його складність, про те, що до цього часу науковці не дійшли згоди в розробці цілісної теорії соціалізації як явища і процесу, а також використання рекомендацій педагогічної науки.

У дослідженнях науковців ця проблема вирішується в кількох аспектах:

1) філософському (Н. Абрамова, В. Москаленко, В. Нестеренко, Ю. Сичов) – соціалізація усвідомлюється як поняття про взаємовідносини людини і суспільства, в результаті яких, з одного боку, відбувається розвиток особистої інтелектуальної і соціальної свободи, а з іншого – вдосконалюється мистецтво соціального діалогу, взаємодії, кооперації. При чому соціалізаційний процес як передумова соціальної свободи і творчості генерацій спричиняє стрімкий розвиток суспільства.

2) соціально-психологічному (Л. Бондаренко, І. Кон, Є. Кузьмін, В. Мухіна) – процес становлення і розвитку особистості є сутністю соціалізації і розглядається в контексті взаємовідносин категорій суб'єкта і об'єкта. Тобто, з одного боку, індивід засвоює соціальний досвід суспільства, а з іншого – стає активним агентом розвитку цього самого суспільства. Соціалізація розгортається у трьох взаємопов'язаних сферах – діяльності, спілкуванні, самосвідомості, характерною особливістю яких є відтворення соціальних зв'язків особистості із зовнішнім світом.

3) соціально-педагогічному (О. Бодальов, В. Караковський, С. Литвиненко, А. Мудрик, Л. Новикова, Я. Щепанський) – процес соціалізації розглядається у зв'язку з розумінням суті виховного процесу. Основними його учасниками у школі є учні і викладачі, які забезпечують формування особистості. В процесі життєвої взаємодії під впливом соціальних залежностей, різних впливів виховного характеру у школярів створюється уявлення про світ, формуються навички діяльності, принципи поведінки, розвиваються психічні якості особистості.

4) соціологічному (В. Андрущенко, В. Півча, П. Сорокін) – проблема соціалізації особистості є однією з основних у соціології, що вивчає встановлені і діючі в суспільстві механізми передачі соціального досвіду від покоління до покоління, співвідношення процесів і інститутів соціалізації. Специфіка соціологічного аналізу соціалізації складається у виділенні соціально типового в різноманітних процесах інтеграції індивідів у суспільство. Особливість соціологічного вивчення соціалізації особистості зв'язана з подвійністю об'єкта дослідження „особистість-суспільство”.

На сучасному етапі суспільних змін проблема соціалізації особистості є надзвичайно актуальною і, передусім, це стосується соціалізації дітей підліткового віку. Саме в цей період життя людини закладається основи особистістю її здатність до адекватної оцінки суспільних процесів, уміння застосовувати набутий досвід для розгортання своєї життєдіяльності.

Гострота, з якою постала проблема соціалізації учнів загальноосвітньої школи, здебільшого обумовлена економічною та моральною кризою. Соціально-педагогічна ситуація, що склалась у сучасному суспільстві потребує виключної уваги до розв'язання важливих завдань, пов'язаних із соціалізацією особистості, створенням належних умов для її розвитку, становлення і життєдіяльності [3].

Кожному учню загальноосвітньої школи підліткового та юнацького віку властиві свої специфічні потреби, інтереси, ціннісні орієнтації. Загальне в них – потреба в самоствердженні, самовизначенні, самореалізації через максимальний вияв самостійності та ініціативи. Це і становить своєрідне „мотиваційне ядро” особистості. Залежно від можливостей, які школа надає особистості для реалізації цього ядра, можна відповісти на такі запитання: як поводить себе учень, чому він обирає саме таку модель поведінки в конкретній життєвій ситуації. У зв'язку з вищезазначеним, актуалізується роль молодіжної субкультури.

Аналіз різних концепцій та напрямів наукового вивчення соціалізації учнів загальноосвітніх шкіл дає підставу стверджувати, що вони вимагають подальшого дослідження зв'язків, закономірностей, недостатньо визначені умови успішного його перебігу засобами молодіжної субкультури.

Мета статті полягає у аналізі соціалізації учнів загальноосвітньої школи засобами молодіжної субкультури.

Поняття „соціалізація” було перше введено в наукову систему понять американським соціологом Ф. Гідінгсоном наприкінці ХІХ століття. Він тлумачив його як „процес розвитку соціальної природи людини”. В середині ХХ століття цей термін набув офіційного статусу теоретичного поняття [2].

Характеристика процесу соціалізації як системи, дослідження соціально-педагогічної природи системи соціалізації знайшли відображення в працях учених І. Зверевої, Л. Коваль, М. Лукашевича, Л. Міщик та інших.

У радянській науці перші дослідження проблем соціалізації з'явилися наприкінці 60-х років ХХ століття. Увага акцентувалася перш за все на тому, що це процес засвоєння соціальних норм і цінностей. Наприклад, Е. Паригін визначає соціалізацію як входження в соціальне середовище, пристосування до нього, засвоєння певних ролей і функцій, які слідом за своїми попередниками повторює кожен окремий індивід протягом всієї історії формування і розвитку.

На думку В. Москаленко, соціалізація особистості – це процес взаємодії індивіда і суспільства на основі предметно-перетворюючої трудової діяльності особистості, результатом якого є конкретно-історична форма його соціальності. Можливості засвоєння соціальності виявляються у збереженні дитиною тенденції до розширення ступеня свободи, у поглибленні свідомого у власній суб'єктній активності, у характері її заглиблення в соціальний світ [3].

Цікавим є трактування соціалізації як історично зумовленого процесу розвитку особистості, пізнання та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що притаманні певному суспільству. Його результатом є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду в своїй діяльності та спілкуванні. Соціалізація може відбуватися як в умовах виховання, тобто цілеспрямованого формування вихованця, так і в умовах стихійного впливу на особистість [1].

Основними інститутами соціалізації науковці визнають систему освіти й виховання. Виховання є провідним і визначальним початком соціалізації. В умовах кардинальної перебудови системи освіти головною метою загальноосвітньої школи є становлення соціально зрілої, всебічно розвиненої, вихованої, творчої особистості, громадянина України, здатного до свідомої суспільної діяльності та збагачення на цій основі надбань свого народу.

Соціалізація учнів загальноосвітньої школи – це процес засвоєння індивідом протягом усього його життя певної системи знань, соціальних норм і культурних цінностей, настанов і зразків поведінки, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства, до якого він належить [4].

Сутність соціалізації учнів загальноосвітньої школи полягає в поєднанні пристосування (адаптації) і самоствердження людини в умовах конкретного суспільства. Соціалізація неможлива без активної участі самої людини в процесі засвоєння широкого кола цінностей, понять і навичок, на ґрунті яких складається її повсякденне життя

Мета соціалізації учнів загальноосвітньої школи – навчитись жити в суспільному потоці криз і революцій: екологічній, енергетичній, інформаційній, комп'ютерній тощо, оволодіти досвідом старших, зрозуміти своє покликання, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення в суспільстві. При цьому людина прагне до самопізнання, само осмислення, самовдосконалення [5].

Соціалізація учнів загальноосвітньої школи є процесом і результатом засвоєння і подальшого активного відтворення індивідом соціального досвіду. У процесі спільної діяльності і спілкування учнів загальноосвітньої школи формується його соціальність – культура мислення і культура почуттів, культура духовного життя і культура поведінки. Поза людським суспільством духовний, соціальний, психічний розвиток відбуватися не може.

Соціалізація молоді в загальноосвітній школі тісно пов'язана із вихованням, самовихованням, взаємодією з колективом, керівництвом, вмінням вирішувати складні життєві ситуації. Саме в школі відбувається послідовне формування й розвиток усіх складових процесу самовдосконалення: від формування стійкого інтересу до навчання, культури розумової праці в середній ланці до активної самостійної пізнавальної діяльності, потреби в самоосвіті, саморозвитку.

Роль школи, як каналу соціалізації не можна зводити тільки до передачі знань, умінь, навичок дитині, вона є своєрідним джерелом удосконалення, адже дитина засвоює ціннісні орієнтації, моральні норми, навички групової поведінки, забезпечує перехід до дорослого життя [1].

У молоді людини з'являється бажання вивчати своє „Я”, зрозуміти, на що він здатний, з'являється прагнення себе затвердити, особливо в очах однолітків, піти від усього дитячого. Все менше орієнтуються на сім'ю і звертаються до неї. Тим часом зростає роль і значення референтних груп, молодіжних субкультур, з'являються нові рази для наслідування. Підлітки, що втратили орієнтир, не мають підтримки серед дорослих, намагаються знайти ідеал або зразок для наслідування. Таким чином, вони примикають до тієї чи іншої субкультури.

Поняття „субкультура” як наукового терміну є досить широким та багатоскладовим. За даними новітнього філософського словника „субкультура” – це система норм та цінностей, що відрізняє групу від більшості суспільства. Сучасне суспільство, яке базується на розділі праці та соціальної стратифікації, представляє собою систему багатоподібних напрямних субкультур [2].

Ш. Айзенштадт вважає, що молодіжна субкультура – це підготовка молодих людей до миру поза родини, вона грає важливу роль у соціалізації особистості, тому саме субкультури створюють набір цінностей, позицій і поведінкових норм, які повертали почуття влади, загублене школярами в результаті їх маргінальної соціо-економічної та культурної позиції в сучасному суспільстві [4].

Молодіжна субкультура являється одним з багатьох видів субкультур. Молодь створює свій жаргонний язик, моду, музику та моральний клімат. Особливості цієї субкультури пояснюються, з одного боку – надлишком життєвої енергії, а з іншого – відсутністю у більшості молодих людей економічної та соціальної самостійності. І тому для такої людини спосіб знаходження свого місця у молодіжному угрупованні є способом самоствердження та самореалізації себе в суспільстві.

Основний фактор, що привертає молодь до субкультури – прагнення придбати зовнішні, формальні характеристики, що дозволяють виділятися із загальної знеособленої маси населення. Тому, незважаючи на декларування представниками субкультури своєї прихильності яких-небудь ідеологічних, релігійних, політичних концепцій, зазвичай вони не особливо вникають в них і в основному

об'єднуються за зовнішніми характеристиками – одяг, зачіски, музика, місця спілкування та ін.

Сучасне суспільство представляє собою систему багато подібних субкультур. Молодіжна субкультура є одним з багатьох видів субкультур і особливою частиною суспільної культури. Кожен представник субкультури приймає норми, цінності, картини світу, стиль життя та інше – за зразок свого існування. Але паралельно з цим існують і зовнішні атрибути, які свідчать про приналежність до певного угруповання. Молодь створює свою жаргонну мову – своєрідний сленг, моду, музику та моральний клімат. Особливості цієї субкультури пояснюються, з одного боку – надлишком життєвої енергії, а з іншого – відсутністю у більшості молодих людей економічної та соціальної самостійності. І тому для такої людини спосіб знаходження свого місця у молодіжному угрупованні є способом самоствердження та самореалізації себе в суспільстві. Молодь у субкультурах приваблює в основному можливість спілкуватися з собі подібними, а також зовнішня атрибутика, яка дає можливість демонструвати свою позицію у соціумі.

А. Толстих пропонує наступну типологію молодіжних субкультур:

- політизовані субкультури – беруть активну участь у політичному житті і мають чітку ідеологічну приналежність, неагресивні;
- еколого-етичні субкультури („зелені”) – займаються побудовою філософських концепцій і ведуть боротьбу за навколишнє середовище;
- нетрадиційні релігійні субкультури – в основному це захоплення східними релігіями (буддисти, культові групи, сатаністи);
- радикальні молодіжні субкультури – відрізняються організованістю, наявністю лідерів старшого віку, підвищеною агресивністю (кримінальні молодіжні угруповання, любери, скінхеди);
- субкультури способу життя – групи молодих людей, що формують свій образ життєдіяльності (хіпі, панки);
- субкультури за інтересами – молоді люди, об'єднані спільністю інтересів (філателісти, спортивні та музичні фанати);
- субкультура „золотої молоді” – характерна для столичних міст – орієнтована на проведення дозвілля (одна з найбільш закритих субкультур) [1].

С. Фролов вивів класифікацію молодіжних субкультур:

1. Романтико-ескапістські субкультури – орієнтовані на відхід від реального життя, побудова власних філософських систем (хіпі, толкієністи, індіаністи, байкери).

2. Анархі-нігілістичні групи – заперечення загальноприйнятих стандартів, критичне ставлення до багатьох явищ життя (анархіста, панки).

3. Розважально-гедоністичні – орієнтовані на забезпечення дозвілля („золота молоді”, рейвери, сноубордистів, репер).

4. Кримінальна субкультура – орієнтована на протистояння закону і правопорядку (готи (абсолютно не згоден з віднесенням цієї субкультури до кримінальних), скінхеди, банди, гопники, любери) [5].

Слід зауважити, що у чистому варіанті жодного типу молодіжної субкультури не існує, оскільки їх угруповання не відзначаються стійкістю та перетинаються, взаємопроникають один в одний, проте кожна субкультура має свої відмінності та характеристики. За специфікою поведінки членів групи виділяють групи молодіжних субкультур:

- просоціальні – не несуть загрозу суспільству, несуть позитив і допомагають. Це соціально-позитивні групи, які приносять користь суспільству. Ці об'єднання вирішують соціальні проблеми культурно-захисного характеру (захист пам'яток, реставрація храмів, екологічні проблеми). Одні з них – так звані „зелені”. Одна з найбільш гострих проблем – проблема охорони навколишнього середовища, за її рішення і взялися „зелені” – екологічні наслідки будівельних проектів, розміщення та експлуатація великих підприємств без урахування їх впливу на природу і здоров'я людей. Чисельність екологічних неформальних об'єднань відносно мала, їх соціальний та віковий склад неоднорідні. Свою малу численність екологічні групи з лихвою компенсують активністю, яка привертає до них великі маси людей, що виступають на підтримку різних природоохоронних ініціатив.

- асоціальні несуть критику устоям суспільства, але це протистояння не носить крайнього характеру. Вони стоять осторонь від соціальних проблем, але не представляють загрозу суспільства. В основному виконують рекреаційні функції. Приклади: панки, мажори, рокери, хіпі, люди системи. Наприклад, „Системні” часто привертають увагу перехожих екстравагантною зачіскою, розмальованою джинсовою курткою, пірсингом. Себе вони називають „піплами”, „хайрастими” і вважають себе вільними людьми, незалежними від батьків і суспільства. Погляди „системних” на життя багато в чому допомагають зрозуміти позицію неформалов в цілому. Вони привітні і гостинні, довіряють людям. Вони всі один одного знають, і вважають себе паростками нової культури, в якій немає брехні, кривди, грабежів. Ці люди здатні жертвувати останнім заради того щоб створити в країні культуру істинно молодіжну.

- антисоціальні – не тільки піддають критиці громадські порядки та устої, але й прагнуть їх поламати. Носять яскраво виражений агресивний характер, прагнення затвердити себе за рахунок інших, їм притаманна моральна глухість. Сюди входять „Банди” – об'єднання (найчастіше підлітків) за територіальною ознакою. Місто ділиться „бандами” на зони впливу. На „своїй” території члени банди є господарями, із „чужинцями”, що з'являються (особливо з іншої банди) розправляються вкрай жорстоко. В „бандах” свої закони, свої звичаї. Процвітає культ сили, цінується вміння битися. Покинути банду буває

дуже складно: в деяких випадках у „зрадника” навіть стріляють – мовляв, виживеш – вільний. Усі „банди” озброєні, в тому числі вогнепальною зброєю. Зброя пускається в хід без довгих роздумів. „Банди” не тільки ворогують одна з іншою, але й здійснюють терор відносно нейтральних підлітків. Останні змушені ставати „даниками банди” або вступати в неї. У відповідь на дію „банд” і для боротьби з ними „нейтральна молодь” створює власні неофіційні об’єднання. Зрозуміти молодих людей, що входять в ці об’єднання, можна – вони хочуть забезпечити свою безпеку. Але, діючи за принципом „сила силу ламає”, вони й самі нерідко переступають закон [1].

В субкультурі реалізується одна з основних потреб молоді – вибудовування образу „Я”. Вплив субкультури забезпечує компенсацію негативного ставлення до себе, низького рівня самоповаги, неприйняття образу власного тіла (невідповідності зовнішнього вигляду еталонів маскулінності і фемінімності); вона виступає як форма самопред’явлення на культурно-естетичному рівні, коли людині подобається, перш за все, музика, одяг, поведінка та інше.

Внаслідок впливу молодіжної субкультури на соціалізацію учнів загальноосвітньої школи можна виділити три ймовірних наслідки:

- позитивна тенденція (освоєння соціальних ролей у групі однолітків, соціальне та культурне самовизначення на основі соціальних проб і експериментування),
- соціально-негативна (наркотизація, прийняття ідеології націоналізму, екстремізму, залучення до кримінального способу життя),
- індивідуально-негативна (мораторій на соціальне та культурне самовизначення, самовиправдання інфантілізму і ескапізму – „втечі” від соціальної реальності) [3].

Отож, соціалізація учнів загальноосвітньої школи засобами молодіжної субкультури має як негативні, так і позитивні сторони. Тому соціалізація буде залежати від того, яку течію молодіжної субкультури особистість обере та що визначатиме зміст її діяльності в даній субкультурі. Також, відповідно до типів, на які діляться молодіжні субкультури за характером своєї діяльності, можна визначити їхні позитивні сторони, такі як творчість, спілкування тощо. Негативних сторін у змісті діяльності молодіжних субкультур найбільше в деструктивних течій, або ж – розправно-самосудних. Найбільшим фактором негативного впливу майже всіх течій молодіжних субкультур є нездоровий спосіб життя.

Література

1. **Добреньков В. И.** Социология : учебник / В. И. Добреньков, А. И. Кравченко. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 231 с.
2. **Ковалева А. И.** Социализация молодежи / А. И. Ковалева, М. Н. Реут. – М. : Академия, 2001. – 371 с.
3. **Кофирін Н. В.** Проблеми вивчення неформальних груп молоді / Н. В. Кофирін // Соціологічні дослідження. – 2001. – № 1. – С. 25

– 31. **4. Молодіжний екстремізм** / під ред. А. А. Козлова. – СПб. : СПГУ, 2006. – 129 с. **5. Мудрик А. В.** Социализация человека : учебное пособие / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. – 379 с.

Анотація. У статті розглядаються особливості соціалізації учнів загальноосвітньої школи, поняття „субкультура”. Характеризуються класифікації молодіжних субкультур, їх вплив на соціалізацію школярів.

Ключові слова: соціалізація, школа як фактор соціалізації, молодіжна субкультура.

УДК 37.013.42:373.091.212.3

Т. В. Чернявська

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ ОБДАРОВАНОСТЮ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

В освітньому просторі України досить актуальним є питання підтримки обдарованої молоді, організації науково-дослідницької, пошукової роботи.

У сучасній педагогічній теорії та практиці відбувається інтенсивний процес розробки системи виховання та навчання обдарованих дітей. Про це свідчать численні наукові, методичні публікації, науково-практичні конференції.

Створення в регіонах спеціалізованих установ для обдарованих дітей не завжди може бути економічно обґрунтованим, що пов'язано як з відносно невеликим контингентом цієї категорії учнів, так і з труднощами в матеріально-технічному, науковому і кадровому забезпеченні. Саме тому реалізація потреб дитини в отриманні додаткових знань та нової інформації, що є характерним для категорії обдарованих дітей, саме в загальноосвітній школі має велике значення.

Таким чином, недостатня наукова розробка обраної проблеми, необхідність її глибокого і послідовного рішення на рівні педагогічної теорії визначили мету цієї статті, яка полягає у розкритті терміну „інтелектуальна обдарованість” та змісту соціально-педагогічної роботи з інтелектуально обдарованими дітьми в рамках загальноосвітньої школи.

Проблема дитячої обдарованості в усі часи викликала великий інтерес у суспільстві. Трактати філософів, починаючи з Піфагора, Платона і Аристотеля і включаючи їх численних послідовників в більш пізні часи, містять багато цікавих фактів, спостережень і виявлених на їх основі закономірностей про геніальність.

Основу теоретичних досліджень становлять положення наукових теорій і концепцій класиків психології та педагогіки в галузі здібностей та обдарованості: роботи Б. Ананьєва, А. Ковальова, В. Мясищева, С. Рубінштейна, Б. Теплова, а також розвиток цих концепцій у роботах сучасних дослідників, перш за все: Є. Ільїна; „структура інтелекту” Дж. Гілфорда; проблема диференціації інтелектуальних і творчих здібностей С. Бірюкова, А. Вороніна, В. Дружиніна, А. Матюшкіна, І. Іщенко; обдарованість як динамічна характеристика (Ю. Бабаєва, А. Савенков); „п’ятифакторна модель” А. Таннебаума та інших.

З метою повного розуміння змісту соціально-педагогічної роботи з дітьми із інтелектуальною обдарованістю у загальноосвітній школі важливо звернутися до визначення основних дефініцій досліджуваної проблеми, а саме дати відповідь на питання що ми розуміємо під поняттями: „інтелект”, „інтелектуальна обдарованість”, „інтелектуально-обдарована дитина”, „соціально-педагогічна діяльність”?

Розкриваючи означену вище дефінітивну модель, слід зазначити, що **інтелект** – це розумова здатність, що впливає на виконання будь-якої діяльності, що виявляється в якості, швидкості і точності рішення розумових завдань, в темпі і успішності навчання, продуктивності професійної діяльності та рівня соціальної адаптованості [4].

Інтелектуальна обдарованість – це, складне психічне явище кристалізації соціального досвіду, яке забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, пов’язаної із створенням суб’єктивно і об’єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів в розробці проблем, чутливістю до ключових, найбільш перспективних ліній пошуку рішень у тій чи іншій предметній області, відкритістю будь-яким інноваціям [2, 270].

Інтелектуально обдарована дитина – дитина, що відрізняється гостротою мислення, спостережливістю і винятковою пам’яттю, що виявляє виражену і різнобічну допитливість, часто і на тривалий час занурюється в те чи інше заняття, та виділяється вмінням добре викладати свої думки [2, 25].

Соціально-педагогічна діяльність – педагогічна діяльність, спрямована на соціальний захист дитини (підлітка) і надання йому допомоги в організації себе, свого психологічного стану, на встановлення нормальних стосунків у сім’ї, школі, в суспільстві; на організацію його навчання, реабілітацію та адаптацію [5].

Таким чином, розкривши основні дефініції досліджуваної проблеми та узагальнюючи вище означене ми можемо сказати, що **соціально-педагогічна робота з інтелектуально обдарованими дітьми** – це система дій та заходів педагогічного колективу школи, яка спрямована на виявлення інтелектуальної обдарованості у дітей та створення сприятливих соціально-педагогічних умов оптимального розвитку та самореалізації дитини, її успішної соціальної адаптації та соціалізації,

надання допомоги дітям у встановленні позитивних відносин із сім'єю, школою та суспільством.

Розкриваючи змістовну складову соціально-педагогічної роботи з дітьми із інтелектуальною обдарованістю у загальноосвітній школі слід зазначити, що її основною *метою* є створення умов для розвитку учнів, обдарованих у розумовому відношенні, підвищення якості їх навчання, розширення можливостей розвитку індивідуальних здібностей, поліпшення умов соціальної адаптації учнів.

Досягнення цієї мети є можливим лише за умови знання та врахування певних наукових підходів до побудови освітнього процесу обдарованих дітей, а саме:

1. Індивідуально-особистісного, який базується на тому, що необхідно враховувати не лише індивідуальність учня, а й усю систему стосунків особистості з оточенням; оцінювати вплив цих стосунків на психіку дитини та її індивідуальні можливості.

Обов'язкові елементи цього підходу:

- вивчення досягнутого рівня розвитку особистості;
- індивідуалізація процесу навчання, яка б відштовхувалася від досягнутого рівня і зберігалася протягом усього процесу навчання.

Провідною формою розвитку здібностей є розвивальні завдання, які за змістом мають бути оптимальним навантаженням для дитини і формувати і неї раціональні вміння розумової праці [1, 5].

2. Дидактичного – найхарактернішим проявом обдарованості є ті здібності, які вже притаманні певній особистості, нібито раз і назавжди сформовані. Завдання ж учителя – створити таку навчальну ситуацію, яка б максимально навантажувала провідну здібність конкретної дитини. Бажано щоб ці діти навчалися за спеціальними навчальними індивідуальними програмами або в спеціальних навчальних закладах. Необхідно зауважити, що в дидактичному підході до навчання обдарованих дітей, як правило, недостатньо використовуються психологічні знання, що веде до виникнення труднощів у фізіологічному та психологічному станах учнів [4].

3. Дидактико-психологічного – пріоритет залишається за дидактикою. Наочним зразком цього підходу є введення в освітній процес психологічної служби, яка має компенсувати труднощі, що виникають у вчителя та учня під час реалізації даної навчальної програми [1, с. 6].

4. Психодидактичного підходу, який має психологічний пріоритет у побудові освітніх технологій. В останнє десятиріччя це знайшло відображення в теорії та практиці розвивального навчання, за якого знання, вміння та навички з мети освітнього процесу перетворюють на засіб пізнавального та особистісного розвитку [5].

Таким чином, означені вище підходи до побудови освітнього процесу обдарованих дітей, дають змогу зрозуміти за якими шляхами

необхідно розробляти технологію навчання і які наслідки у психосоціальному та інтелектуальному плані вони будуть мати у дитини.

Навчання дітей з високим розумовим потенціалом у звичайній загальноосвітній школі можна здійснити на підставі *стратегії прискорення та стратегії збагачення навчання*.

Однією з особливостей інтелектуально обдарованих дітей є їх ранній мовленнєвий розвиток. В силу різних причин ці діти розуміють більшу кількість слів і більше повідомлень. Звідси – швидкість у схопленні сутності, сенсу, характерна для них. Як наслідок, такі учні здатні засвоювати навчальну програму з високою швидкістю [3].

Є підстави вважати, що коли рівень і швидкість навчання не відповідають потребам дитини, то наноситься шкода як її пізнавальному, так і особистісному розвитку. Швидке схоплення, чудове запам'ятовування інформації, сила узагальнення, допитливість і незалежність суджень під впливом вже освоєної нудної навчальної програми витрачаються „в холосту”.

Питання темпу навчання є предметом давніх суперечок як серед учених-психологів, так і серед педагогів та батьків. Більшість гаряче підтримують прискорення, вказуючи на його ефективність для обдарованих учнів. Інші вважають, що установка на прискорення – це односторонній підхід до дітей з високим рівнем інтелекту, так як не враховуються їх потреба у спілкуванні з однолітками, емоційний розвиток. Слід зауважити, що прискорення можливо не тільки, як це нерідко представляють, у формі „перескакування” через клас. Існують й інші його варіанти [1, 6].

Отже, організаційними формами прискорення є:

1. *Достроковий вступ до школи*. Цей вид прискорення викликає подвійне ставлення з боку вчителів, батьків і фахівців з дитячої обдарованості. З одного боку, є дані досліджень про те, що ранній прийом до школи виявляє найбільш сприятливі боки прискорення. З іншого боку, пишуть про можливі негативні наслідки, насамперед у стосунках з оточуючими та емоційному розвитку дітей. Мабуть, ранній прийом до школи повинен проводитися виключно ретельно, на основі комплексу показників і тільки в таких випадках, коли інтелектуальній готовності відповідає і особистісна зрілість дитини. До уваги необхідно приймати вигляд і зміст освітніх програм, які пропонуються в школі.

На успішність навчання при ранньому вступі до школи впливає:

- рівень розумового розвитку вище середнього для першого класу, при цьому дитина повинна продемонструвати досить високий розвиток навичок;
- бажання дитини вчитися;
- володіння хорошими навичками у дрібних рухах і розвинена загальна моторика [2, 208];

2. *Прискорення в звичайному класі* – доцільніше на етапі початкової школи (у середній школі переважні інші форми). Основна складність –

різноманітність індивідуальностей в одному класі. Часткова індивідуалізація програми деяких дітей під силу лише енергійному, захопленому педагогу з досвідом і високою кваліфікацією [5, 67].

Проте іноді вчитель може організувати індивідуалізацію навчання для декількох обдарованих учнів. Це буває лише в тих випадках, коли учні можуть працювати самостійно і захоплені предметом. Бажані підтримка батьків та їх участь у реалізації програми. При виконанні цих умов прискорена програма може бути певною мірою втілена. Проте така форма найменш ефективна.

3. *Заняття з окремих предметів в інших класах* – така форма може бути ефективною при прагненні врахувати індивідуальні відмінності у початковій школі. Такий перехід може бути й досить помірним – відвідування уроків у паралельному класі, де навчають трохи інакше.

Ця форма може бути успішною лише за умови, що в ній бере участь не одна дитина. Відвідування більш старшого класу може бути дозволено групі дітей, що вимагає злагодженої роботи двох-трьох вчителів.

4. *„Перестрибування” через клас* – створює умови обдарованій дитині з оптимально близької швидкістю і складністю матеріалу. Завдяки такому перестрибуванню дитина опиняється в оточенні інтелектуально стимулюючих його однокласників [5, 74].

5. *Достроковий вступ до ВНЗ* – природне продовження загальної стратегії прискорення. Воно може бути результатом раннього вступу до школи, „перестрибування” через класи, поєднання того й іншого або ж не залежати від цього. В цілому така стратегія оцінюється сприятливо в плані академічних успіхів обдарованої дитини [4, 217].

Як радять учені, основними вимогами залучення учнів до навчання на підставі прискорення мають бути:

- зацікавленість учня в прискоренні, підвищенні здібності в окремій сфері;
- достатня зрілість у соціально-емоційному плані;
- згода батьків [1, 6].

Таким чином, стратегія прискорення пов'язана зі змінами швидкості навчання, а не його змісту. Тобто обдарована дитина лише скоріше засвоює навчальний матеріал.

Стратегія збагачення у навчанні видатних за своїми здібностями дітей з'явилася як прогресивна альтернатива прискоренню, яке почали практикувати трохи раніше. Передові педагоги були стурбовані розвитком дитини як цілісної особистості і тому вважали, що збагачення, без установки на прискорення як на самоціль, дає дитині можливість дозрівати емоційно в середовищі однолітків, одночасно розвиваючи свої інтелектуальні здібності на відповідному рівні [5, 70].

У деяких випадках збагачення диференціюють на „горизонтальне” і „вертикальне”. Вертикальне збагачення має швидке просування до вищих пізнавальних рівнів у сфері обраного предмета, і тому його іноді називають прискоренням. Горизонтальне збагачення спрямовано на

розширення досліджуваної області знань. Обдарована дитина не просувається швидше, а отримує додатковий матеріал до традиційних курсів, великі можливості розвитку мислення, креативності, вміння працювати самостійно [3].

Основними напрямками стратегії збагачення є:

- розширення знань про навколишній світ;
- розвиток творчого мислення;
- зростання знань у конкретній галузі.

Стратегія збагачення розкривається через застосування у навчанні таких форм [1, 6]:

- спеціальні класи;
- спеціалізовані школи та школи-інтернати;
- навчальні заклади нового типу;
- спецкурси та факультативи;
- позашкільні гуртки та об'єднання;
- заочні школи;
- коригувальні, розвиваючі та програми.

Таким чином, модель збагачення навчання, дає обдарованій дитині змогу в середовищі своїх однолітків розвивати інтелектуальні здібності на відповідному рівні.

Проаналізувавши моделі прискорення і збагачення навчання обдарованих дітей, слід зауважити що вони обидві використовуються у загальноосвітній школі, але найбільш сприятливою для розвитку творчої особистості, на нашу думку, є модель збагачення навчання, яка допомагає дитині розширювати та поглиблювати свої природні задатки.

Змістовно-процесуальна складова соціально-педагогічної роботи з інтелектуально обдарованими дітьми у загальноосвітній школі базується на врахуванні стратегій прискорення та збагачення навчального матеріалу, які є своєрідним алгоритмом побудови навчальної діяльності дітей даної категорії. Враховуючи це, *змістом соціально-педагогічної роботи з інтелектуально обдарованими дітьми у загальноосвітній школі* є супровід таких дітей з метою сприяння їх самореалізації та успішній соціальній адаптації у школі, сім'ї, соціумі, а також соціально-педагогічна допомога у подоланні власних особистісних проблем.

Обдаровані діти є не лише об'єктом, а й суб'єктом соціально-педагогічної роботи. З одного боку вони мають певні труднощі у процесі спілкування, навчання, власного самосприйняття, що проявляються у неординарності світогляду та світосприйняття, особистісного позиціонування, гнучкості і швидкості мислення, агресивності обдарованих дітей, іноді їх ворожості до школи; конформності, зануреності у філософські проблеми, невідповідності між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком, потягом до досконалості, відчутті незадоволеності, не реалістичності цілей, надчутливості, нетерпимості тощо. А з іншого – володіють інтелектуальним ресурсом, який може бути

використаний для активізації власних процесів самореалізації та соціальної адаптації.

Таким чином, проблема соціально-педагогічної роботи з дітьми із інтелектуальною обдарованістю у загальноосвітній школі не є новою. Вченими психології та педагогіки розроблено велику кількість теоретичних положень, наукових теорій і концепцій щодо розуміння різноманітних здібностей та обдарованості у дітей. Метою ж соціально-педагогічної роботи з дітьми із інтелектуальною обдарованістю у загальноосвітній школі є створення умов для розвитку учнів, обдарованих у розумовому відношенні, підвищення якості їх навчання, розширення можливостей розвитку індивідуальних здібностей, поліпшення умов соціальної адаптації та самореалізації учнів. Реалізація цієї мети можлива за умови створення комплексної моделі соціально-педагогічного супроводу інтелектуально обдарованої дитини, першою ланкою в якій мають стати соціальні педагоги, а також залучення до неї вчителів, батьків, представників науки та громадськості.

Подальші перспективи розробки даної проблеми ми вбачаємо у вдосконаленні форм, методів та технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми із інтелектуальною обдарованістю.

Література

1. **Аніскіна Н.** Педагогічна підтримка обдарованості / Н. Аніскіна. – К. : Вид. дім „Шкільн. світ”, 2005. – 128 с.
2. **Ильин Е. П.** Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
3. **Моляко В. О.** Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості // Обдарована дитина. – 1998. – №3. – С. 2-5.
4. **Психология одаренности детей и подростков** / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
5. **Психология одаренности: от теории к практике** / под ред. Д. В. Ушакова. – М., 2000. – 124 с.

Анотація. У статті розкрито сутність поняття „інтелектуальна обдарованість” та визначено змістовну сутність соціально-педагогічної роботи з інтелектуально обдарованими дітьми у загальноосвітній школі.

Ключові слова: інтелект, інтелектуальна обдарованість, інтелектуально обдарована дитина, соціально-педагогічна діяльність, соціально-педагогічна робота з інтелектуально обдарованими дітьми, стратегія прискорення та стратегія збагачення навчання, соціально-педагогічний супровід інтелектуально обдарованої дитини.

С. С. Чорнуха

ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ З ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У зв'язку зі змінами, що відбуваються в економічній, соціальній, політичній, духовній сферах нашого суспільства, найскладніше проходить процес соціалізації підростаючого покоління. Соціалізація – це безперервний процес, який триває все життя. Він розпадається на етапи (дотрудова, трудова, післятрудова соціалізація), кожний з яких „спеціалізується” на розв'язанні завдань, без опрацювання яких наступний етап може не настати, може бути деформований чи затриманий. Сьогодні на стадії дотрудової соціалізації молода людина стикається з серйозними проблемами. Саме на цій стадії (період юнацької соціалізації) проходить процес вибору професії – вибору, по суті, життєвого шляху, вибору долі, тому завдання дотрудової соціалізації стають найбільш значущими, проблема їх вирішення загострюється.

Сфера освіти в ХХІ ст. стала необхідним компонентом суспільного життя. Освіта – один з найстаріших соціальних інститутів, функції якого (економічні, політичні, соціальні, культурні) надто різноманітні. Вони залучають особистість до різних сфер життєдіяльності суспільства, готують людину до життя. Соціальні проблеми, які виникають у сфері освіти, зумовлені її місцем у сучасному світі, тими функціями, які вона виконує, проблемами тих соціальних груп, котрі існують у цій сфері.

У сучасному світі зміни відбуваються дуже швидко й людина для отримання та закріплення високого статусу, гідного способу життя повинна не тільки довго вчитися, але й протягом життя неодноразово підвищувати свою кваліфікацію, а іноді змінювати професію. Складними стали взаємовідношення об'єктів та суб'єктів у сфері освіти на всіх рівнях (навчальні заклади – держава, вищий навчальний заклад – школа, учителі – учні, викладачі – студенти).

Усі ці проблеми багатогранні та складні, але соціальний педагог може й повинен подолати їх, використовуючи сучасні технології.

Сучасні дослідження з проблеми профорієнтації концентруються за певними напрямками: методологія профорієнтації (Є. Климов), розробка системного підходу (В. Сахаров), умови здійснення системи профорієнтації як дидактичної структури забезпечення самооцінного інструментарію школярів (Б. Федоришина), теорія мотивації професійного вибору (Є. Павлютенков), культурологічні аспекти в процесі підготовки учнів до свідомого вибору професії (Г. Шевченко) та інші.

Аналіз реальної практики соціально-профорієнтаційної діяльності загальноосвітньої школи свідчить, що сьогодні наявні суперечності між потребою ринкової економіки в конкурентноспроможних фахівцях, успішних особистостях, вимогами до характеру й змісту професійної орієнтації в школі, з одного боку, та реальною підготовленістю школярів у цьому напрямку – з іншого.

Тому, сьогодні, необхідно створити в школі таке соціально-педагогічне середовище, яке дозволить школяреві по-новому оцінити власні можливості й домагання, активізувати особистісні ресурси для вибору суб'єктивних стратегій саморозвитку та соціально-професійної самореалізації, що й зумовило вибір теми нашої статті.

Метою статті є аналіз діяльності соціального педагога в сучасній загальноосвітній школі з професійного самовизначення старшокласників.

Цілком очевидно, що конструювання соціально-педагогічної взаємодії всіх учасників навчання та виховання в школі буде ефективнішим, якщо цей процес спиратиметься на кваліфіковану підтримку та допомогу з боку соціального педагога, тобто ми відводимо в цьому процесі соціальному педагогові роль організатора та координатора. Безумовно, соціально-педагогічний супровід старшокласників на етапі вибору професії сьогодні є вкрай необхідним.

За даними регіональних органів з праці, які склали приблизний список дефіцитних спеціальностей, першу десятку посідають в основному робітничі спеціальності та професії сфери послуг. Але випускники шкіл наполегливо кілька років поспіль на перше місце ставлять професії юриста, економіста, менеджера. Більшість випускників не мають чіткої життєвої перспективи, більш ніж 30 % перебувають у стані стресу, одна з причин якого – почуття соціальної незахищеності. Більша частина випускників вищих і середніх спеціальних навчальних закладів останніми роками стають спеціалістами професій, на які немає попиту на підприємствах та в організаціях, тому вони змушені працювати не за фахом [9].

Кардинальне реформування українського суспільства закономірно супроводжується змінами традиційних цінностей, ідеалів, взаємовідносин. Утрачено минулі зв'язки між професійною освітою й професійною працею. Зникла налагоджена система просвітницько-виховної роботи школи щодо трудового напрямку виховання. У здійсненні профорієнтаційної роботи спостерігається заміна постійної цілеспрямованої роботи епізодичним проведенням взаємно неузгоджених заходів, особливо на завершальному етапі навчання.

Становлення й розвиток України як самостійної держави з ринковою економікою висунули перед загальноосвітньою школою низку спеціальних завдань, обумовлених необхідністю підготовки підростаючого покоління до життя та професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах. Їхнє успішне розв'язання передбачає

активізацію розробки теоретичних і практичних аспектів проблеми професійного самовизначення та професійної орієнтації молоді.

Слід зазначити, що зміст, форми й методи профорієнтаційної роботи в школі на сьогодні не забезпечують досягнення основної мети професійної орієнтації – формування в старшокласників готовності до професійного самовизначення. Перешкодою для успішного розвитку профорієнтації є те, що вона, як правило, розрахована на деякого середнього учня; відсутній індивідуальний, диференційований підхід до особистості школяра; профорієнтаційна робота має переважно декларативний характер, не надаючи можливості кожному спробувати себе в різних видах практичної діяльності тощо [8].

У світі накопичено величезний досвід з проблем профорієнтації. У нашій країні підйоми та падіння профорієнтації відтворюють історію розвитку суспільства. До речі, можна чітко простежити залежність між ступенями свободи в суспільстві й потребою в професійній орієнтації.

У сучасних наукових і нормативно-методичних документах вирізняються різноманітні підходи щодо структурного складу профорієнтації:

1) триетапна структура профорієнтації Д. Тхоржевського містить профосвіту (профінформація), профконсультацію й працевлаштування;

2) чотирикомпонентна (Б. Федоришина) передбачає організаційно функціональну, логіко-змістовну, особистісну й управлінську підсистеми;

3) семикомпонентна (В. Васильков): профосвіта, профвиховання, профактивізація, професійна психодіагностика, профконсультація, профвідбір, профадаптація.

Підготовка молодої людини до життя, до праці в нових соціально-економічних умовах – це надзавдання сучасної загальноосвітньої школи. У зв'язку з цим проблема вибору професії повинна посідати значне місце в усій роботі школи.

Відомо, що в умовах жорстокого ринку праці не всі робітники матимуть постійну роботу протягом усього трудового життя, тим більше, пов'язану з однією і тією самою професією, спеціальністю, посадою. Це викличе необхідність не тільки удосконалюватися в професії, а й бути психологічно готовим до вибору іншого виду професійної діяльності, виявляючи економічну активність, здатність до професійного самовизначення, навички до самореалізації.

Спробуємо проаналізувати процес професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи. Метою системи професійної орієнтації в межах загальноосвітньої школи є формування в учнів уміння обирати сферу професійної діяльності, що оптимально відповідає особливостям запиту ринку праці. У зв'язку з цим профорієнтація в школі повинна вирішувати завдання формування особистості працівника нового типу, що забезпечить ефективне використання кадрового потенціалу й радикальне регулювання ринку праці.

Закономірність переходу до ринку праці значно змінила стратегію й тактику розробки теорії і практики професійного самовизначення молоді. Кожний працівник повинен постійно вдосконалювати свою кваліфікацію й бути готовим до зміни напрямку своєї професійної діяльності, уміти реалізовуватися в трудовій діяльності в нових соціально-економічних обставинах.

На жаль, молодь є найменш підготовлена до сучасних вимог політичної, соціально-економічної та кадрової ситуації. У результаті відбувається поширення таких негативних тенденцій, як бездуховність, максималізм, конформізм, агресивність, користолюбство, нещирість.

Серйозному перекручуванню піддалася система уявлень молоді про престижність освіти, праці. Знижуються уявлення нових поколінь про рівень професіоналізму та культури праці. Переоцінюються такі негативні явища, як спекуляція, рекет [3].

Тому сьогодні науковці намагаються розробити нові підходи щодо професійної орієнтації школярів. Професійне самовизначення є багатоаспектним процесом, який можна розглянути з огляду різних підходів:

1) як систему завдань, які ставить суспільство перед особою (соціологічний підхід);

2) як процес поетапного прийняття рішень, завдяки яким індивід формує баланс між власними перевагами та потребами системи розподілу праці в суспільстві (соціально-психологічний підхід);

3) як процес формування індивідуального стилю життя, значною часткою якого є професійна діяльність (диференційно-психологічний підхід).

Професійне самовизначення передбачає формування суб'єкта конкретного виду праці – професії, спеціальності, посади, що характеризується високою мобільністю; вимагає широкої орієнтації у світі праці, не обмежуючи можливості розвитку й саморозвитку особистості [10].

З огляду на вищезазначені підходи, професійне самовизначення особистості можна розглядати, як „Я – концепцію” індивіда, що відбиває розуміння, переживання й наміри, предметні дії в професійній діяльності в конкретних соціальних умовах. Орієнтація молоді на професійну працю та вибір свого професійного майбутнього є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу закладів освіти за умов обов'язкового його доповнення інформаційною й консультативною роботою, практичною діяльністю, спрямованою на розвиток нахилів і здібностей особистості.

Професійна орієнтація визначає об'єктивну сторону й характер взаємодії суспільства та особистості, а професійне самовизначення – це суб'єктивна сторона й характер процесу цієї взаємодії.

Перехід до ринкової економіки загострив проблему зайнятості населення, особливо молоді. Ця категорія найменше соціально захищена

від безробіття, тому що, в основному, не має виробничого досвіду. На нашу думку, школа повинна працювати над формуванням комплексу психолого-вольових якостей особистості, які б сприяли успішній професійній адаптації чи зміні професії на суміжну, а в подальшому – появі відчуття задоволення працею.

Але сьогодні вибір майбутньої сфери професійної діяльності в більшості старшокласників ґрунтується на:

- обмежених знаннях і поверхневому уявленні про себе й світ професій, праці;
- рекомендаціях і матеріальних можливостях батьків;
- впливі засобів мас-медіа, рекламних кампаній, що не враховують принципи та підходи професійного самовизначення особистості.

Професійна орієнтація – це узагальнення поняття одного з компонентів загальнолюдської культури, що проявляється у формі турботи суспільства про професійне становлення підрастаючого покоління, підтримка й розвиток природних задатків, а також проведення комплексу спеціальних заходів, що сприяють професійному самовизначенню людини у виборі оптимального виду заняття з урахуванням її потреб і можливостей, соціально-економічної ситуації на ринку праці.

Від правильного, свідомого вибору професії виграють і особистість, і держава. Людина, задоволена професійною діяльністю, може досягти великих успіхів, вона – висококваліфікований спеціаліст, фахівець. Сьогодні прогрес виробництва залежить більшою мірою від людського капіталу, ніж від закономірностей власне економічного розвитку. Тому вдосконалення професіоналізму людей, що досягається передусім за допомогою освіти та фахової підготовки, стає запорукою і змістом усього суспільного прогресу.

У соціально-педагогічній літературі виділено напрями професійної орієнтації:

- професійна інформація – ознайомлення з сучасними видами виробництва, станом ринку праці, потребами господарського комплексу у кваліфікованих кадрах, змістом і перспективами розвитку ринку професій, формами та умовами їх освоєння, вимогами, які висуваються до людей певних професій, можливостями професійно-кваліфікаційного росту й самовдосконаленням у процесі трудової діяльності;

- професійна консультація – надання допомоги людині в професійному самовизначенні з метою прийняття свідомого рішення про вибір професійного шляху з урахуванням його психологічних особливостей і можливостей особистостей, а також потреб суспільства;

- професійний підбір – надання рекомендацій людині про можливі напрями професійної діяльності, які відповідають її психологічним, фізіологічним особливостям, на основі результатів психологічної, психофізіологічної і медичної діагностики;

- професійний відбір – визначення професійної придатності людини до конкретної професії;
 - професійна виробнича й соціальна адаптація – система заходів, які сприяють професійному становленню працівника, формування в нього відповідних соціальних і професійних якостей, настанов і потреб до активної, творчої праці, досягненню найвищого рівня професіоналізму.
- Професійна орієнтація здійснюється з метою:
- забезпечення соціальних гарантій вільного вибору професій, форми зайнятості і шляхів самореалізації особистості в умовах ринкових відносин;
 - досягнення збалансування між професійними інтересами людини, її психофізіологічними особливостями і можливостями ринку праці;
 - прогнозування професійної успішності майбутньої трудової діяльності;
 - сприяння безперервному росту професіоналізму особистості як найважливішої умови її задоволеністю працею і власним соціальним статусом, реалізації індивідуального потенціалу, формуванню індивідуального здорового способу життя і матеріального добробуту [6].

Професійна орієнтація – це комплекс психолого-педагогічних та методичних заходів, які спрямовані на оптимізацію процесу працевлаштування відповідно бажань, нахилів, здібностей і з урахуванням потреби суспільства в спеціальностях.

Метою професійного самовизначення є поступове формування у школярів внутрішньої готовності до свідомої й самостійної побудови, корекції й реалізації перспектив власного розвитку (професійного, життєвого, особистісного), готовності розглядати себе особистістю, яка розвивається в часі й самостійно знаходить значущі смисли в конкретній професійній діяльності.

Таким чином, урахуовуючи специфіку діяльності соціального педагога – спеціаліста, що здійснює соціально-педагогічну діяльність, об'єктом якої є діти та молодь, що потребують підтримки й допомоги в процесі соціалізації як основної умови самореалізації, самоствердження особистості, ми розглядатимемо його як організатора й координатора у розв'язанні проблем вибору професії. Базисними компонентами діяльності шкільного соціального педагога вважатимемо: особистісно-середовищний підхід, індивідуально-особистісну спрямованість і соціальну орієнтацію в їх єдності. Ми переконані, що найбільш перспективною в рамках особистісно-орієнтованого підходу до подальшого розвитку системи професійної орієнтації є теорія саморегуляції діяльності у підготовці до професійного самовизначення. Система саморегуляції розглядається в цьому випадку як форма існування суб'єктного досвіду (вміння саморегуляції під цим кутом зору виступають як репрезентація можливостей досвіду суб'єкта).

На сучасному етапі в умовах перебудови ідеологічних та економічних основ суспільного життя, у ситуації глибокої економічної кризи, яка породила безробіття, соціально-психолого-педагогічна допомога в галузі профорієнтації учням загальноосвітньої школи є вкрай необхідною. Правильна профорієнтація – це пріоритетне завдання сучасності. На перше місце тут виходить соціальний педагог, спеціаліст здійснює соціально-педагогічну діяльність, об'єктом якої є діти та молодь, що потребують підтримки й допомоги в процесі соціалізації як основної умови самореалізації, самокорекції, самоствердження особистості [1].

Він повинен бути координатором й організатором у розв'язанні проблеми вибору професії. З огляду на обставини, які склалися, саме на соціального педагога покладається відповідальність за майбутнє підростаючого покоління, за його професійне самовизначення. Але на сьогодні відсутня продумана, педагогічно обгрунтована система профорієнтаційної діяльності соціального педагога в загальноосвітній школі.

Разом з тим вибір професії – це важлива ланка в професійному становленні. Саме професія надає можливості людині задовольнити основну гамму її потреб, реалізувати себе як особистість.

Таким чином, на сучасному етапі одним з основних завдань загальноосвітньої школи є професійна орієнтація в поєднанні з підготовкою молоді до трудової діяльності в умовах ринкової економіки, формування в підростаючого покоління відповідних мотивацій до праці, свідомого планування й вибору роду майбутньої професійної діяльності й форми зайнятості з урахуванням особистісних інтересів, стану здоров'я, індивідуальних особливостей, а також вимог професій і ринку праці.

На підставі вищевикладеного можна виділити напрямки діяльності соціального педагога у сучасній загальноосвітній школі з професійного самовизначення старшокласників:

1. Орієнтація на формування особистісних якостей учнів (здібності до самопізнання і самозміни, незалежності, довіри до себе, вміння робити вибір і нести за нього відповідальність, цілеспрямованості, комунікабельності і т.д.).

2. Профорієнтаційна діяльність повинна бути системною, комплексною, цілісною і безперервною.

3. Взаємодія освітнього закладу з установами професійної освіти.

4. Взаємодія соціального педагога і освітнього закладу з фахівцями різних областей професійної діяльності, а також різними підприємствами та організаціями, з метою навчання (екскурсії) та працевлаштування учнів.

5. Спільна діяльність з професійного самовизначення старшокласників соціального педагога, педагогів освітнього закладу, а також батьків учнів.

6. Включення старшокласників у діяльність з професійного самовизначення на добровільній основі.

7. Соціально-педагогічна робота зі старшокласниками з професійної орієнтації повинна повною мірою враховувати актуальні вікові потреби учнів і протиріччя, що виникають при їх реалізації.

8. Робота соціального педагога з професійного самовизначення старшокласників повинна будуватися на основі особистісного підходу

На нашу думку, подальші дослідження та аналіз різних аспектів цієї теми, мають бути направлені на складення різнобічних соціально-педагогічних програм та методик роботи соціального педагога в сучасній загальноосвітній школі з професійного самовизначення старшокласників.

Література

1. **Алексєєва В. І.** Місія соціального педагога / В. І. Алексєєва // Соц. робота. – 2005. – № 12. – С. 16 – 20. 2. **Грішнова О. А.** Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грішнова – К. : Знання, 2001. – 254 с. 3. **Жемера Н.** Сутність та особливості процесу професійного самовизначення учнів старших класів / Н. Же мера // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 4. – С. 26 – 30. 4. **Захаров Н. Н.,** Симоненко В. Ю. Професійна орієнтація школьників / Н. Н. Захаров, В. Ю. Симоненко. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с. 5. **Климов Е. А.** Психологія професійного самоопределення / Е. А. Климов – Ростов-н/Д : Феникс, 1996. – 235 с. 6. **Психологія** труда : учеб. пособие / М. П. Лукашевич, И .В. Сингаевская, Е. И. Бондарчук. – 2-е изд., доп. и перераб. – К. : МАУП, 2004. – 112 с. 7. **Психологія** труда : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Под ред. Е. А. Климова. – М. : Академия, 2004. – 384 с. 8. **Професійне** самовизначення старшокласників: Метод. посібник / Упоряд. Л. Шелестова. – К. : Вид. дім „Шкільн. світ”; Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с. 9. **Отрощенко Н. Л.** Особливості роботи соціально-педагогічного центру профорієнтації в загальноосвітній школі / Н. Л. Отрощенко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 4. – С. 25 – 32. 10. **Чистякова С. Н.** Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб / С. Н. Чистякова – Кемерово, 1995. – 143 с.

Анотація. У статті розглядаються основні аспекти діяльності соціального педагога в сучасній загальноосвітній школі с професійного самовизначення старшекласників. Аналізуються останні дослідження, що стосуються означеної проблеми.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійне самовизначення, вибір професії, компоненти профорієнтації.

А. О. Шацьких

СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

В останні роки зростає увага серед дослідників до проблеми вивчення сутності соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми в загальноосвітній школі.

Проблема раннього виявлення, діагностики, навчання, виховання й розвитку обдарованих дітей – одна з пріоритетних напрямків сучасної освіти. Серед найбільш значущих досліджень у цьому напрямку слід відзначити праці Д. Богоявленської, Ю. Бабанського, М. Мурачковського, В. Цетліна, К. Текекса, Л. Холлінгуорта. В останні роки проблема розходжень між дітьми по обдарованості „вийшла з тіні” і викликає тепер великий інтерес. Безсумнівна реальність і значимість цієї проблеми.

У сучасній педагогічній теорії та практиці відбувається інтенсивний процес вирішення цієї проблеми: розробки системи виховання та навчання обдарованих дітей. Про це свідчать численні наукові, методичні публікації, науково-практичні конференції.

За визначенням багатьох учених, складовими системи роботи з цієї проблеми, на які треба орієнтувати соціальних педагогів, педагогічних працівників, є:

- концепція обдарованості;
- психодіагностика (виявлення рівня обдарованості);
- прогнозування розвитку обдарованих дітей;
- технології та методики виховання, навчання й розвитку творчого потенціалу особистості [4].

Названа складна та багатоаспектна проблема соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми в загальноосвітній школі потребує якісних нововведень на рівні теорії та практики.

Одним з найважливіших завдань соціального педагога для розвитку основних якостей обдарованої дитини є необхідність більш ретельного вивчення форм і методів, що можна використати у роботі з обдарованими дітьми. [2]

Крім того, важливим є створення умов розвитку обдарованості соціальними педагогами, розробка форм, методів психологічної підтримки обдарованої особистості, а також передбачення диференціацій та індивідуалізацій форм організацій навчання, обґрунтування різнорівневих програм, спрямованих на активізацію пізнавально-творчих потенціалів обдарованої дитини.

Слід зазначити, що раннє виявлення, навчання й виховання обдарованих і талановитих дітей становить одну з головних проблем удосконалювання системи утворення. Існує думка, що обдаровані діти не мають потреби в допомозі дорослих, в особливій увазі й керівництві. Однак у силу особистісних особливостей такі діти найбільш чутливі до оцінки їхньої діяльності, поведження й мислення, вони більше сприйнятливі до сенсорних стимулів і краще розуміють відносини й зв'язки.

Робота з обдарованими дітьми виступає одним з варіантів конкретної реалізації права особистості на індивідуальність.

Зупинимося на розгляді основних підходів до побудови освітнього процесу обдарованих дітей соціальним педагогом в загальноосвітній школі. Науковці пропонують різні підходи до побудови освітнього процесу обдарованих дітей.

По-перше, індивідуально-особистісний підхід. Він базується на тому, що необхідно враховувати не лише індивідуальність учня, а й усю систему стосунків особистості з оточенням; оцінювати вплив цих стосунків на психіку дитини та її індивідуальні можливості.

Обов'язковими елементами цього підходу є:

- вивчення досягнутого рівня розвитку особистості;
- індивідуалізація процесу навчання, яка б відштовхувалася від досягнутого рівня і зберігалася протягом усього процесу навчання.

Поряд з тим, провідною формою розвитку здібностей є розвивальні завдання, які за змістом мають бути оптимальним навантаженням для дитини і формувати в неї раціональні вміння розумової праці [5, 75].

По-друге, дидактичний підхід. Найхарактернішим проявом обдарованості є ті здібності, які вже притаманні певній особистості, нібито раз і назавжди сформовані.

Завдання ж соціального педагога, учителя — створити таку навчальну ситуацію, яка б максимально навантажувала провідну здібність конкретної дитини (інтелектуальну чи спортивну).

Бажано, щоб ці діти навчалися за спеціальними навчальними індивідуальними програмами або в спеціальних навчальних закладах.

Необхідно зауважити, що в дидактичному підході до навчання обдарованих дітей, як правило, недостатньо використовують психологічні знання, тому часто залишаються відкритими питання:

1. Якщо результати навчання досить високі, то кому належить заслуга – вчителю, що побудував курс навчання, чи природній обдарованості учня?

2. Якими можуть бути психологічні наслідки даної програми для особистісного розвитку дитини?

3. Якими можуть бути наслідки даної програми для здоров'я учнів у фізіологічному та психологічному відношенні?

Отже, рано чи пізно перед прихильниками цього підходу постають вказані проблеми, і вони звертаються до послуг психологів, залучення яких може відбуватися у двох варіантах, і тоді дидактичний підхід змінюється на дидактико-психологічний або психодидактичний.

По-третє, дидактико-психологічний підхід – пріоритет залишається за дидактикою. Наочним зразком цього підходу є введення в освітній процес психологічної служби, яка має компенсувати труднощі, що виникають у вчителя та учня під час реалізації даної навчальної програми.

По-четверте, психодидактичний підхід має психологічний пріоритет у побудові освітянських технологій. В останнє десятиріччя це знайшло відображення в теорії та практиці розвивального навчання, за якого знання, вміння та навички з мети освітнього процесу перетворюють на засіб когнітивного (пізнавального) та особистісного розвитку учнів.

Насамперед, під час реалізації цього підходу необхідно:

- сформувати у вчителя певний рівень психологічних знань та вмінь, розуміння структури здібностей та особистості в цілому, закономірностей побудови окремих навчальних програм та навчально-виховного процесу взагалі;
- створити експериментальні навчальні програми з урахуванням психологічних закономірностей розвитку та навчання обдарованої особистості;
- розуміти характер та роль освітянського середовища, в якому відбувається навчання (воно може сприяти розвитку обдарованості або шкодити проявам здібностей учня) [5, 76].

Зазначимо, що основним принципом роботи соціального педагога в загальноосвітній школі є виявлення та розкриття в процесі навчання обдарованих дітей. Упровадженню в життя цього принципу сприяє спільна діяльність практичного психолога, педагогів і батьків.

Слід сказати, що робота соціального педагога з обдарованими дітьми містить низку завдань, а саме: сприяння розвитку кожної особистості; виявлення обдарування дітей і максимальне сприяння їхньому розвитку.

Із цією метою впроваджується комплекс заходів: медичних, фізіологічних, психологічних, педагогічних, що здійснюються спільно із сім'єю та школою. Важливо використовувати різноманітні методики для виявлення уподобань та здібностей дітей, спостерігати за їхніми подальшими успіхами [1].

З огляду на те, що робота соціального педагога з обдарованими дітьми вимагає вирішення низки завдань слід розглянути етапи розв'язання цих завдань.

На першому етапі виявлення обдарованих дітей враховуються відомості про досягнення дитини в певній сфері діяльності, надані батьками й педагогами. Можуть бути використані також результати

групових тестувань, соціологічних опитувань. Це дозволить визначити коло дітей, з якими слід проводити поглиблені індивідуальні дослідження.

Другий етап можна назвати діагностичним. На цьому етапі проводиться індивідуальне оцінювання творчого потенціалу й особливостей нервово-психічного статусу дитини соціальним педагогом та психологом. З огляду на результати першого етапу, обстеження дітей проводяться за допомогою набору психологічних тестів, залежно від того, який варіант потенційних можливостей переважає. Якщо переважає інтелектуальна сфера й дитина легко навчається, має гостре мислення і допитливість, виявляючи практичну кмітливість, то використовуються методики, спрямовані насамперед на визначення базових когнітивних і мовленнєвих параметрів у обдарованих дітей [3, 122].

У дітей, обдарованих у сфері академічних досягнень, найбільш розвиненими можуть бути окремі здібності до мов і літератури, математики або природознавства. Тому завдання соціального педагога – не тільки визначити рівень загального інтелектуального розвитку дитини, але й дати оцінку типу мислення.

Діти з творчим і продуктивним мисленням відзначаються незалежністю, розкутістю поведінки, здатністю продукувати оригінальні ідеї, вмінням знаходити нестандартні рішення, винахідливістю.

Контактні, ініціативні, з підвищеною потребою в спілкуванні й лідерстві діти мають високі організаторські здібності. Серед однолітків і дорослих вони почуваються впевнено; однолітки завжди обирають їх на головні ролі в іграх та заняттях.

Якщо ж у дитини переважають художні здібності, вона з раннього віку виявляє схильність до малювання або музики, психологічне тестування спрямовується на оцінювання ступеня її емоційної стійкості та рівня нейротизму, оскільки така дитина дуже вразлива і потребує індивідуального психологічного підходу, а часом і психотерапевтичної корекції лікаря-фахівця.

Обдарованість у руховій сфері виявляється у високому ступені психомоторних реакцій, спритності, значній фізичній силі, розвитку рухових навичок (біг, стрибки).

Проте, багато дітей виявляє високий ступінь обдарованості не в одній сфері, а у декількох. У цьому разі дуже важливо не тільки виявити таку поліобдарованість, але й удосконалювати, розвивати її.

Завдяки цьому, психорозвивальна робота соціального педагога з обдарованими дітьми може проводитися за такими напрямками:

- розвиток інтелектуальних здібностей, формування адекватного самосприйняття;
- допомога дітям адаптуватися до навколишнього світу; засвоєння конструктивних форм спілкування з однолітками й дорослими;
- допомога батькам, учителям і дітям в організації навчальної діяльності.

А спеціальні програми для роботи з обдарованими дітьми сприяють реалізації цих напрямів.

На третьому етапі роботи з обдарованими дітьми основну роль повинні виконувати соціальні педагоги, завдання яких – формування і поглиблення дитячих здібностей [3, 123].

До того ж, ефективність роботи щодо розвитку творчої особистості значно підвищується при дотриманні таких психолого-педагогічних умов:

- коли створюється емоційна, доброзичлива атмосфера у процесі виконання учнями будь-яких творчих завдань;
- коли організація діяльності учнів з розв'язання творчих завдань здійснюється з опорою на їхні інтереси, потреби, потенційні можливості, здібності тощо;
- коли вирішення творчих завдань пробуджує в кожного школяра дослідницьку активність, поглиблює інтерес до творчої діяльності, спонукає до успішних дій та досягнення поставленої мети [2].

Крім того, у роботі із обдарованими дітьми соціальному педагогу важливо не тільки створювати сприятливі умови для їх розвитку на уроках і в позаурочній діяльності, а і психологічно готувати їх до наполегливої праці: допомогти усвідомити, що розвинути свої здібності і досягти успіхів можуть лише ті люди, які готові долати труднощі, тобто сильні особистості, здатні виявити наполегливість і дисципліну в самоосвіті. Щоб здібності особистості виявлялися своєчасно і успішно реалізовувалися, необхідні як зовнішні сприятливі умови, так і внутрішні психологічні зусилля індивіда.

Проте, при виявленні дітей з неабиякими розумовими можливостями виникає проблема, чому і як їх учити, як сприяти їхньому оптимальному розвитку. Програми для обдарованих повинні відрізнятися від звичайних навчальних програм. Тому, соціальний педагог в процесі своєї роботи з обдарованими дітьми в загальноосвітній школі повинен використовувати різноманітні спеціальні розвивальні програми. Навчання таких дітей повинне відповідати їхнім істотним потребам.

Робота з обдарованими дітьми вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової аполітичної, розвиваючої, творчої діяльності. Вона під силу висококваліфікованим, небайдужим до свого предмета вчителям [4].

Зупинимось на розгляді основних форм роботи соціального педагога з обдарованими дітьми. Формами роботи можуть бути групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації має доповнюватись науковими відомостями, які можуть одержати в процесі виконання додаткових завдань у той же час, що й інші учні, але за рахунок вищого темпу обробки навчальної інформації.

Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання різноманітних завдань, участь в очних і заочних олімпіадах, конкурсах на кращу науково-дослідну роботу. Соціальні педагоги, вчителі повинні послідовно стежити за розвитком інтересів і нахилів учнів, допомагати їм в обранні профілю позашкільних занять.

Слід сказати, що вибір форм і методів навчання й виховання носить особистісно-діяльнісний характер і сприяє виявленню, розвитку й підтримці обдарованих дітей.

Розглянемо основні методи соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми. Серед методів навчання обдарованих учнів мають превалювати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання повинні мати творчий, диференційований характер.

Існують також методи соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми. Серед існуючих у дидактиці класифікацій методів навчання вигідно відрізняється сучасна класифікація по ступені розвитку пізнавальної самостійності: пояснювально-ілюстративний або інформаційно-рецептивний; репродуктивний; частково-пошуковий або евристичний; дослідницький; проблемний виклад.

Особливо результативними в роботі з обдарованими дітьми вважаються частково-пошуковий, дослідницький, метод проблемного викладу, тому що по співвідношенню в них відтворюючої й творчої діяльності (на відміну від пояснювально-ілюстративного методу по освоєнню готових знань, репродуктивного методу по відтворенню певних способів діяльності, евристичного методу, що сполучить елементи творчої й відтворюючої діяльності). Ці методи припускають, творчу діяльність школяра. Вони сприяють тому, щоб забезпечити засвоєння знань, прищепити навички й уміння, надати учням можливість опанувати досвідом творчої діяльності й виховати в них емоційну культуру. Таким чином, удосконалювання досвіду творчої діяльності в процесі навчання здійснюється за рахунок застосування вчителем частково-пошукового й дослідницького методів. Їх функції складаються у забезпеченні засвоєння досвіду творчої діяльності [2, 53].

Тимчасом, в загальноосвітній школі найчастіше використовують такі форми навчання обдарованих дітей: прискорене навчання; збагачене навчання; розподіл за потоками; створення спеціальних класів для обдарованих дітей (відокремлене та спеціальне навчання):

- Прискорене навчання – враховує здатність обдарованих дітей швидко засвоювати навчальний матеріал. Прискорене навчання може відбуватися завдяки більш ранньому початку навчання дитини у школі, „перестрибуванню” через класи, переходу до старшої вікової групи, але тільки з деяких предметів, більш ранньому вивченню курсу, який пізніше

вивчатиметься всім класом, тимчасовому переведенню обдарованих учнів у спеціальну групу. Але такий темп навчання нерідко породжує нові проблеми, оскільки інтелектуальна перевага дитини не завжди супроводжується психологічною зрілістю. Часто виявляються прогалини у знаннях дитини, які стають помітними на пізніших стадіях навчання.

- Збагачене навчання – використовують у роботі з класами, в яких навчаються діти з різними здібностями. Збагачена якісно програма має бути гнучкою, передбачати розвиток продуктивного мислення, індивідуальний підхід при її використанні, створювати умови, за яких учень міг би навчатися з притаманною йому швидкістю, самостійно вибирати навчальний матеріал, методи навчання.

- Розподіл за потоками – передбачає розподіл дітей на однорідні групи (потоки). У таких групах діти не відчують дискомфорту, спричиненого конкуренцією, темп навчання відповідає їх здібностям, є більше можливостей для надання допомоги тим, хто її потребує. Але з часом ці групи знову стають неоднорідними, виникають проблеми, зумовлені внутрішньою диференціацією. Серед негативних рис такого підходу – відбір до груп за соціальними критеріями, зниження мотивації у навчанні, послаблення змагальності в класі.

- Створення спеціальних класів і спеціальних шкіл для обдарованих дітей – зумовлене тим, що обдаровані діти краще почуваються з рівними собі за інтелектуальним розвитком. Проте більшість зарубіжних учених вважають це недоцільним, оскільки за такої форми навчання певною мірою відбувається соціальна дезінтеграція обдарованих особистостей: навчання ізольовано від ровесників може мати негативні наслідки для їх загального, соціального та емоційного розвитку [3].

У результаті, для роботи з обдарованими дітьми розробляються спеціальні навчальні програми. До основних стратегій навчання дітей з високим розумовим потенціалом відносять прискорення й збагачення.

Необхідно розглянути засоби роботи соціального педагога з обдарованими дітьми. Основними засобами соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми є художня література та інші книги, наукові журнали, телебачення, театр, виставки, музеї, ігри, художня самодіяльність, музика, тобто різноманітні предмети культури, особливо великі можливості аудіо-, кіно- та відео техніки. Ці засоби дають можливість показати динаміку, рух, зміну, процес перебігу явища вивчення, виділити предмет вивчення і пред'явити його для засвоєння. Ними є підручник, слово соціального педагога, засоби наочності, технічні засоби навчання комп'ютер, і роздатковий навчальний матеріал. Використовуючи названі засоби так, щоб один доповнював інший, можна досягнути високого результату в соціально-педагогічній роботі з обдарованими дітьми [1].

Таким чином, обдарована дитина, зокрема і майбутній юний науковець, у загальноосвітній школі формується і розвивається саме

завдяки ретельній соціально-педагогічній роботі. Для того, щоб учень виявив бажання працювати над науковим дослідженням, у нього необхідно сформувати дослідницьку мотивацію. Тому для обдарованих дітей потрібно проводити індивідуальні заняття, спрямовані на розвиток інтелектуальних умінь, перед майбутніми дослідниками варто ставити такі завдання, які би допомогли їм по-новому поглянути на власну інтелектуальну діяльність, ерудицію. Крім того, індивідуальні заняття повинні підтримувати діалог між соціальним педагогом і обдарованою дитиною.

Заслуговує на увагу і ефективне застосування технології „Створення ситуації успіху”, в основі якої – „особистісно-зорієнтований підхід до процесу навчання і виховання”. За визначенням психологів, ситуація успіху – це суб’єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища. Завдання соціального педагога полягає в тому, щоб надати кожному зі своїх вихованців можливість пережити радість досягнення, усвідомити свої можливості, повірити в себе.

Доречно і методично виправдано приділяти максимум уваги самостійності учнів та їхній творчій активності, використовуючи спеціальні прийоми розвитку творчого мислення. Цьому сприяють вправи на знаходження оригінальних варіантів виконання завдань, проведення дослідницької роботи з тієї чи іншої міні-теми. Розвитку творчої обдарованості сприяє також створення проблемних ситуацій, знаходження оригінальних суджень. Соціальному педагогу необхідно вибудовувати освітній процес у такий спосіб, щоб учні заглиблювалися у атмосферу пошуку, вирішували поставлені проблеми на основі порівняння та зіставлення [4].

Таким чином, сутність соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми в умовах загальноосвітньої школи полягає в тому, що соціальний педагог має сприяти виявленню в процесі навчання обдарованих дітей та максимально сприяти розвитку їх обдарованості. Адже, обдаровані діти – майбутнє кожної нації. Юна наукова еліта України – це розумовий потенціал Української держави, який прокладатиме дорогу українському суспільству до вершин світового прогресу. Тому сучасна загальноосвітня школа несе і постійно повинна нести величезну відповідальність перед суспільством за створення оптимальних умов для інтелектуального, творчого і соціального розвитку кожного свого вихованця, а, отже, в діяльності кожного навчального закладу системи загальної середньої освіти повинні забезпечуватись психолого-педагогічні і методичні фактори оптимального та ефективного формування і розвитку обдарованих школярів соціальним педагогом.

Література

1. Голубева Е. А. Способности и индивидуальность / Е. А. Голубева. – М. : Прометей, 1993. – 254 с. 2. Залепа Є. А.

Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини / Є. А. Залепа, Л. Р. Лиманов. – С. : Нато, 2006. – 152 с. **3. Платонов К. К.** Проблема способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 286 с. **4. Рибалка В. В.** Психологія розвитку творчої особистості / В. В. Рибалка. – К. : Освіта, 2001. – 254 с. **5. Способности и наклонности** / Е. А. Голубевой. – М. : Педагогика, 1989. – 428 с.

Анотація. У даній науковій статті розкривається сутність соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми в умовах загальноосвітньої школи. В статті розглядається система роботи соціального педагога з обдарованими дітьми, важливі умови розвитку обдарованих дітей, основні підходи до побудови освітнього процесу обдарованих дітей, принципи і завдання роботи соціального педагога з обдарованими дітьми, а також етапи розв'язання цих завдань. Крім того в статті подано характеристику основних форм і методів роботи соціального педагога з обдарованими дітьми. Інформація викладена в статті, тобто визначення сутності соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми є етапом вирішення проблеми сучасної педагогічної теорії та практики – розробки системи виховання та навчання обдарованих дітей соціальним педагогом.

Ключові слова: система роботи соціального педагога з обдарованими дітьми; підходи до побудови освітнього процесу обдарованих дітей; етапи роботи соціального педагога з обдарованими дітьми; форми роботи соціального педагога з обдарованими дітьми; методи роботи соціального педагога з обдарованими дітьми; ситуація успіху.

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДИТИНСТВА

УДК 37.013.42:342.726-053.2

А. М. Рудакова

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВ ДИТИНИ В УКРАЇНІ

Інтеграція України в Європейське Співтовариство, побудова громадянського суспільства й правової держави, гуманізація освітньої парадигми – усе це в сукупності ставить на порядок денний питання про гарантії держави щодо забезпечення прав і можливостей дітей у нових макро та мікросередовищах, які водночас мають сприяти успішній соціалізації молодого покоління завдяки дії різних соціальних інститутів: школи, сім'ї, товариства однолітків, неформальних груп тощо.

Однією з причин кризи в Україні стало те, що суспільство було побудоване на пріоритеті держави щодо людини. У державній політиці щодо дитинства довгий час утверджувався принцип вторинності. Усунення цих розбіжностей сьогодні є однією з гострих соціально-педагогічних проблем.

Ідея про права дитини стала основою демократичної свідомості нації та фундаментом правового суспільства. Одним із основних завдань у формуванні стратегії розвитку нашої держави є захист дитини як особистості у період її морального та духовного становлення.

Уперше знайомство майбутнього громадянина держави із правами людини відбувається у сім'ї, яка є первинним та основним виховним середовищем дитини, де формується система цінностей та поведінка, де дитина вчиться бути відповідальною особистістю та громадянином; а батьки виступають прикладом та вихователями правової культури. Виховання дитини в сім'ї має спрямовуватися на розвиток її особистості, на формування поваги до прав, свобод людини та громадянина, підготовку дитини до свідомого життя у соціально-правовому суспільстві. В наш час діти, як не захищені категорії населення потребують особливого захисту від суспільства та держави. Діти зазнають фізичного, психологічного та економічного насильства з боку батьків. Однією з причин цього є необізнаність батьків із сутністю прав дитини, з умовами та шляхами їх реалізації у сім'ї. А в звичайних школах ще досить часто зустрічаються вчителі з авторитарним підходом до навчання. В школі діє принцип „Вчитель завжди правий”, діти зазнають приниження з боку їх „авторитетів”. Доцільніше розглядати захист прав дитини в комплексі: сім'я – соціальний педагог – школа.

Ідеї про права дитини втілені в працях видатних філософів та педагогів Жан-Жака Руссо, Джона Дьюї, Януша Корчака, Селестена Френе. Відомі російські та українські педагоги займалися вивченням

проблеми реалізації прав дитини у різних соціальних інститутах, серед них К. Вентцель, Т. Лубенець, Я. Зеленкевич, Я. Мамонтов, В. Сухомлинський.

Деякі актуальні проблеми щодо виявлення соціально-педагогічних умов реалізації прав дитини відобразилися в педагогічних працях, які стосуються: соціально-правового захисту дитини (З. Галковська, Н. Малярова, М. Несміянова та ін.); сімейно-правової політики (Г. Бевз, А. Капська, П. Синютка та ін.); правового виховання школярів (Л. Кузьменко, В. Оксамистний, М. Фіцула й ін.); соціально-правових основ діяльності психологічної служби в системі освіти (О. Дорогіна, І. Козубовська, І. Мигович, В. Сагарда та ін.).

Мета статті – розкрити соціально-педагогічні умови реалізації прав дитини в Україні.

В Конвенції про права дитини наголошується, що „дитиною є будь-яка людська істота до досягнення 18-річного віку, якщо за законом, стосовно даної дитини вона не досягає повноліття раніше” [4].

Права дитини – це ті права і свободи, якими повинна володіти кожна дитина (дитиною визнається кожна людина до 18 років) незалежно від будь-яких відмінностей: раси, статі, мови, релігії, місця народження, національного або соціального походження, майнового, станового або іншого становища [2].

Розглянемо умови реалізації прав дитини з боку таких соціальних інститутів як:

- 1) сім'я,
- 2) школа,
- 3) соціальний педагог.

Сім'я. Сім'я тисячами ниток пов'язана з суспільством, державними і громадськими організаціями та установами. Вона реагує на всі зміни, які відбуваються в державному і громадському житті країни. Тому необхідна постійна турбота держави і суспільства про сім'ю. У той же час сім'я повинна керуватися не тільки сімейними, а й суспільними інтересами. Сім'я є і залишається природним середовищем для фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення належних умов для цього. Вона має виступати основним джерелом матеріальної та емоційної підтримки, психологічного захисту, засобом збереження, передачі національно-культурних і загальнолюдських цінностей прийдешнім поколінням. У першу чергу, сім'я повинна залучати дітей до освіти, культури і прищеплювати загальнолюдські норми суспільного життя. Основними методами збереження та зміцнення здоров'я в умовах сім'ї має стати профілактика захворювань та дотримання певних гігієнічних правил у повсякденному житті, оптимальна фізична активність, загартування організму, повноцінне харчування, запобігання шкідливим явищам – курінню, алкоголізму тощо [3].

Важливе місце серед документів, що гарантують життя і здоров'я дітей, займає Конвенція ООН про права дитини. Відповідно до неї батьки гарантують свободу і гідність своїх дітей, створюючи в родині умови, за яких вони можуть відбутися як особистості і громадяни, забезпечуючи передумови для їх вільної творчого життя. Конвенція – це документ, звернений не тільки в майбутнє, але й сьогодення, бо діти, в першу чергу, – наш сьогоднішній світ, а вже потім – наше майбутнє. Тому діти особливо потребують соціального та батьківської опіки і турботи. Конвенція надає нову можливість проявити конкретну любов до дітей.

Сім'я створює певну обстановку для виховання, виступає посередником при передачі дитині соціального досвіду.

Школа. Проблеми виховання підростаючого покоління належать до найскладніших у сучасній педагогічній науці. Соціально-політичні й економічні процеси, які відбуваються в нашому суспільстві, не можуть не відбитись на діяльності школи. У житті школи завжди відображається життя суспільства, його проблеми й досягнення, недоліки і упущення. Одним із видів виховання у школі є – національне виховання, головна мета якого – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді особистісних рис громадян України, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральності, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури. У сучасних умовах школа виступає важливим фактором відродження нації, виховання у молоді почуття національної свідомості і гідності, активним засобом боротьби з національним нігілізмом.

Видатні педагоги К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, стверджуючи необхідність удосконалення національного, патріотичного виховання, справедливо доводили, що від нього приведе до духовного зубожіння і моральної деградації суспільства. Любов до Батьківщини, за висловом К. Ушинського, дає вихованню ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з шкідливими нахилами. Можемо виділити окремий напрямок захисту прав дитини в школі, як охорона життя дитини. Діяльність школи з даного аспекту проводиться у трьох напрямках: забезпечення медичного огляду дітей та лікування тих школярів, які цього потребують (особливо позбавлених батьківської уваги); створення необхідного санітарного режиму у школі; суворе притримування правил техніки безпеки. В школі утворюється соціальна служба окремими функціями якої є: охорона і захист особистості, її права, інтереси і працю; організовує соціально-психологічну і правову консультації для учнів, педагогів, шкільної адміністрації, батьків.

Соціальний педагог. Соціально-педагогічне забезпечення прав дітей – соціально-педагогічний процес, мета якого полягає у створенні сприятливого соціально-виховного середовища, тобто ефективних умов

для реалізації, охорони й захисту прав дитини шляхом гармонізації задоволення її особистісних потреб [5].

Соціальний педагог діє у системі соціально-педагогічного забезпечення прав дітей як член команди, до складу якої входять: медичні працівники, психологи, працівники органів внутрішніх справ, представники неурядових організацій, інші фахівці, а також члени сім'ї дитини, представники її найближчого оточення. Соціальний педагог здійснює соціально-педагогічну охорону прав дітей з урахуванням наступних аспектів:

- здійснення роботи з використанням інноваційних методів навчання дітей в процесі цілісної взаємодії та співпраці того, хто навчає, і того, хто навчається, при цьому повинна бути витримана основна умова – навчання має бути спрямоване на розвиток особистості дитини, різноманітних форм її мислення та продуктивних способів діяльності, формування переконань, почуття відповідальності дитини за прийняті рішення; інтеграція виховних впливів усіх форм організації навчання, позашкільних закладів, громадських організацій, залучати фахівців (суддів, працівників міліції, державних служб), а також найближче сімейне оточення дитини до роботи в напрямі забезпечення соціального захисту дитини не лише „зовні”;

- єдність і наступність виховних впливів;

- безперервність процесу формування правової компетентності дитини, починаючи вже з початкової школи, враховуючи при цьому динаміку суспільства, зміну законодавства;

- створення необхідних організаційно-педагогічних умов для реалізації вище перелічених завдань наприклад, забезпечення виховного процесу, формування творчого кваліфікованого педагогічного колективу для роботи з дітьми та їх родичами, створення відповідного позитивного мікроклімату для підвищення ефективності співпраці тощо.

Роботу соціального педагога в цій сфері, можна виділити, по наступним напрямкам:

- загальноосвітній (допоміжний, позашкільний, і професійний), де створюються умови для інтелектуального розвитку особистості завдяки розгортанню мережі дитячих, підліткових, молодіжних об'єднань, шкіл, курсів, секцій, клубів за інтересами; поглиблюються наукові соціальні знання про суспільство, особу, сім'ю, сфери життєдіяльності через розвиток служб соціально-педагогічної допомоги; здійснюється підтримка дитячих, підліткових і молодіжних ініціатив із зростання і розвитку спортивно-оздоровчих закладів і проведення спортивних заходів, організації сімейного спортивного дозвілля тощо; розширюється технічна і художня творчість дітей завдяки застосуванню програм соціально-педагогічного захисту обдарованих дітей і підлітків; всебічно підтримуються екологічні експедиції, вивчення історії, мови, культури народу, створюються умови для професійної підготовки підлітків і передпідготовки молоді організовуються курси, консультації;

- виховно-профілактичний, що ґрунтується на виявленні несприятливих психобіологічних умов, психолого-педагогічних факторів, які зумовлюють відхилення у психічному і соціальному розвитку дітей, підлітків, в їхній поведінці, стані здоров'я тощо. З цією метою здійснюються організаційно-педагогічні заходи зі створення виховуючого середовища за місцем проживання дітей, включення різних соціальних інститутів у процес виховання, надання соціально-педагогічної допомоги дітям із сімей групи ризику; розв'язування проблем зайнятості і працевлаштування неповнолітніх за рахунок створення робочих місць для молоді та неповнолітніх в умовах ринкової економіки; підтримка дітей завдяки залученню до різного роду установ спорту, культури, організації доквілля;

- охоронний (психолого-педагогічний), який передбачає соціально-педагогічну охорону і захист дітей, неповнолітніх з відхиленням у поведінці; дітей і підлітків, які відчували на собі жорстокість, насильство; неповнолітніх, які повернулися з місць позбавлення волі; створення також юридичних консультаційних пунктів, що забезпечують захист прав та інтересів дитини, роз'яснювання пільг молодим сім'ям, жінкам, неповнолітнім, молоді; соціально-правова, психолого-педагогічна підтримка дітей з неповних родин, формування правового ставлення до своїх батьківських функцій у розведених осіб і батьків, які не були в шлюбі; надання соціально-правової допомоги сиротам, інвалідам, а також сім'ям інвалідів, що мають неповнолітніх дітей, малозабезпеченим сім'ям групи ризику, дітям, які стали жертвами екологічних і технологічних катастроф, і тим, які потрапили в інші екстремальні ситуації (біженці, переселенці) тощо [1, 185].

На загальноосвітньому напрямку нами було проведено тестування на знання своїх прав дітьми на базі Вільхівської Загальноосвітньої школи I-III ступенів. Участь брали 70 учнів 9-11 класів. Проаналізувавши можна виділити, що володіння дітьми знання про свої права примітивні. Із опитуваних 70 % знають, що дитина володіє правами з моменту народження, лише 50% виділяють головним осередком суспільства сім'ю. Діти не володіють знаннями з питань дискримінації насилля над дітьми (25% опитуваних). Також можна визначити, що учні не ознайомлені з міжнародними документами у захисті прав дитини і людини, лише 3% знають, що основним документом в якому відображені основні права й свободи громадян це Загальна декларація прав людини.

Проаналізувавши зазначений вище матеріал, можна виділити, що реалізація прав дитини соціальними інститутами буде продуктивніша при:

- здійсненні державної соціальної дитячої політики (або соціальної політики з питань дитинства);
- проведенні спеціальних державно-громадських дитячих програм: комплексних і цільових, як державного так і місцевого рівня;

- створенні умов ефективної реалізації законодавчого забезпечення і захисту прав дітей;
- удосконаленні діяльності сім'ї, соціального педагога, соціуму в цілому з захисту прав дитини;
- діяльність усіх задіяних структур по принципу: знання своїх прав – основа правового захисту.

Таким чином, ми бачимо, що реалізація прав дитини в Україні буде ефективнішою за умовою комплексної роботи сім'ї, школи та соціального педагога.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : „Либідь”, 1997. – 560с. **2. Закон** України „Про охорону дитинства”. **3. Соціальна педагогіка / Соціальна робота:** Навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверєва, С. Р. Хлебик. – К. : ЗМН,1997. – 390 с. **4. Конвенція** ООН про права дитини. **5. Сутність** та напрями соціально-педагогічного забезпечення прав дитини. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>

Анотація. У статті розглядаються умови реалізації прав дитини з боку таких соціальних інститутів як: сім'я, школа, соціальний педагог.

Ключові слова: школа, сім'я, соціальний педагог, права дитини, Конвенція ООН про права дитини.

УДК 364.632-053.2

О. С. Ткаченко

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ЗАХИСТУ ДІТЕЙ ВІД НАСИЛЬСТВА

Жорстоке поводження з дітьми набуло поширення і стало глобальною проблемою. В основі жорстокого поводження з дитиною лежить нерозуміння цінності дитини, відсутність системи демократичних цінностей, які визначають модель сімейного житті і родинного виховання в конкретній сім'ї. Виділяють такі види насильства: фізичне насильство, сексуальне насильство, психологічне насильство, економічне насильство, насильство в сім'ї, яке має комплексний характер. Причинами виникнення жорстокого ставлення до дітей можна назвати алкоголізм одного чи обох батьків, їх незрілість, егоїзм, прагнення до розваг, відсутність прив'язаності до дитини, небажана дитина (як привід і примус до укладення шлюбу), дитина з фізичними та психічними недоліками, від якого хочуть позбавитись.

Наслідки такого поводження з дитиною є досить тяжкими, як в фізичному, так і в психологічному плані і нерідко є летальними. Проблема жорстокого ставлення до дітей є міждисциплінарною проблемою, яка потребує комплексних зусиль соціальних, медичних спеціалістів, психологів, юристів тощо.

Загальні аспекти проблеми насильства над дітьми вивчалися провідними науковцями Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Н. Максимовою, К. Мілютіною, Т. Сафоновою, Е. Цимбалою та ін.

Питання насильства над дитиною у сім'ї висвітлювались у роботах таких науковців і практиків, як Н. Абдель-Хаді, Л. Алексеєва, К. Бабенко, А. Бондаровська, Я. Волавка, Н. Дмитренко, А. Когаловська, Н. Максимова, Р. Мансудов, М. Московка, Н. Щербак та ін.

Практичні і правові аспекти жорстокого поводження з дітьми визначили Н. Агарова, Н. Асанова, Н. Гайдаренко, В. Квашис, К. Левченко, І. Лисенко, Г. Лактіонова, І. Трубавіна та ін.

П. Власов, М. Дмитренко, М. Тропін акцентували увагу на визначенні поняття домашнього насильства, його формах, наслідках для суспільства та держави; визначили основні напрямки діяльності щодо запобігання насильства в сім'ї та припинення цього явища.

Варто підкреслити, що аналіз науково-педагогічної і психологічної літератури, законодавчих актів, соціальних програм, статистичних даних показав, що різні аспекти проблеми соціально-правового захисту дітей від насильства вже були предметом наукового дослідження. Але у зв'язку із прийняттям нових нормативно-правових документів та розширення кола соціальних інститутів, які займаються цією проблемою, вона потребує подальшого дослідження. Разом з тим, ця проблема має свої особливості, які необхідно вивчити і дослідити.

Мета статті: соціально-правові аспекти захисту дітей від насильства.

Про соціальний захист дитини можна говорити у двох аспектах. У широкому розумінні соціальний захист передбачає гарантію основних прав, зафіксованих у Конвенції ООН про права дитини. У вузькому розумінні це означає створення умов для вільного розвитку духовних та фізичних сил дитини, пробудження її активності. Соціальна захищеність не має вікових рамок. Але чим менше дитина, тим більше вона потребує захисту [5].

Конвенція про права дитини та національне законодавство слугують мірилом у цьому питанні, встановлюють чіткі цінності, дають пояснення фактів насильства та окреслюють систему дій професійних груп, типово причетних до цієї проблематики.

У Конвенції ООН про права дитини зазначено, що жорстоке поводження з дітьми – це всі форми фізичного і/або емоційного поганого поводження, сексуальне насильство, відсутність піклування, торгівля чи інші форми експлуатації, що здатні призвести чи призводять до

фактичної шкоди для здоров'я дитини, його виживання, розвитку чи гідності в контексті відповідальності, довіри чи влади [1, 167].

У правовій базі України визначення насильства, яке є складовою жорстокого поводження з дітьми, представлено Законом України №2789-III „Про попередження насильства в родині” від 15.11.2001 р. У статті 1 „Визначення термінів” визначено види насильств:

- фізичне насильство – навмисне нанесення одним членом родини іншому побоїв, тілесних ушкоджень, що можуть привести або привели до смерті постраждалого, порушення фізичного або психічного здоров'я, нанесення шкоди його честі та достоїнству. Всі дії, спрямовані на спричинення дитині фізичної шкоди, заборонені законом;

- сексуальне насильство – протиправне зазіхання одного члена родини на статеву недоторканність іншого члена родини, а також дії сексуального характеру стосовно неповнолітнього члена родини. Поняття „сексуальне насильство” містить в собі не лише зґвалтування, а й сексуальні домагання, непристойні пропозиції, а також будь-які образливі дії, що мають сексуальний характер;

- психологічне насильство – насильство, пов'язане з дією одного члена родини на психіку іншого шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими спеціально створюється емоційна невпевненість, нездатність захистити себе й може заподіюватися або заподіюється шкода психічному здоров'ю;

- економічне насильство – навмисне позбавлення одним членом родини іншого житла, їжі, одягу й іншого майна або засобу, на які постраждалий має передбачене законом право, що може призвести до його смерті, викликати порушення фізичного чи психічного здоров'я [3]. Слід зазначити, що фізичне насильство обов'язково супроводжується психічним.

Статистика говорить, що насильство в Україні досить поширене явище і 30 – 40 % всіх насильницьких злочинів відбувається в сім'ї, а приблизно 20 % у виховних і освітніх закладах, з боку вчителів та однолітків. Значна частина злочинів відбувається на „вулиці” [7, 18]

Дослідження показують, що незалежно від того, в якій формі відбувається насильство, з часом його прояви стають дедалі жорстокішими. Найбільш поширеними у сімейних стосунках є психологічне насильство: грубість (у 48 % сімей), приниження одне одного (14 %), а також фізичне насильство, зокрема – побиття 6 % [4, 275].

Насильство над дітьми можна класифікувати за такими ознаками:

- залежно від стратегії кривдника: явне та приховане(непряме);
- за часом: те, що відбувається зараз, і те, що сталося в минулому;
- за тривалістю: одноразове та багаторазове, що триває довгі роки;

- за місцем знаходження: вдома – з боку родичів, у школі – з боку педагогів або дітей, на вулиці – з боку дітей або незнайомих дорослих [4, 276].

Дуже важливо пам'ятати, що коли йде мова про факт застосування насильства до дітей, це не одиничний або повторюваний випадок, а саме кримінальне правопорушення, що має всі ознаки злочину. Розслідування цього злочину є важливим завданням, оскільки в багатьох випадках жертва вимушена жити під одним дахом із насильником, що може призводити до рецидивів. З іншого боку, сім'ї необхідно надати психологічну допомогу, виправити стосунки, щоб діти мали можливість жити з власними батьками. Такі обставини вимагають втручання з боку служб, що мають різні завдання: правоохоронних органів, медичних та освітянських закладів, соціальних служб.

Складність даної проблеми полягає ще в тому, що діти, які зазнали насильства у дитинстві, у дорослому житті мають різноманітні психічні, фізичні та емоційні порушення. І, щоб цього не сталося, краще не допускати, а попереджувати насильство [4, 274].

Захист дітей від насилля ґрунтується на таких загальних принципах:

1. Усі країни, що ратифікували Конвенцію ООН про права дитини, зобов'язані дотримуватися її статей;
2. Жодна насильницька дія проти дитини не може бути виправдана. Кожна дитина повинна мати можливість реалізувати своє право на захист, а кожен, хто чинить насильство, повинен постати перед законом;
3. Відповідна міра покарання на випадок насильства над дітьми має бути обов'язковою;
4. Діти мають право бути вільними від зла, насильства та різного роду експлуатації. Вони також мають право повідомляти дорослих про будь-який випадок поганого ставлення до них, а їхні скарги повинні бути реально розглянуті;
5. Саме дорослі мусять захищати дітей. Діти не несуть відповідальності за власну небезпеку;
6. Усі члени суспільства відповідальні за захист дітей [5].

Наприкінці 2005 року в рамках українсько-шведського проекту співробітництва „Незахищені діти в Україні” було проведено серію навчальних семінарів у м. Сквирі Київської області. Команда шведських фахівців у складі офіцера поліції, викладача Поліцейської академії, психолога та соціального працівника, що спеціалізуються на питаннях насильства проти дітей, ділилася власним досвідом роботи, і зокрема торкалася таких важливих тем, як: розслідування злочинів, скоєних проти дітей, надання психологічної, педагогічної допомоги потерпілим, особливості спілкування з дітьми – жертвами насильства тощо. Проект впроваджували Міністерство праці та соціальної політики України та ТОВ „Люнконсульт”, м. Стокгольм, Швеція [6, 6].

Правові й організаційні основи запобігання насильства в сім'ї, органи та установи, на які покладається здійснення заходів з запобігання таким явищам, визначає Закон України „Про запобігання насильства в сім'ї”, прийнятий у 2001 році.

Згідно зі ст. 3 Закону України „Про запобігання насильства в сім'ї”, здійснення заходів з запобігання насильства в сім'ї в межах наданих їм повноважень покладається на:

- спеціально уповноважений орган виконавчої влади з питань запобігання насильства в сім'ї;
- службу дільничних інспекторів міліції та кримінальну міліцію у справах неповнолітніх внутрішніх справ;
- органи опіки і піклування;
- спеціалізовані установи для жертв насилля в сім'ї: кризові центри для жертв насилля в сім'ї та членів сім'ї, стосовно яких існує реальна загроза вчинення насильства в сім'ї;
- центри медико-соціальної реабілітації жертв насильства в сім'ї.

Згідно зі ст. 4 Закону України, підставами для вжиття заходів з запобігання насильства в сім'ї є:

- заява про допомогу жертви насильства в сім'ї або члена сім'ї, стосовно якого існує загроза вчинення насильства в сім'ї;
- висловлене жертвою насильства в сім'ї або членом сім'ї, стосовно якого існує реальна загроза вчинення насильства в сім'ї, бажання щодо вжиття заходів з запобігання насильства в сім'ї у разі, якщо повідомлення або заява надійшли не від нього особисто;
- отримання повідомлення про застосування насильства в сім'ї або реальної загрози його вчинення стосовно неповнолітнього чи недієздатного члена сім'ї [3].

Виділяють 3 рівня профілактики насильства над дітьми:

I. Первинна профілактика:

- Інформованість суспільства про проблему.
- Соціально-економічна підтримка сім'ї.
- Програми з соціальної охорони здоров'я.
- Робота з суспільними організаціями і молодіжними центрами.
- Якісна медична допомога вагітним, матерям, новонародженим, дітям.
- Пропаганда позитивного материнства і батьківства.
- Пропаганда ненасильства, включаючи шкільні заходи.

II. Вторинна профілактика:

- Виявлення сімей високого ризику.
- Пропаганда ненасильства (сім'я, школи, ЗМІ).
- Аналіз законодавства, виявлення недоліків і проблем регулювання законодавства.
- Створення міжвідомчої системи попередження насильства в сім'ї (міжвідомчі комісії; органи охорони здоров'я і соціального

розвитку; правоохоронні органи; органи освіти; РАГС; органи опіки і піклування; суспільні організації і молодіжні центри).

III. Третинна профілактика:

- Рання діагностика і кваліфікація.
- Реабілітація постраждалих від насильства
- Міжвідомче співробітництво, включаючи медичну, соціальну допомогу, юридичне, психологічне, інформаційне консультування тощо.
- Підготовка кадрів в системі правоохоронних органів, соціального
- захисту, освіти, охорони здоров'я тощо.
- Розробка статистичних форм, збір статистичної інформації.
- Розробка пропозицій про внесення змін до законодавства.
- Розробка і проведення освітніх програм.

Кількість дітей, які потрапили в біду, не зменшується, а навпаки, збільшується. На жаль в Україні сьогодні таке явище, як насильство в сім'ї та кривдництво дітей, не завжди стоять у центрі уваги громадськості. Це не від зменшення таких явищ, а затемнення їх тими подіями, які привертають до себе більше уваги у соціополітичному житті країни. Це є притаманним для історії, а без розуміння цього ми приречені повторювати її. Адже історія насильства це зміна соціальних поглядів на ті чи інші явища, які супроводжують людину, якими вони є правильними чи хибними. Тому соціальні педагоги, соціальні працівники, служби у справах неповнолітніх, кримінальна міліція, органи охорони здоров'я, органи опіки та піклування повинні тримати у центрі уваги усі проблеми, усі фактори, що впливають на розвиток дітей та підлітків, враховуючи їхнє оточення а також виробляти та вдосконалювати професійні навички, які допоможуть їм працювати для позбавлення гноблення у сім'ї та суспільстві, враховуючи їхнє оточення.

Але, на жаль, незважаючи на певні позитивні зрушення у розв'язанні проблеми насильства над дітьми, механізм соціально-правового захисту потерпілих від насильства залишається недосконалим: не вистачає відповідних закладів для надання допомоги потерпілим та спеціально підготовлених фахівців у сфері запобігання насильству, неефективною є система раннього виявлення випадків насильства в родині.

Література

1. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист: Збірник документів. – Ч. II. – К. : АТ Вид-во „Столиця”, 1998. – 292 с. **2. Дмитренко М. І.** Попередження насильства в сім'ї : метод, рек. / М. І. Дмитренко, М. В. Тропінін, П. О. Власов. – Дніпропетровськ : Юрид. ін-т МВС України, 2001. – 60 с. **3. Закон** України „Про попередження насильства в сім'ї” від 15 листопада 2001 року №2789-III. – Режим доступу :

<http://www.rada.gov.ua> **4. Зверєва І. Д.** Соціальна педагогіка: теорія і технології / І. Д. Зверєва. – К. : Логос, 2006. – 274 с. **5. Конвенція ООН** про права дитини від 27.02.91. – Режим доступу : <http://www.rada.gov.ua> **6. Профілактика** та протидія насильству над дітьми : навч. посіб. – К. : ГЕРБ, 2007. – 144 с. **7. Сафонова Т. Я.** Жорстоке поводження з дітьми / Т. Я. Сафонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 2. – С. 15 – 21.

Анотація. У статті визначаються види насильств, розглядаються соціальний та правовий аспекти захисту дітей від насильства.

Ключові слова. жорстоке поводження з дітьми, насильство над дітьми, насильство в сім'ї, захист види насильства, соціальний захист дитини.

Відомості про авторів

1. **Бабенко Ірина Миколаївна** – студентка 3 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Юрків Я. І.
2. **Балацька Любов Юріївна** – студентка 3 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Краснова Н. П.
3. **Блонська Ольга Юріївна** – студентка 1 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Юрків Я. І.
4. **Бондарев Руслан Валентинович** – магістрант спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Краснова Н. П.
5. **Гольченко Ольга Русланівна** – магістрантка спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Краснова Н. П.
6. **Горбач Анастасія Володимирівна** – студентка 3 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Юрків Я. І.
7. **Гороховатська Яна Миколаївна** – студентка 5 курсу денного відділення Старобільського факультету спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Отрощенко Н. Л.
8. **Іванова Олена Миколаївна** – студентка 3 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Юрків Я. І.
9. **Калініченко Дмитро Андрійович** – магістрант спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Белецька І. В.

10. **Качанова Марія Василівна** – магістрантка спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ковальчук І. А.
11. **Козлова Оксана Ігорівна** – студентка 3 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Краснова Н.П.
12. **Коцур Тетяна Володимирівна** – магістрантка спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кальченко Л. В.
13. **Кравченко Лілія Андріївна** – студентка 3 курсу денного відділення Старобільського факультету спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – асистент Литвинова Н. А.
14. **Мітіна Катерина Євгенівна** – студентка 1 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Юрків Я. І.
15. **Нікуліна Олеся Олександрівна** – магістрантка спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Краснова Н. П.
16. **Пшенична Анна Валентинівна** – студентка 4 курсу денного відділення Старобільського факультету спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мальцева О. І.
17. **Рудакова Анастасія Миколаївна** – студентка 4 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ковальчук І. А.
18. **Самойленко Альона Олександрівна** – студентка 3 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Юрків Я. І.
19. **Сас Антон Анатолійович** – магістрант спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса

- Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Белецька І. В.
20. **Силкіна Світлана Анатоліївна** – студентка 3 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Юрків Я. І.
 21. **Солдаткова Анжеліка Вікторівна** – магістрантка спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Краснова Н. П.
 22. **Ткаченко Олена Сергіївна** – студентка 4 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ковальчук І. А.
 23. **Ткаченко Юлія Миколаївна** – студентка 3 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Юрків Я. І.
 24. **Цьома Тетяна Володимирівна** – студентка 2 курсу денного відділення історичного факультету спеціальності «Соціальна робота» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ковальчук І. А.
 25. **Черв'як Марина Владиславівна** – студентка 3 курсу денного відділення Інституту педагогіки і психології спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Юрків Я. І.
 26. **Чернявська Тетяна Володимирівна** – магістрантка спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кальченко Л. В.
 27. **Чорнуха Сергій Сергійович** – магістрант спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Краснова Н. П.
 28. **Шацьких Алевтина Олександрівна** – магістрантка спеціальності «Соціальна педагогіка» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Белецька І. В.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ПОШУК
МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ
(соціально-педагогічні науки)**

Збірник наукових праць студентів

№ 6, 2012

Частина I

Відповідальні за випуск:

доц. Караман О. Л.,

доц. Юрків Я. І.

Здано до склад. 29.02.2012 р. Підп. до друку 30.03.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 22,20. Наклад 100 прим. Зам. № 74.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.