

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту  
України  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка**

# **З Б І Р Н И К**

**НАУКОВИХ ПРАЦЬ  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
імені ІВАНА ОГІЄНКА**

**Серія соціально-педагогічна**

**В и п у с к 18**

Кам'янець-Подільський  
„Медобори-2006”  
2012

УДК:37.013.42(081)

ББК:74.00

З-41

Рецензенти:

Рецензенти:

**Сметанський М.І.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**Атаманчук П.С.** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін психологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Ляска О.П.** - кандидат психологічних наук, доцент, зав. кафедри педагогіки і психології фізичного виховання Подільського державного аграрно-технічного університету

Редакційна колегія

**В.І. Бондар**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України; **О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент; **Н.С. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, доцент (заступник голови); **В.А. Гурський**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.П. Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент(науковий редактор); **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Міщик**, доктор педагогічних наук, професор; **О.В. Плахотнік**, доктор педагогічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **Г.І. Ходоровський**, доктор медичних наук, професор; **М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **А.І. Шинкарук**, доктор психологічних наук, професор.

*Друкується за ухвалою Вченої ради*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

*(протокол № 2 від 23 лютого 2012 року)*

**З-41**                    **Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л.П. Мельник, В.І.Співака. – Вип. XVIII, Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – 760 с.**

До збірника увійшли наукові праці фахівців з соціальної педагогіки, психології та корекційної освіти різних регіонів України, в яких висвітлюються актуальні проблеми соціального захисту дезадаптованих дітей та молоді. Здійснено аналіз проблем організації підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників в роботі з дезадаптованими дітьми та молоддю, розкриті питання шляхів оптимізації та вдосконалення соціальної підтримки та допомоги соціально-дезадаптованим дітям та молоді, нормативне та організаційне забезпечення діяльності соціального педагога по роботі з соціально-дезадаптованими дітьми та молоддю. У збірник включені матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми соціального захисту дезадаптованих дітей та молоді».

Адресується науковцям, практикам, студентам, які навчаються за спеціальностями «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота», «Психологія», «Корекційна педагогіка» та всім, кому не байдужа доля дітей.

УДК:37.013.42(081)

ББК:74.00

Постановою ВАК України під № 09.061999р.1-05/7 „Збірник наукових праць” включено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватись результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів кандидатів та докторів наук за спеціальністю „Педагогічні науки” (Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4).

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ №13865-2839 від 22.04.2008 р.*

© Автори статей, 2012

© „Медобори-2006”, 2012

## ЗМІСТ

### СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ТА СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД: ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

#### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ТА СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ: ІСТОРІЯ ТА ІННОВАЦІЇ

<b>Лещенко О.Г.</b>	Вітчизняний та зарубіжний досвід соціальної допомоги сім'ї в період народження дитини	3
<b>Мельник Ж.В., Харькова Т.М.</b>	Теоретичні основи вивчення проблеми соціально-правового захисту дітей від насильства в сім'ї	15
<b>Михайлова Л.І. Сватенков О.В.</b>	Благодійність як соціальне явище Зміст поняття «захист прав дитини» у соціально-педагогічному контексті	23 32
<b>Сербалюк Ю.В., Співак В.І.</b>	Основні форми і напрямки соціального захисту в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.	42
<b>Соляник М.Г.</b>	Підтримка сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах	50

#### СОЦІАЛЬНЕ, ПСИХОЛОГІЧНЕ, ПЕДАГОГІЧНЕ, ПРАВОВЕ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ТА СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ

<b>Абрамян О.В., Демянюк О.С., Комарова Л.О., Коваль Ю.В.</b>	Формування творчої особистості учнів як психолого-педагогічна проблема	57
<b>Безносюк О. О., Браун В.О., Осипа В.О., Прохоров О. А.</b>	Соціальна робота із сім'ями військовослужбовців	63
<b>Білецька Т.В., Рибщун О.В.</b>	Бюджет робочого часу сучасного студента (за результатами дослідження у К-ПНУ імені Івана Огієнка)	73
<b>Вєтрова О.Д.</b>	Технології підтримки та соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей і молоді у навчальних закладах	79
<b>Возняк А.Б., Чепіль М.М.</b>	Вивчення потреб вихованців інтернатних закладів як важлива складова процесів соціалізації та адаптації	86

<b>Гаврилова Н.С., Константинов О.В., Швец О.І. Гаврилов О.В.</b>	Інтеграції та інклюзії дітей з особливими освітніми потребами як актуальна проблема розвитку суспільства	95
<b>Гевчук Н.С.</b>	До питання про навчання студентів-інвалідів у вищих навчальних закладах	102
<b>Гриценко В.А.</b>	Робота соціального педагога з батьками, які мають намір їхати за кордон на заробітки, засобами рекламно-інформаційних технологій	108
<b>Гуріч В.О.</b>	Переживання самотності й особливості духовно-емоційної та комунікативної сфер життя старших підлітків	116
<b>Єжова Т. Є.</b>	До проблеми формування життєвої компетентності випускників інтернатних закладів у питанні набуття та збереження житла	124
<b>Козак А.В.</b>	Психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку як умова реалізації їх права на освіту	130
<b>Мельник Л.П., Чайковська О.М.</b>	Соціальна роль батьків у вихованні розумово відсталих дітей	138
<b>Олексюк Н.С.</b>	Психолого-педагогічні чинники агресивної поведінки девіантних підлітків+	146
<b>Опалюк О.М., Опалюк Т.Л.</b>	Основні ресурси соціального супроводу сімей військовослужбовців в умовах реформування збройних сил України	154
<b>Осадча М.В.</b>	Соціально-психологічний супровід сімей, що мають дітей з особливими потребами	162
<b>Сметанюк Т.І.</b>	Характеристика принципів і методів виховання гуманності сучасної молоді	169
<b>Смоліна О.С.</b>	Рівень соціальної відповідальності старших підлітків в умовах діяльності громадського сектору	177
<b>Собянина Г.Н.</b>	Роль емпатії у формуванні взаємодопомоги дітей дошкільного віку	186
<b>Сорока О.В.</b>	Образовательная среда: проблемы и перспективы развития	193
<b>Пономаренко Л. І.</b>	Арт-терапевтичний супровід молодших школярів як умова успішної адаптації до початкової школи	203
<b>Пономаренко Л. І.</b>	Соціально-педагогічні умови розвитку	

	педагогічної компетентності батьків-вихователів дитячого будинку сімейного типу	213
<b>Пріданнікова О.М.</b>	Актуальність соціально-педагогічної профілактики хімічної залежності серед підлітків	222
<b>Романовська Л.І.</b>	Організаційно-педагогічні основи професійного співробітництва суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дитячого руху	229

### **ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО НАПРЯМКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

<b>Брусенко О.Л.</b>	Особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей	238
<b>Воронцов О.С.</b>	Особливості професійної діяльності молодших офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи збройних сил України	245
<b>Дідик Н. М.</b>	Проблема розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів	250
<b>Журат Ю.В.</b>	Експериментальний аспект становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя	260
<b>Клочко О.О.</b>	Проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді	268
<b>Ковальчук О.В.</b>	Рефлексія в структурі професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів	278
<b>Кулешова О.В.</b>	Ціннісні аспекти особистісної самореалізації викладача вищого навчального закладу	286
<b>Міхєєва Л.В.</b>	Методи вивчення дисциплін педагогічного спрямування студентами спеціальності «практична психологія»	295
<b>Овод Ю.В.</b>	Перспективи впровадження дистанційного навчання у вищих навчальних закладах	302

<b>Онуфрієва Л.А.</b>	Психологічні детермінанти розвитку професійної самосвідомості й особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій	310
<b>Паламарчук К.В.</b>	Лідерські якості як перспективний напрямок розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів	321
<b>Плахотнік О.В., Спіріна Т.П.</b>	Особливості викладання курсу «Історія соціальної роботи» у процесі підготовки соціальних педагогів	329
<b>Сапарай Ю.В.</b>	Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів	337
<b>Снітко М.А.</b>	Технологія підготовки фахівців соціономічної сфери до формування у підлітків безпечної поведінки в інтернет-мережі	346
<b>Трухан М.А.</b>	Підготовка майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів	353
<b>Хворостовська Н.В.</b>	Педагогічні аспекти розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя	361
<b>Шпиг Н.О.</b>	Інтеграція технології кооперативного навчання в процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в громадських організаціях	369
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b>		379

---

# СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ТА СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД: ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

---

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ТА СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ: ІСТОРІЯ ТА ІННОВАЦІЇ

---

УДК 37.018.1 – 053.3 : 364 – 78(477 + 100)

*О.Г. Лещенко*

### ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'Ї В ПЕРІОД НАРОДЖЕННЯ ДИТИНИ

Автор статті розглядає питання надання соціальної допомоги сім'ї у період народження дитини. У статті було зроблено такі акценти: на визначення сутності соціальної допомоги, її складових, державної нормативно-правової бази щодо реалізації соціальної допомоги; на розгляді українських і зарубіжних програм з надання соціальної допомоги сім'ї у період народження дитини.

**Ключові слова:** сім'я у період народження дитини, соціальна допомога, матеріальна допомога, психолого-педагогічна допомога.

На початку ХХІ ст. проблеми української сім'ї залишаються актуальними. Сучасні економічні перетворення, демографічні проблеми, криза в політиці, культурі – все це відбивається на життєдіяльності сучасної сім'ї, при цьому поглиблюється її дезорганізація. Українська сім'я знаходиться у кризовому стані, соціальній деградації. Протягом останніх років існує стійка тенденція до погіршення матеріального становища сім'ї; зростання кількості неповних сімей; зниження інтересу до народження дітей; зростання рівня відчуження дітей від сім'ї; падіння авторитету батьків порівняно з авторитетом однолітків. У зв'язку з цим, особливого значення набуває реалізація державної підтримки сім'ї, спрямована на покращення виконання нею власних функцій.

Питання сім'ї, особливостей її функціонування, виховання дітей у сім'ї, кризові періоди на шляху її розвитку досліджували Дж. Браун, Д. Крістенсен, Р. Шварц, М. Ніколс, А. Варга, Є. Ейдемільер, О. Шапіро, В. Сатир, Т. Андрєєва, Д. Леви, Н. Оліфірович, О. Холостова та ін. Зміст психологічної, соціально-педагогічної

роботи з сім'єю розкривається у дослідженнях Ю. Альошиної, О. Безпалько, О. Бодальова, Є. Ейдемільера, А. Капської, Л. Кузнецової, І. Трубавіної, В. Століна та ін.

Мета статті – визначити доцільність надання соціальної допомоги сім'ї в період народження дитини та зміст цієї допомоги.

Народження першої дитини є однією зі стадій життєвого циклу сім'ї, що полягає в засвоєнні подружжям батьківських ролей і прийняття факту появи в сім'ї нової особистості. Серед завдань розвитку сім'ї на цій стадії Н. Оліфірович виділяє такі: 1) „догляд за маленькою дитиною; 2) перебудову структури сім'ї у зв'язку з появою дитини; 3) адаптація до тривалого періоду догляду за дитиною; 4) заохочення зростання дитини та забезпечення її безпеки і батьківського авторитету; 5) узгодження особистісних та сімейних цілей” [5, 13]. Неуспішність у виконанні цих завдань може спричинити нестабільність у наступній стадії циклу сім'ї. З часом проблеми, які не були повною мірою вирішені на попередніх стадіях, накопичуються й унеможливають функціонування родини. Тому у цей період сім'я може шукати підтримки у фахівців у зв'язку з неможливістю пристосуватися до нової ситуації. Одним із напрямів підтримки сім'ї вважається соціальна допомога.

Соціальна допомога – це вид соціальної діяльності, спрямований на підтримку осіб та соціальних груп, що знаходяться в кризовій ситуації [1, 35]. О. Безпалько розглядає такі види соціальної допомоги: „матеріальна допомога (матеріальне забезпечення у разі тимчасової чи постійної непрацездатності, безкоштовне забезпечення одягом, продуктами харчування та іншими речами); медико-соціальна допомога (реалізація різних форм медичного обслуговування, гарантованих державою; благодійна діяльність недержавних органів); психолого-педагогічна допомога (коригування, виправлення психологічних вад, виявлення та зміна поведінкових моделей особистості, вироблення навичок самопомоги)” [1, 35].

Реалізацію соціальної допомоги сім'ям з дітьми можна простежити на різних рівнях. Проблеми сім'ї ефективніше вирішуються за допомогою цілеспрямованої державної сімейної політики. На державному рівні приймаються різноманітні нормативно-правові документи, спрямовані на покращення функціонування сімей в суспільстві.

Спираючись на види соціальної допомоги сім'ї за О. Безпалько, ми визначили нормативно-правові документи, що стосуються безпосередньо допомоги сім'ї в період народження дитини.

Надання матеріальної допомоги сім'ї гарантовано різними документами. Відповідно до Закону України „Про державну допомогу сім'ям з дітьми” призначаються такі види державної матеріальної допомоги: у зв'язку з вагітністю та пологами, одноразова допомога



при народженні дитини, допомога по догляду за дитиною до досягнення нею трирічного віку, допомога на дітей, які перебувають під опікою та піклуванням, допомога на дітей самотнім матерям. Закон України „Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям” покликаний забезпечити рівень життя сім'ї не нижче прожиткового мінімуму. Закон України „Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування у зв'язку з тимчасовою втратою працездатності та витратами, зумовленими народженням та похованням” гарантує виплату матеріальної допомоги батькам при народженні дитини.

Реалізація медико-соціальної допомоги сім'ї в період народження дитини обумовлена такими нормативно-правовими актами: Закон України „Про охорону дитинства” гарантує надання матерям належних послуг з охорони здоров'я у допологовий і післяпологовий періоди. Постанова Кабінету Міністрів України „Про деякі заходи щодо підтримки здоров'я сім'ї, безпечного материнства і відповідального батьківства” покликана вирішувати проблеми збереження репродуктивного здоров'я батьків і молоді, безпечного материнства та виховання в суспільстві відповідального батьківства і широкого висвітлення і роз'яснення мети проведення цього заходу в засобах масової інформації. „Концепція демографічного розвитку на 2005-2015 роки” та Державна програма „Репродуктивне здоров'я нації на період до 2015 року” визначають, що державні ресурси спрямовуються на заохочення сімей до народження дітей (підкреслюється не однієї дитини, а кількох дітей); розвиток системи консультування молодих пар, які готуються до укладення шлюбу тощо.

Надання психолого-педагогічної допомоги сім'ям у період народження дитини гарантується Законом України „Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю” декларує сприяння відповідальному ставленню батьків до створення умов, необхідних для всебічного розвитку та виховання дітей; створення сприятливих умов для функціонування і зміцнення сім'ї; надання психологічних послуг з проведення психодіагностики, психологічної корекції, психологічної реабілітації, надання методичних порад; формування здорового способу життя, а також надання допомоги сім'ям, дітям, які потрапили у складні життєві обставини. „Типове положення про консультаційний пункт центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у пологових стаціонарах, жіночих консультаціях та будинках дитини”, за яким метою діяльності консультпункту визначено сприяння зміцненню інституту сім'ї шляхом формування засад відповідального, усвідомленого батьківства, а завданнями є запобігання відмовам матерів від новонароджених дітей; забезпечення психологічної та соціальної підтримки вагітних жінок та жінок, які народили дитину,

зокрема неповнолітніх матерів; поширення засад відповідального, усвідомленого батьківства тощо.

На регіональному рівні допомога сім'ї реалізується через розгалужену мережу соціальних інституцій. При українських центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді створено спеціалізовану службу „Родинний дім”, що діє за наступними напрямками: підготовка молоді до сімейного життя, збереження репродуктивного здоров'я, стабілізація сімейних стосунків, запобігання конфліктів, стресових станів та дисгармонії у сімейних відносинах, запобігання насилля у сім'ї, виховання дітей у сім'ї.

„Школи відповідального батьківства”, які діють як при жіночих консультаціях, пологових будинках, так і при соціальних службах для сім'ї, дітей та молоді, спрямовані на підготовку сімей до майбутнього батьківства (вагітних жінок до пологів, до подальшого спілкування з немовлям та піклування про нього; майбутніх татусів до виконання батьківської ролі тощо).

Україна має досвід впровадження програми „Соціальний супровід неблагополучної сім'ї”, яку реалізують Український державний центр соціальних служб для молоді, Комітет у справах дітей. Ця програма має на меті збереження цілісності неблагополучної сім'ї, захист прав її членів через створення умов для їх розвитку і самореалізації у сім'ї і суспільстві. Завданнями програми є такі: залучення сім'ї до соціальної роботи; сімейна просвіта; консультування сім'ї; створення умов для ліквідації наслідків і причин сімейного неблагополуччя та ін.

Недостатня кількість вітчизняних програм, спрямованих на соціальну допомогу сім'ї у період народження дитини змушує звернутися до закордонного досвіду.

Вивчення досвіду соціальної допомоги сім'ям з дітьми у Великобританії дозволяє визначити такі заходи, які застосовуються до неблагополучних сімей: відвідання домівок таких сімей, які чекають на появу дитини, що є опосередкованим контролем над можливим насильством; відвідання сімей волонтерами: молодими батьками з малими дітьми з метою допомоги, обміну досвідом; центри консультування сімей, що розпадаються; робота з батьками у структурованих за проблемами групах з метою подолання проблем спільними зусиллями (як батьки новонароджених дітей або „Анонімні алкоголіки”); програми роботи з матерями, які мають розумові розлади тощо.

Досить поширеною є англійська програма Дж. Бариса щодо роботи з дітьми в сім'ях, які переживають кризу. Соціальний педагог, вивчаючи таку сім'ю, моделює зміну стосунків між її членами, допомагає в адаптації сім'ї до проблем і в їх розв'язанні через навчання батьків самоконтролю, вмінню ставити перед собою і

дитиною стратегічні і проміжні цілі, подоланню проблем без фізичних покарань [4].

Цікавим є досвід діяльності служб підтримки молодих сімей та раннього дитинства у Північній Ірландії [2]. Однією з найбільш відомих таких організацій є NIPPA (Northern Ireland PreSchool Provision Association), яка була заснована в 1965 році. Вона опікується проблемами надання послуг батькам у створенні найбільш сприятливих умов для повноцінного розвитку дитини на різних етапах її життєдіяльності.

Наприклад, програма попередження раннього соціального сирітства „Family Support” (Підтримка сім'ї), за якою пропонується практична допомога та емоційна підтримка родинам і громаді (догляд за дитиною, здоров'я та гігієна, ведення домашнього господарства; вони також консультують з питань щодо розподілу бюджету, купівель, приготування їжі) [2].

Завданнями просвіти для батьків щодо формування усвідомленого батьківства в Північній Ірландії є: 1) допомога у пошуку необхідної інформації з розвитку й виховання дитини, розумінні потреб дитини, створенні умов для їхнього задоволення; 2) покращення стосунків між батьками й дітьми [2].

Готовність молодих сімей до виховання дитини виявляється в умінні виконувати соціальні ролі чоловіка й дружини, батька й матері, попереджувати або залагоджувати конфлікти, створювати сприятливий мікроклімат у сім'ї, підтримувати доброзичливі родинні стосунки, вести домашнє господарство й забезпечувати такі умови життя, які б дозволяли кожному почуватися емоційно захищеними, розвиватися, реалізовуватися й самовдосконалюватися у своїх найкращих якостях.

Центри матері й дитини в Болгарії створені з метою захисту й турботи матері та дитині, що передбачає: забезпечення безкоштовного захисту пари мати-дитина в умовах безпеки; надання медичної допомоги матері та дитини, забезпечення ліками та проведення медичного огляду; надання спеціалізованої допомоги матері для розвитку та зміцнення навичок батьківства; надання спеціалізованої допомоги (консультації, супровід, посередництво) матері щодо покращення відносин з членами родини та соціальним оточенням; попередження соціальної ізоляції й підготовки до успішного соціального інтегрування пари мати-дитина [3].

Зміст соціальної допомоги сім'ям в США представлений безліччю великих і дрібних програм адресної соціальної допомоги, діючих в масштабах усєї країни, штатів і громад, причому єдина система соціальної підтримки сімей з дітьми відсутня. Завдання цих програм - повністю або частково заповнити недолік засобів на задоволення мінімально необхідних потреб сімей. Умови надання допомоги: 1)

дохід нижче певного рівня; 2) відсутність або безробіття одного з батьків. Допомога здійснюється і в грошовій формі (виплати і податкові пільги), і в натуральній (послуги і товари). Пріоритет віддається натуральним видам допомоги, щоб уникнути використання грошей не за прямим призначенням [3].

Програми соціальної допомоги, в які включені сім'ї з дітьми, групуються по наступних напрямках [3]: програми підтримки доходів (тимчасова допомога нужденним сім'ям; податкові пільги), продовольча допомога (продовольчі талони; спеціальне додаткове харчування для жінок з дітьми до 5 років), Медикайд, медична допомога (оплата медичних послуг, ліків, державне медичне страхування дітей), житлова допомога (будівництво соціального житла для бідних; субсидії на придбання і будівництво власного житла), освітні програми (сприяння в здобутті освіти і професійної підготовки дітей з бідних сімей), соціальні послуги (сприяння усиновленню дітей і допомога прийомним сім'ям).

Служби раннього втручання - це служби розвитку, що діють у громаді, є безкоштовними для сім'ї (за винятком деяких спеціально обумовлених випадків), створені для задоволення потреб розвитку дітей. Раннє втручання здійснюється у таких сферах як: всебічна система виявлення немовляти з відставанням або ризиком відставання в розвитку, що припускає ранню ідентифікацію; тренінг і консультації сім'ї, візити додому; спеціальна освіта батьків; адаптація немовляти до довкілля і організація адекватного потребам немовляти середовища; психологічна служба; медичне обслуговування, яке входить в програми раннього втручання тільки в цілях в цілях діагностики і оцінки немовляти [6].

„Освіта з питань сімейного життя” (далі ОПСЖ) це назва американської служби, що покликана допомагати більшості населення. Завдяки цій службі, батьки здобувають знання, розвивають вміння з метою регулювання сімейних стосунків, подолання труднощів, нормального розвитку протягом життя, вміння передбачати і долати складні життєві періоди [6].

Мета більшості груп ОПСЖ – накопичувати знання та застосовувати вміння або досягти особистого зростання в розумінні поточного перехідного періоду життя чи підготовка до події, що має місце у теперішній час. Вибір програм, за якими працюють фахівці з батьками, залежить від життєвих ситуацій клієнтів. Можна виділити наступні групи: нормального розвитку, кризові, особистісного зростання, та групи, пристосовані до життєвих ускладнень. Групи нормального розвитку необхідні для вирішення очікуваних життєвих ситуацій (батьківські групи, групи підготовки до батьківства, групи для батьків немовлят чи дошкільнят).

Кризові групи призначені для людей, що опинилися в неочікуваній

ситуації. У таких групах клієнтів навчають правильно реагувати і вирішувати складні непередбачувані життєві ситуації і відновити їхній звичний образ життя. До цих груп входять клієнти, які нещодавно пережили розлучення, овдовіли чи втратили роботу [6, 199].

Цікавою формою підготовки до виконання батьківських обов'язків і формування відповідального, усвідомленого батьківства є "Проект сирого яйця" на Заході США. Кожному учню доручається здійснювати догляд за сирим яйцем протягом тижня. Яйце має стать, ім'я і вихователя-батька (учня). Яйце повинно постійно знаходитися під наглядом як дитина. Для нього потрібна вихователька, коли учень йде на тренування. Якщо воно розіб'ється, то аналізується питання провини, втрати, розлучення подружжя [3, 325].

Отже, дослідження вітчизняного і зарубіжного досвіду надання соціальної допомоги сім'ям із дітьми дозволило зрозуміти, що як у країнах Європи, Америці, так і в Україні сім'я виступає головним об'єктом підтримки держави. У досвіді роботи з сім'єю в зарубіжних країнах надання соціальної допомоги гарантоване як неблагополучним сім'ям, так і сім'ям, які потребують підтримки у задоволенні їхніх потреб. Серед найбільш поширених видів допомоги можна виділити такі: матеріальну (грошова і натуральна), медичну (пільгове медичне забезпечення), соціальну (підтримка прийомних сімей, неповнолітніх матерів), освітню, соціально-педагогічну (опанування батьківською роллю, навчання усвідомленому батьківству та ін.).

Аналіз державних нормативно-правових документів щодо надання соціальної допомоги сім'ям в період народження дитини засвідчує, що існує потужна законодавча база, яка гарантує державну підтримку українським сім'ям в процесі їхнього функціонування. Проте більшість цих документів, спрямована переважно на захист неблагополучних сімей, при цьому звичайна повна сім'я залишається без такої підтримки, наслідком чого може стати виникнення дисфункціональності та переходу її до категорії неблагополучних сімей.

Соціальна допомога сім'ям з дітьми здійснюється в основному за такими напрямками: грошові виплати сім'ям на дітей у зв'язку з їх народженням, утриманням та вихованням (матеріальна допомога); трудові, податкові, житлові, кредитні, медичні пільги та послуги; надання конкретної психологічної, юридичної, соціально-педагогічної допомоги, соціальної допомоги, консультування. Недоліком є те, що розмір матеріальної допомоги в Україні є неадекватним відповідно до потреб і прожиткового рівня сімей, які мають маленьких дітей.

В Україні особливістю надання допомоги є те, що більшість спеціальних програм, які спрямовані на розвиток і підтримку сім'ї, сьогодні слабо забезпечені фінансово, а подекуди й організаційно. Проте, це не означає, що держава має відмовитись від розробки та

впровадження подібних програм. По-перше, важливо вже те, що і державою, і суспільством усвідомлюється значущість підтримки сімей, включаючи молоді сім'ї. З іншого боку, ці програми (хоча й частково) усе ж виконуються, а отже, роблять свій внесок у покращення становища українських сімей, сприяють їх розвитку. Це підтверджується тим, що в тій незначній кількості соціальних послуг сім'ям, які надаються центрами, з'являються і нові: запобігання відмовам від новонароджених дітей; профілактика бездоглядності та безпритульності, правопорушень та злочинності серед молоді; соціальні та освітні послуги для молодих сімей, сімей з дітьми тощо. Серед головних видів соціальної допомоги сім'ї у період народження дитини, на нашу думку, обов'язковими мають бути, окрім матеріальної, медико-соціальної, освітня, соціально-педагогічна, психологічна, що забезпечать стабілізацію сім'ї.

### Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: [навчальний посібник] / О.В. Безпалько. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Буніна Л. М. Формування у молодих сімей навичок усвідомленого батьківства засобами соціально-педагогічної підтримки в Північній Ірландії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Буніна Лариса Миколаївна. – Луганськ, 2005. – 212 с.
3. Войтенкова Г.Ф. Социальная поддержка семьи с детьми в США / Г.Ф. Войтенкова, Е.В. Лебедева // Народонаселение, 2007. – №4. – С. 94-106.
4. Козубовська І.В. Роль соціально-психологічної служби в роботі з сім'єю / І.В. Козубовська, В.Ю. Керецман, Г.В. Товканець. – Ужгород: УжДУ, 1996. – 365 с.
5. Олифірович Н.И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифірович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
6. Donovan, R. Family planning clinics: Facing higher costs and sicker patients. Family Planning Perspectives. – NY, 1991. – P. 198-203.

The author of the article considers the question of grant of social help to family in a period birth of child. Emphases in the article were made: on determination of essence of social help, its elements; state legislative base to realization of social help; ukrainian and foreign programs of social help to family in a period birth of child.

**Keywords:** family in a period birth of child, social help, financial help, psychological-and-pedagogical help.

*Отримано 25.2. 2012*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ ВІД НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї**

У статті здійснено теоретичний аналіз вивчення проблеми соціально-правового захисту дітей від насильства в сім'ї. Аналізуються види насильств, які відбуваються в сім'ях. Висвітлюється питання про подолання та профілактику будь-яких проявів насильства щодо дітей.

**Ключові слова:** сім'я, дитина, насильство, фізичне, сексуальне, психологічне, економічне.

Жорстоке поводження з дітьми визнано однією з найбільш розповсюджених форм порушення прав людини у світі. Без подолання цього згубного явища не можливо створити умови для повноцінного розвитку дитини, реалізації її особистості. Проблема насильства над дітьми свідчить про необхідність ретельного вивчення й розробки профілактичних заходів спрямованих на її вирішення, оскільки діти є найнезахищенішою, найуразливішою й майже повністю залежною від дорослих частиною суспільства.

Незалежно від того, в якій формі відбувається насильство, з часом його прояви стають дедалі жорстокішими. Найбільш поширеними в сімейних стосунках є психологічне насильство: грубість, приниження одне одного, а також фізичне насильство, зокрема – побиття.

Кримінальний кодекс містить вичерпний перелік складів злочинів, які зазіхають на життя, здоров'я й статево недоторканність будь-якого члена суспільства, незалежно від його статі, національності, соціальної приналежності тощо, переслідуючи різні форми фізичного й психологічного насильства. Право дітей в Україні про захист від усіх форм жорстокого поводження гарантується статтями 25, 28 Конституції України, згідно з якими – ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його достоїнство, обігу або покаранню. Головним документом сучасності, що регулює законодавство щодо жорстокого поводження з дітьми на міжнародному рівні, є Конвенція ООН про права дитини, що була прийнята в 1989 році й ратифікована більш, ніж як 175 країнами світу.

Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини в 1991 році й внесла відповідні зміни в національне законодавство згідно тим міжнародним стандартам, які зазначені в цьому документі.

Насильство розглядають у чотирьох площинах: правовій, моральній, суспільно-політичній та психологічній. У правовій площині більшість випадків насильства карається законом. Але проблема полягає в тому, що жертви насильства не завжди звертаються по допомогу до правоохоронних органів.

У контексті викладеної проблеми надзвичайно актуальним є соціально-правовий захист дитини від насильства і жорстокого поводження в сім'ї.

Загальні аспекти проблеми насильства над дітьми вивчали провідні науковці Т.Ф.Алексєєнко, О.Б.Безпалько, Н.Ю.Максимова, К.Л.Мілютіна, Т.Я.Сафонова, Е.І.Цимбал.

Питання насильства над дитиною у сім'ї висвітлюються у роботах таких науковців і практиків, як Н.Абдель-Хаді, Л.С.Алексєєва, К. Бабенко, А.Бондаровської, Я. Волавка, Н.І. Дмитренка, А.С. Когаловської, Н.Ю. Максимова, Р.П. Мансудова, М.М. Московка, Н.Щербака.

Практичні і правові аспекти жорстокого поводження з дітьми визначають Н.Г. Агарова, Н.К. Асанова, Н.В. Гайдаренко, В.Є. Квашиш, К.Б. Левченко, І.Лисенко, Г.М.Лактіонова, І.М.Трубавіна.

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.

Не можна говорити про насильство над дитиною і відсутність батьківського піклування без врахування сімейного контексту. Сімейні взаємовідносини – найперші і найміцніші соціальні взаємовідносини, які значною мірою впливають на самооцінку дитини, її здатність до адаптації і відчуття благополуччя. Для більшості з нас сімейні впливи є позитивними і є основним джерелом виховання, в процесі якого формуються принципи соціальної взаємодії, що зберігаються потім упродовж усього життя. На інших, однак, сімейні події і переживання впливають негативно. Несприятлива атмосфера в сім'ї створює передумови для найжорстокіших форм насильства в сім'ї та суспільстві.

Для нормального розвитку дітям потрібна атмосфера піклування й уваги, в якій порівну задовольняються дві потреби: контролю і прив'язаності та детермінанти здорових стосунків між батьками і



дитиною, а також детермінанти сімейних ролей, засновані на цих двох головних потребах [1, с. 25].

Не дивлячись на те, що ця тема активно вивчається протягом останніх десятиліть, чіткого визначення поняття насильства немає. На даний момент насильством вважають реальну дію чи загрозу умисної фізичної, сексуальної, психологічної чи економічної дії, примусу з боку однієї особи до іншої з метою контролю, залякування, навіювання почуття страху. В процесі насильства одна людина нав'язує себе, свої цілі та норми іншій, намагаючись підкорити її собі. Це узурпація свободи людини, це не є випадковими діями, які не можна пояснити. Кожен член родини переживає такі дії по-своєму, що накладає свій відбиток на ціннісно-орієнтаційну сферу. Особливо це стосується дитини, адже її особистість тільки формується [8, с. 128].

У нашому суспільстві ця проблема набуває все більшої ваги, але цього недостатньо для раціонального вирішення питання. За кордоном вже досить тривалий час практикують створення спеціальних центрів, у яких проходить реабілітація жертв насильства. З ними працюють спеціалісти, надають також необхідну матеріальну допомогу. Але контингент, який звертається до таких центрів, в основному – жінки, рідше діти. В США, наприклад, кожен підліток знає про своє право подати до суду, чи звернутися до соціальної служби, якщо вважає, що його права та гідність принижено. На жаль, в нашій країні дитину прагнуть насамперед повернути в сім'ю, часто не намагаючись як слід розібратись, через що, власне, вона вирішила її залишити. За статистикою, 48% дітей втікають через різні види насильства в сім'ї, спрямованих проти них.

В Конвенції ООН про права дитини зазначено, що жорстоке поводження з дітьми – це всі форми фізичного 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 [3, с. 167].

Серед мас побутує думка, що жорстокість – це лише ті випадки, про які розповідають: побиття дитини до смерті, занехаяння дитини, яка помирає з голоду, не відповідає розвиткові за віком; діти, яких батьки виганяють на заробітки, які самі собі шукають гроші. Але такий погляд на проблему насильства над дітьми робить непомітними інші вчинки: виховання в жаху перед ременем, регламентацію життя дитини у відповідності до поглядів батьків; сімейну лайку за будь-яку провину дитини чи висловлювання своїх бажань; вибір друзів, виду занять, школи для дітей батьками. В українському суспільстві побутує стереотип: насильство, жорстоке поводження з дітьми, недбале

ставлення – це проблеми виключно кризових або матеріально малозабезпечених сімей, бідних. Але проведені дослідниками опитування громадської думки дають підстави для протилежних висновків – найбільш забезпечені громадяни дають найменш толерантні відповіді з цього питання.

Жорстокість може виявлятися і з боку осіб, які безпосередньо не є членами сім'ї, але пов'язані з ними певними стосунками. Це необхідно враховувати в соціально-педагогічній роботі з сім'ями.

Насильство над дітьми може бути як одномоментним, так і пролонгованим в часі, як свідомим, так і неусвідомленим з боку дорослих, батьків, вихователів. Воно може призвести до емоційного чи психічного травмування, чи навіть загибелі дитини [5, с. 83].

Дитинство – це період відсутності дорослої відповідальності, узаконена залежність від турботи та економічної підтримки суспільства. Дитина є недієздатною в повному обсязі, але має всі людські права. Діти мають право на захист від жорстокого поводження, насильства різних видів і форм.

Жорстоке поводження, з точки зору порушення прав дитини, можна тлумачити як:

- ігнорування потреб дітей, порушення їх прав;
- відсутність догляду за ними (чи незадовільний догляд);
- ізоляція дитини у дитячому колективі;
- відсутність проявів батьківської любові, доброти, чуйності;
- безвідповідальність до дітей;
- бездіяльність батьків щодо дитини у скрутній ситуації;
- брутальність, глузування, неповага до гідності, особистості дитини;
- не враховування вікових особливостей: дитина просто не може зробити те, що вимагають від неї батьки;
- авторитарний стиль спілкування з дитиною;
- нехтування дитиною;
- обман дитини [7, с. 15].

В основі насильства над дитиною лежить нерозуміння цінності дитини, відсутність системи демократичних цінностей, які визначають модель сімейного життя і родинного виховання в конкретній сім'ї.

У правовій базі України визначення насильства, яке є складовою жорстокого поводження з дітьми, представлене Законом України №2789-III “Про попередження насильства в родині” від 15. 11.2001р. У статті 1 “Визначення термінів” йдеться про такі 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 [4].

Стаючи в сім’ях жертвами насильства, діти нерідко покидають сім’ю, опиняються на вулиці, де можуть стати об’єктами купівлі-продажу. В Україні встановилась досить небезпечна ситуація, пов’язана з поширенням торгівлі людьми, зокрема дітьми. Торгівля дітьми – це складна комплексна проблема, яка, без сумніву, має негативний вплив на неповнолітніх. Потрапивши в ці тенета, дитина стикається з погрозами фізичного, психічного, сексуального насильства, побиттям, зґвалтуванням, а також розбещенням, втягненням у злочинну діяльність, спонуканням до заняття проституцією, залученням до праці на виробництві зі шкідливими умовами, вилученням органів для трансплантації, використанням у жебрацтві тощо. Іноді жорстоке поводження до дітей може виявлятися в фактах продажу дитини самими батьками або іншими членами сім’ї [9, с. 81].

Згідно Конвенції ООН про права дитини, яку підписали 189 держав світу, кожна дитина має право на захист від усіх видів сексуальної експлуатації та насильства. Всі держави повинні захищати дітей від сексуальної експлуатації та забезпечувати дітям-жертвам фізичну та психологічну реабілітацію і допомогу в соціальній реінтеграції.

Результати досліджень, проведених здебільшого в розвинених країнах світу, дозволяють стверджувати, що певні характеристики дітей збільшують ризик насилля: вікові, статеві, гендерні, особистісні особливості сім’ї, в якій зростає дитина. Також враховуються характеристики батьків чи опікунів (особистісні, поведінкові, статева приналежність, минулий досвід).

Н. Ярославцева виділяє такі наслідки жорстокого поводження з дітьми:

1) фізичні (травми черевної порожнини і грудної клітини, травми головного мозку, синці та рубці, опіки, травми центральної нервової системи, інвалідність, переломи, подряпини та рвані рани, погіршення зору);

2) сексуальні проблеми і проблеми з репродуктивним здоров'ям (статеві дисфункції, хвороби, що передаються статевим шляхом, включаючи ВІЛ/СНІД, небажана вагітність);

3) психологічні та поведінкові (алкоголізм та наркоманія, погіршення пізнавальних здібностей, злочинна, жорстока поведінка, депресія і тривога, затримка в розвитку, порушення харчування та сну, почуття сорому і вини, гіперактивність, погані взаємостосунки, погана успішність, низька самооцінка, посттравматичні стресові розлади, суїцидальна поведінка і аутоагресія);

4) інші наслідки для здоров'я (синдром подразненого кишечника, хвороби печінки, ішемічна хвороба серця, безпліддя тощо) [2, с. 42].

Фізичні, поведінкові та емоційні наслідки насильства можуть бути різними, в залежності від рівня розвитку, на якому знаходилась дитина, коли відбулось насильство, його жорстокості, стосунків між кривдником і дитиною, терміну, протягом якого відбувалось насильство, та інших факторів в оточенні дитини.

Серед причин виникнення жорстокого поводження до дітей можна виділити наступні:

- безробітність або низька матеріальна забезпеченість;
- алкоголізм одного чи обох батьків;
- самотність чи шлюб, який розпався;
- занадто маленьке житло, що посилює напругу;
- озлобленість батьків чи розчарованість у житті;
- фізична чи психічна перевтома;
- незрілість батьків;
- егоїзм батьків, прагнення їх до розваг;
- відсутність прив'язаності до дитини;
- надмірна вимогливість;
- народження другої дитини;
- велика кількість дітей;
- небажана дитина (як привід і примус до укладення шлюбу);
- передчасно народжена в шлюбі дитина, яка дає привід до сварок та розриву;
- позашлюбна дитина як об'єкт виміщення зла на його матір (батька);
- дитина з фізичними та психічними недоліками, від якого хочуть позбавитися [6, с. 17].

Жорстоке поводження з дітьми в установах розглядається як порушення їх прав, у тому числі й права на освіту. Тому доцільною є як вчительська, батьківська, так і дитяча просвіта в цьому напрямі, а також вивчення основ нормативно-правового захисту дітей від насильства.

Насильство часто присутнє в нашому житті і ми відіграємо в ньому певну роль. Залежно від ситуації ми є свідками, жертвами або ж кривдниками. Трагічність ситуації в тому, що свідки чи жертви насильницької діяльності переносять модель кривдницької поведінки у власне життя та продовжують чинити насильство. Власне створюється коло насильства: жертви стають кривдниками.

Жорстоке поводження з дітьми в подальшому формує з них соціально-дезадаптованих людей, не здатних створювати повноцінну сім'ю, бути гарними батьками, а також є поштовхом до відтворення жорстокості по відношенню до власних дітей. Дитина потребує соціально-правового захисту.

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 меж. Але чим менше дитина, тим більше вона потребує захисту.

Жорстоке поводження з дітьми, нехтування їхніми інтересами не лише завдає непоправної шкоди їх фізичному здоров'ю, але й тягне за собою важкі психічні та соціальні наслідки. У більшості дітей-жертв насильства з'являються серйозні відхилення в психічному, фізичному розвитку, в емоційній сфері.

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 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. Звичайно, одним із визначальних чинників формування в Україні соціальної політики, системи соціальної допомоги і обслуговування населення є кадрове забезпечення. Численні заклади соціальної сфери потребують дедалі більше фахівців різного профілю і рівнів сучасного типу, здатних враховувати і опиратися на соціальні та економічні реформи, ефективно діяти в сучасних умовах розвитку суспільства, вміло вивчати та ефективно застосовувати перевірений життям вітчизняний та зарубіжний досвід соціальної роботи.

Дитинство – найважливіший, самобутній і неповторний період у становленні особистості. Саме в цей час дитина формується фізично, психічно й інтелектуально, набуває необхідних знань, умінь, навичок. І саме в цей період вона потребує найбільшої уваги і захисту. Тож державні органи повинні більше приділяти увагу до сімей, у яких є маленькі діти, проводити з батьками співбесіди.

Захист дітей, забезпечення їх повноцінного розвитку – проблема національного значення, яка повинна розглядатись і розв'язуватись в різних контекстах: історичному, соціологічному, культурологічному, демографічному, педагогічному і, безумовно, юридичному. Мова йде про закріплення певними законами та іншими нормативно-правовими актами чітко визначених правил, норм, стандартів і вимог щодо організації життєдіяльності дитини.

Головні положення, які пронизують майже всі міжнародні правові акти – це абсолютні заборони на жорстоке поводження з особою, перш за все з дітьми. Цей принцип не має порушуватись в жодній з ситуацій, без виключення. Але, на жаль, він порушується досить часто, різними способами і в різних країнах.

#### **Список використаних джерел:**

1. Волавка Я. Біля витоків насильства: агресивність батьків – причина агресивності їхніх нащадків? // Безпека життєдіяльності. – 2003. – №10. – С. 24-25.
2. Гайдаренко Н.В. Психологические последствия жестокого обращения с детьми / Н.В. Гайдаренко, Н.Д. Ярославцева. – М.: Психология и Педагогика, 1994.
3. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист: Збірник документів. – Ч. II. – К.: АТ “Видавництво “Столиця”, 1998. – 292 с.
4. Закон України “Про попередження насильства в сім’ї” від 15 листопада 2001 року №2789-III // <http://www.rada.gov.ua>
5. Когаловская А.С. Вопросы профилактики семейного насилия и жестокого обращения с детьми // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – М.:

Консорциум “Социальное здоровье России”, 2002. – №3. – С. 82-86.

6. Меньшикова Е.С. Жестокое обращение с детьми и его возможные отдаленные последствия // Психологический журнал. – 1993. – №6.
7. Онищенко Ю.В. Насильство в сім'ї: стан та проблеми // Педагогіка толерантності. – 2001. – №3-4. – С. 39-47.
8. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. Е.И. Холостовой. – М.: Юрист, 2000. – 424 с.
9. Соціально-економічні причини насильства в сім'ї в Україні: аналіз проблем та шляхи запобігання: Матеріали за результатами соціологічного опитування. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 144 с.

In the article the theoretical analysis of study of problem of sociallegal defence of children is carried out from violence in family. The types of violences, that take place in families, are analysed. A question is illuminated about overcoming and prophylaxis of any displays of violence in relation to children.

**Keywords:** family, child, violence, physical, sexual, psychological, economic.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 316:177.72**

*Л. І. Михайлова*

## **БЛАГОДІЙНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНЕ ЯВИЩЕ**

У статті проаналізовано сутність поняття „благодійність”, досліджено історичний розвиток благодійності, стан та перспективи розвитку благодійності в Україні.

**Ключові слова:** благодійність, благодійна діяльність, добродійна діяльність, благодійні фонди.

**Постановка проблеми.** Існуючі соціально-економічні проблеми, довготривала нестабільність в державі, зниження рівня життя людей спонукають звернутися до витоків та розвитку благодійності, як до одного з механізмів задоволення потреб малозахисених верств населення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методологічними засадами дослідження благодійності виступають праці М. Дмитрієнко, О. Доники, І. Кравченко, Г.Лактінової, А. Макарова, Л.Макеєвої, Д. Непочатової, Ф. Ступака, О. Ткаченко та інших.

**Мета статті:** визначити сутність поняття „благодійність”, проаналізувати історичний розвиток благодійності, стан та перспективи благодійності в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Благодійність має свої історичні корені і традиції, які беруть свій початок в Київській Русі. На протязі багатьох століть змінювались її зміст і форми. Слово „благодійність” складається з двох слів: „благо” і „діяти”, що в сучасному звучанні означає „робити добро”. Явище благодійності нерідко плутають з альтруізмом і релігійністю. Однак благодійність є, по суті, готовністю віддавати частину своєї власності людям, котрі потребують матеріальної підтримки. Основним мотивом, що спонукає до благодійності, є жалість, щирість, милосердя, усвідомлення важливості чи крайньої необхідності допомогти, значно рідше - надлишок матеріальних благ.

Благодійність як соціальне явище обумовлене його специфічними особливостями: високим ступенем зацікавленості людей; можливістю існування особистісно-індивідуальної ініціативи, групової; суспільної зацікавленості.

Поняття „благодійність” тлумачать вітчизняні і зарубіжні вчені – філософи, історики, соціологи, педагоги, психологи, економісти.

Розглянемо зміст поняття: „благодійність”.

Зазначимо, що вперше в 1891 році в "Учебнике науки полицейского права" І.Т. Тарасов, дав визначення благодійності, як „діяльність державних і громадських органів і приватних осіб, які мають мету надавати допомогу бідним і нужденним” [11].

За П.І. Георгіївським „благодійність” – „діяльність держави і приватних осіб в організації вільних колоній і будинків праці для професійних жебраків і дармоїдів” [4].

В енциклопедичному словнику під редакцією професора І. Андреєвського: „Благодійність – прояв співчуття до ближнього і моральне зобов’язання забезпеченого поспішати на допомогу до бідного” [5].

Енциклопедичний словник товариства братів Гранат тлумачить: „Благодійність, як форму допомоги, на відміну від державного призріння, носить факультативний характер. Вона є відповіддю на безпосередні запити життя...Благодійність є елементарним, безпосереднім і добровільним актом допомоги, яку надають незабезпеченим приватним особам і суспільств”.

У словнику С. Ожегова, „благодійність” розглядається як „надання



приватними особами матеріальної допомоги бідним із милості (благодійний спектакль, збір з якого передається на користь нужденних” [8].

Є.І. Холостова зазначає, що: „Благодійна діяльність - це добровільна діяльність громадян та юридичних осіб, безкорислива (безоплатна або на пільгових умовах) передача громадянам або юридичним особам майна, грошових коштів, безкорисливе виконання робіт, надання послуг, надання іншої підтримки”. Вчена пропонує розглядати благодійність у вузькому і широкому розумінні: у вузькому розумінні - надання приватними особами або організаціями безоплатної допомоги нужденним людям чи соціальним групам населення; і в широкому розумінні - безоплатна діяльність по створенню і передачі фінансових, матеріальних і духовних цінностей (благ) для задоволення насущних потреб людини, соціальної групи або більш широких спільнот, що потрапили у важку життєву ситуацію [9, с. 419.].

У педагогічному словнику С. Ткачова „благодійність” розглядається як філантропія (від грец. Philantropia - людинолюбство), діяльність, за допомогою якої приватні ресурси (фінансові та матеріальні кошти, а також здібності й енергія людей) добровільно і безоплатно розподіляються їхніми власниками, з метою надання допомоги, нужденним людям. Автор зазначає, що за допомогою благодійності вирішуються важливі соціальні функції розвитку суспільства [10, с. 29.].

Ще в 1891 р. російський історик В. О. Ключевський у своїй благодійній лекції, на користь постраждалим від неврожаю на Поволжі, зазначав про неоднозначність цієї проблеми: „Благодійність – слово з досить суперечливим значенням та з досить простим змістом. Його багато хто по-різному тлумачить, і всі однаково розуміють. Спитайте, що означає робити добро ближньому, і, можливо, ви отримаєте стільки ж відповідей, скільки у вас співрозмовників. Але поставте їх перед нещасним випадком, перед страждаючою людиною з питанням, що робити – і всі будуть готові допомогти, хто чим зможе. Співчуття таке просте та безпосереднє, що хочеться допомогти навіть тоді, коли знедолений не просить про допомогу, навіть тоді, коли допомога йому шкідлива або небезпечна, коли він може зловживати нею” [6, с. 65].

В Законі України „Про благодійництво та благодійні організації” благодійництво - добровільна безкорислива пожертва фізичних та юридичних осіб у поданні набувачам матеріальної, фінансової, організаційної та іншої благодійної допомоги; специфічними формами благодійництва є меценатство і спонсорство; благодійна діяльність - добровільна безкорислива діяльність благодійних організацій, що не

передбачає одержання прибутків від цієї діяльності” [5].

Згідно аналізу філософських, психолого-педагогічних та наукових джерел благодійність має мету, завдання, етапи, педагогічні умови, і спрямована на досягнення кінцевого результату - безкорисливого надання допомоги, для створення і розвитку навчально-виховних установ, притулків, інтернатів, лікарень, надання безоплатної допомоги хворим та інвалідам; сприяння і розвитку науки і культури. Здійснений аналіз показав, що поняття „благодійність”, тлумачиться багатьма дослідниками по-різному, однак воно має один зміст – добровільну безкорисливу допомогу нужденним.

Зазначимо, що дослідники (Васильєва Ю.В., Горячев Н.Д., Маслова Н.Ф, Непочатова Д.В.) виділяють кілька етапів розвитку благодійності, починаючи з Київської Русі, Московського Центрального государства Російської Імперії, СРСР і до сьогоднішніх днів.

Мудрик А.В. і Нещеретний П.І. виділяють п'ять періодів виникнення благодійної діяльності [5]. Розглянемо їх.

1 період - IX - XVI ст. В цей період благодійність характеризується діяльністю окремих осіб і церкви, в обов'язки держави благодійність не входила.

Добрими справами, ставленням до нужденних прославився великий князь Володимир, якого в народі називали „Червоне сонечко”. Він закликав піклуватися про ближнього, бути милосердним, терплячим, робити добрі справи. Князь Володимир заснував в Києві училища для навчання дітей багатих, середнього класу і бідняків, вбачаючи в освіті дітей - одну з головних умов розвитку держави і духовного становлення суспільства (Карамзін „Історія держави Російської”). В 1016 р. він заснував сирітське училище, в якому навчалось на його утриманні 300 юнаків [5].

Благородну місію в цей час бере на себе церква, створюючи систему монастирів, в яких знаходили притулок жебраки, хворі, каліки, знедолені. На відміну від західної церкви, яка вбачала своїм благодійним завданням дати нужденним притулок і їжу, російська і українська церква взяли на себе виконання трьох найважливіших функцій: навчання, лікування, піклування. В цей час викликають глибоку повагу Преподобний Серафим Саровський, Старець Амвросій, що служив людям вірою і правдою в Оптинній пустелі, Сергій Радонезький та багато інших. Вони словом і ділом вчили дотримуватися заповіді, виробляти гідні зразки поведінки, ставитися шанобливо до людей, піклуватися про дітей, здійснювати акти милосердя і любові до ближнього.

Прості люди надавали підтримку один одному, і в першу чергу – дітям: одягом, взуттям, продуктами харчування, іграшками. Саме тоді склалися такі прислів'я, як „З миру - по нитці, а бідному сироті –

сорочка”, „Живий - не без місця, а мертвий - не без могили”.

В 1551 р. І.В. Грозним була висловлена ідея про необхідність виявляти всіх, хто потребує допомоги - убогих і жебраків, будувати спеціальні богодільні та лікарні, щоб забезпечити притулок і догляд [5].

2 період - з початку XVII століття до реформи 1861 року. Цей період ознаменувався зародженням державних форм піклування, відкриваються перші соціальні установи. Історію піклування дитинства пов'язують з ім'ям царя Федора Олексійовича - з його указом 1682 року про необхідність навчання дітей грамоті і ремеслу [2].

Петро I виділив категорію нужденних, ввів превентивні заходи боротьби з соціальними пороками, врегулював приватну благодійність, закріпив законодавчо свої нововведення. Вперше дитинство і сирітство стають об'єктом піклування держави. А в 1706 р. відкриваються притулки для „аморальних немовлят”, куди було наказано брати незаконнонароджених з дотриманням анонімності походження, а за „зло за аморальних немовлят”- неминуча була смертна кара. Немовлята забезпечувалися державою, в казні були передбачені кошти на утримання дітей і обслуговуючих їх людей. Коли діти підростали, їх віддавали на проживання в богодільні або прийомним батькам, дітей старших 10 років - в матроси, підкидьків або незаконнонароджених - в художні училища [2].

Благодійна діяльність Романових, особливо жіночої половини, набуває в цей період форми стійкої традиції. Марія Федорівна, дружина Павла I - перший міністр благодійності, виявляла велику турботу про дітей-сиріт. Вона на власні кошти відкривала педагогічні класи при виховних будинках, відкрила будинок для вдів офіцерів, чиновників і жінок-службовців. Особливо багато зробила імператриця для жіночого виховання і освіти. У виховному будинку навчали ремесел, готували вчителів і навіть акторів, а в 1806 році вперше з'явився навчальний заклад для дітей-інвалідів - училище глухонімих [3].

В цей період створюються громадські організації, які самостійно вибирають об'єкт допомоги та працюють в тій соціальній ніші, яку держава не охоплювало своєю увагою.

Церква поступово відходить від справ піклування, а держава створює спеціальні інститути, які починають здійснювати державну політику в справі надання соціальної підтримки та захисту. Цей період також характеризується розширеним спектром благодійних організацій: створюються благодійні лікарні, притулки, школи, друкарні, розвивається благодійність ремісничих цехів.

3 період - з 60-х р. XIX ст. до початку XX ст. - ознаменувався

переходом від державної благодійної діяльності до приватної благодійності. Починають зароджуватись громадські філантропічні організації, організовуються притулки для глухонімих, сліпих дітей, дітей-інвалідів, яких навчали різному ремеслу відповідно до їх захворювань [2].

У 1882 р. створюється Товариство „Синій хрест”, метою якого було піклування про бідних і хворих дітей, заборона жорстокого поводження з дітьми.

Система суспільно-державного піклування дітей в Російській Імперії в кінці XIX ст. представляла розгалужену мережу благодійних товариств і установ, діяльність яких випереджала становлення професійної соціальної роботи та соціальної педагогіки в Європі.

Помітною рисою цього періоду також є зародження професійної допомоги і поява професійних фахівців. Саме цей період ознаменувався організацією різних курсів, які стали початком професійного навчання кадрів для соціальних служб. Була створена „Соціальна школа” на юридичному факультеті психоневрологічного інституту. Одним із найважливіших напрямів діяльності вчених і практиків у цей період було надання допомоги та побудова системи виховно-виправних установ, куди потрапляли жебраки та безпритульні діти [5].

На початку XX ст. в Росії успішно розвивалася система соціальних служб. У 1902р. діяло 11400 благодійних установ, 19108 опікунських рад. Гроші, які надходили на благодійність, використовували на створення навчально-виховних закладів, утримання будинків для дітей-бідняків, нічних притулків для бродяг, народних їдалень, амбулаторій та лікарень. У суспільстві зміцнювалося стійке позитивне ставлення до благодійності [2].

4 період - з 1917 р. до середини 80-х р. XX ст. став переломним моментом у розвитку благодійності в Російській Імперії, відбулася Жовтнева революція 1917 року. Більшовики засуджували благодійність як буржуазний пережиток, а тому будь-яка благодійна діяльність була заборонена. Ліквідували приватну власність, церковну благодійність .

Держава взяла на себе турботу про соціально знедолених, число яких в результаті найгостріших соціальних катаклізмів (першої світової війни, кількох революцій, громадянської війни) різко зросло. Сирітство, безпритульність, правопорушення серед підлітків, проституція неповнолітніх - найгостріші соціальні та педагогічні проблеми того періоду .

У сформованій тоталітарній державі відбулася підміна загальнолюдських цінностей на класові. Проголошення утопічної ідеї побудови самого досконалого і справедливого суспільства, ліквідації

всіх пережитків минулого, в тому числі і соціальних бід, зробили закритою темою соціальних проблем і систему соціальної допомоги незахищених дітей.

5 період: з 90-х років ХХ століття по ХХІ ст. Цей період характеризується спільною діяльністю держави і приватних осіб. Створюються і розвиваються нові благодійні фонди, цільові програми надання соціальної допомоги різним категоріям населення. Будуються приватні школи і дитячі садки, спортивні зали та стадіони, лікарні, санаторії, пансіонати і будинки відпочинку.

Змінюється ставлення громадськості до соціально знедолених дітей - до них почали ставитися як до жертв війни. Держава намагається вирішити їх проблеми шляхом створення шкіл-інтернатів, розширення мережі дитячих будинків для дітей. Але поряд з цим фактично відроджується благодійність (хоча це слово і не вживається), яка проявляється у відкритті спеціальних рахунків і фондів, у перерахуванні грошей для дітей, у передачі особистих заощаджень.

Відродження благодійної діяльності в Україні розпочалося на початку

90-х років ХХ ст., після проголошення незалежності України. Почала формуватися законодавча база: Конституція України, постанова „Про благодійні фонди”, Закон „Про благодійництво та благодійні організації”, розпорядження „Про сприяння благодійній діяльності в Україні” [1].

В суспільстві дедалі більше стали впроваджуватися новітні тенденції та засоби здійснення благодійної діяльності, розвиваються підходи до благодійної діяльності з використанням новітніх практик, механізмів, зростає професійний рівень її реалізації.

Варто зазначити, що відроджуються і добрі традиції. Благодійна акція „Біла квітка”, яку називали Карнавалом-ромашки, проведеної 20 квітня 1911 року по ініціативі Марії Федорівни, в Ялті, у 2001 році була відроджена і проводиться кожного року, з метою надання допомоги хворим туберкульозом. Купивши квітку, мешканці, гості міста Ялти вносять свою допомогу, відроджуючи добре св'ято, яке є символом людської доброти, співчуття та милосердя.

За останні роки в Україні також сформувалися основні типи благодійних організацій: приватні, корпоративні та операційні благодійні фонди, фонди громад. Більшість з них пройшли складний етап організаційного розвитку. Серед пріоритетних сфер їхньої діяльності виокремлюють соціальний захист населення (69%), охорону здоров'я (49%), освіту і права людини (по 48%), розвиток громади (47%) та підтримку громадських ініціатив (46%) [7].

Проте, на жаль, інколи благодійність розглядають і використовують як інструмент політичних технологій, прийомів у

передвиборчих компаніях. За допомогою благодійності мобілізують голоси пенсіонерів, інвалідів та інших малозабезпечених громадян, привертають увагу засобів масової інформації. При цьому людям пропонують короткострокову матеріальну підтримку, а інколи просто обіцянки мінімальних благ.

Результати опитування свідчать і про таке: благодійність визначають передусім як „допомогу найбіднішим громадянам” (77,7%) та „допомогу певним категоріям населення („чорнобильцям”, „афганцям”, одиноким матерям і т. ін.) - 62,2%. Лише 16% опитаних називають організації, які вони вважають благодійними. Ще менше людей отримували хоча б один раз благодійну допомогу (3,9% від загальної кількості опитаних). Причому мешканці міст та люди похилого віку частіше отримували благодійну допомогу, ніж мешканці сіл, з'ясовано, що населення очікує на благодійну допомогу передусім від комерційних структур (54,1%), а вже потім від держави (29,7%) [13].

За результатами міжнародного дослідження „Мировой рейтинг благотворительности 2010” Україна знаходиться на 150 місці серед країн Центральної та Східної Європи та на 147 місці серед країн світу, тобто вона має найбільш низький відсоток благодійних пожертв в світі [12].

Однак, на сьогоднішній день в Україні благодійні фонди та організації постають основними провідниками ідей благодійництва та добродійної діяльності в українському суспільстві; створюють умови для привнесення кращого європейського та світового досвіду у вирішення найактуальніших соціальних проблем українського суспільства; підтримують сучасні програми для запровадження інноваційних технологій щодо суспільного розвитку та введення України у світову спільноту як рівноправного партнера; постають активними учасниками процесу лобювання змін до законодавства на всіх рівнях; мають неабиякий вплив на активізацію українських громад та розвиток соціального партнерства у громадах задля вирішення певних соціальних проблем; відіграють суттєву роль у підготовці фахівців соціальної сфери в Україні та створюють значну кількість робочих місць у недержавному секторі для працевлаштування вищезазначених спеціалістів [1].

Задля подальшого забезпечення ефективності, відповідальності і прозорості у діяльності українських благодійних фондів та організацій, а також для підтримки процесу розвитку благодійності у країні необхідне виконання низки пріоритетних завдань, а саме: удосконалення законодавчої бази у сфері благодійництва з урахуванням провідного міжнародного досвіду; запровадити стандарти благодійної діяльності та контроль за дотриманням їх;

сформувати державну політику щодо популяризації та підтримки розвитку благодійності; зміцнити співпрацю між благодійними інституціями, органами виконавчої влади та місцевого самоврядування, бізнесом і ЗМІ; підвищити рівень довіри громадськості до благодійництва; підвищити рівень професіоналізації діяльності благодійних інституцій; зміцнити вітчизняну інформаційно-методичну базу з питань благодійності [1].

Отже, Україна пройшла складний шлях, має багату історію ефективної благодійної діяльності. Врахування досвіду нашого минулого дозволить, щоб благодійність стала невід'ємною складовою суспільства, моральним обов'язком кожної заможної людини. Благодійність як системна цілеспрямована діяльність повинна стати: проінформованою, науковою, технологічною, контрольованою. Благодійність – це не тільки допомога сиротам чи пожертви на лікування, це вклад в майбутнє країни: її здоров'я, культуру, освіту, це інвестиція в інтелектуально-духовний потенціал країни.

### Список використаних джерел

1. „Благодійні інституції України: сучасний стан та перспективи розвитку” (за результатами соціологічного дослідження) / Автори: .Безпалько, .М.Галустян, А.В.Гулевська-Черниш, Г.М.Лактіонова, Л.Б.Магдюк, Д.В.Непочатова, Л.М.Паливода, Г.О.Притиск.; за заг. ред. А.В. Гулевської-Черниш. – К.: Книга плюс, 2008. – 120 с.
2. Вересова О.И. Благотворительность Романовых / О.И. Вересова // Ливадийский дворец-музей. 1994-1999 : сб. – Севастополь : Мир, 1999. – С. 169–171.
3. Вернер К.А. Памятная книга Таврической губернии / под ред. К.А. Вернера // Сборник статистических сведений по Таврической губернии. – Симферополь, 1889. – С. 72.
4. Георгиевский П. И. Организация частной благотворительности / П. И. Георгиевский // Вестник благотворительности. – 1895. – № 5. – С. 40.
5. Закон України „Про благодійництво і благодійні організації” зі змінами та доповненнями // Відомості Верховної Ради України. – 1997. – № 46.
6. Лавриненко Л.Я. Меценатство и благотворительность: история развития / Лавриненко Л.Я/ Школа. – 2001. – № 2. – С. 63–65.
7. Мокеева Л.Н. Дис.к. пед.наук „Становление и развитие благотворительности и патронирования в системе образования Крыма (XIX – начало XX столетия) / Мокеева Л. Н/ Одесса, 2010, - 285с.
8. Словарь русского языка: 57000 слов / С.И.Ожегов; под ред. Н.Ю.

- Шведовой. – 20-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1988. – 736 с.
9. Словарь-справочник по социальной работе / Е.И. Холостова. – М.: Юрист, 1997. – 419 с.
  10. Словарь педагогических терминов. Т. 2. / С.Л.Ткачев. – СПб., 1935. – 276 с.
  11. Тарасов И. Т. Учебник науки полицейского права. Вып. 1, № 9 / И.Т. Тарасов/ – Москва: Высочайшее утверждение Товарищество „Печатня С.П.Яковлева”, 1891. – 79 с.
  12. Український форум благодійників. Результати опитування „Благодійність в Україні в умовах кризи” 1-10 квітня 2009 року) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ufb.org.ua/events/1082.html>
  13. Центр філантропії. Результати загальнонаціонального опитування „Благодійна Україна: практика та ставлення населення України до благодійництва”. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.philanthropy>

The article analyzes the nature of the concept of „charity”, the historical development of philanthropy, the state and prospects of philanthropy in Ukraine.

**Keywords:** charity, philanthropy, charity, charitable foundations. [Вик.org.ua/filestorage/File/Survey.pdf](http://vik.org.ua/filestorage/File/Survey.pdf).

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 37.013.42: 349.3**

*О.В. Сватенков*

### **ЗМІСТ ПОНЯТТЯ "ЗАХИСТ ПРАВ ДИТИНИ" У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ**

У статті здійснено теоретичний аналіз підходів до визначення понять "захист", "соціальний захист", "соціально-правовий захист", "соціальний захист дитинства", "захист прав клієнта", "соціально-педагогічний захист" та запропоновано на цій основі нове розуміння змісту поняття "захист прав дитини".

**Ключові слова:** захист, соціальний захист, соціально-правовий захист, захист прав дитини.



**Актуальність проблеми.** У сучасних соціокультурних та політико-економічних умовах проблема захисту прав дітей набуває все більшої актуальності. Це пов'язане з цілим комплексом явищ та факторів, що існують в українському суспільстві: відсутністю чітких культурних та ціннісних ідеалів, ослабленням та зниженням значимості інституту сім'ї, зменшенням ролі освітніх закладів у вихованні підростаючого покоління тощо. Наслідком такого становища є поширення серед дітей та молоді різних форм девіантної поведінки, зростання кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, збільшення дітей, які потребують соціального захисту.

В Україні діяльність, спрямована на подолання зазначених проблем, здійснюється як на науково-теоретичному, так і на практичному рівнях. Зокрема, в останнє десятиріччя розбудовується система соціального захисту прав дітей. Вона включає в себе, з одного боку, постійне удосконалення нормативно-правової бази щодо соціального захисту дитинства, а з іншого – створення розгалуженої мережі закладів, діяльність яких спрямована на реалізацію державної політики у цій сфері.

**Аналіз стану розробки проблеми.** На науково-теоретичному рівні відбувається постійна розробка та пошук нових форм, методів та засобів здійснення соціального захисту дитинства, дослідження умов оптимізації їх використання у різних соціокультурних умовах. Так, загальним теоретичним основам здійснення соціального захисту присвячені праці В. Варивдіна, О.Зайця, І. Зверєвої, Г.Лактіонової, А. Капської, Т.Піддубної, Ж. Петрочко, В.Тасєєва, М. Шакурової та ін. Проблемі соціально-правового захисту школярів в умовах загальноосвітньої школи присвячені роботи Н. Агаркової, Н.Заверико, О. Караман. Вивченням аспекту формування усвідомленого ставлення батьків до прав дитини займалася Н. Шевченко. Дослідженням особливостей підготовки студентів-майбутніх соціальних педагогів до соціально-правового захисту особистості займалася І. Ковчина.

Враховуючи важливість дитинства для розвитку і становлення особистості, **метою** даної статті є визначення змісту поняття "захист прав дитини" у діяльності соціального педагога.

**Виклад основного матеріалу.** Саме поняття "захист" в контексті нашого дослідження доцільно розглянути з позицій юриспруденції, довідкової літератури, а також соціальної педагогіки. Ж.Петрочко, виходячи з аналізу юридичної літератури, робить висновок про те, що "заходи захисту здійснюються у випадку порушення прав для їх відновлення. Це відновлення порушеного суб'єктивного права компетентними органами чи самим суб'єктом цього права" [11].

Заходи профілактики, попередження, недопущення можливих порушень дослідниці відносить до охоронної діяльності.

У той же час слід зазначити, що в українській мові слова "захист" та "охорона" є синонімами, що підтверджується трактуванням "захисту" в сучасному тлумачному словнику української мови, як "1) охорона, заступництво; 2) відстоювання в суді інтересів клієнта" [17, 192]. Відповідно, маємо певну суперечність: у юридичній літературі зміст понять "охорона" та "захист" відрізняються, а у тлумачному словнику "охорона" є одним із трактувань поняття "захист". Розв'язання даної суперечності, як і її поява, пов'язане зі сферою використання самого поняття. Тобто, у юридичній сфері сутність захисту зводиться до відстоювання порушених прав у суді, що підтверджується як Ж. Петрочко, так і тлумачним словником. Проте у соціальній педагогіці зміст поняття "захист" є ширшим і визначається межами компетенції соціального педагога у виконанні ним охоронно-захисної функції. Її сутність полягає у захисті конституційних прав і свобод особистості, законних інтересів дитини; допомозі в оформленні необхідних для відновлення соціального статусу документів; соціально-педагогічній роботі з сім'ями, де є насильство щодо їх членів [10, 321].

Для глибшого розуміння змісту поняття "захист" у соціальній педагогіці звернемося до результатів теоретичного дослідження, здійсненого Т. Лодкіною [6, 6]. Науковець, спираючись на аналіз довідкових видань та словників, виділяє наступні, важливі для соціальної педагогіки, значення поняття "захист": спосіб збереження життя; спосіб повноцінного розвитку можливостей (створення відповідних умов); охорона від посягань, ворожих дій (у цьому сенсі поняття "захист" виступає як засіб психологічної, фізичної та душевної охорони, заступництво); відстоювання інтересів, прав, свобод (захист у суді, захист прав працівника профспілкою, закон як захист прав та свобод громадян); відстоювання своїх переконань, поглядів, досліджень; вольовий, інтелектуальний акт; універсальний засіб психологічної адаптації, регулятивна система стабілізації особистості (психологічний захист).

Таким чином, поняття "захист" у широкому розумінні є діяльністю соціального педагога, спрямованою на створення умов для повноцінного розвитку можливостей клієнта. У вузькому – охорона, сприяння реалізації та відстоювання прав і свобод клієнта, представництво його інтересів у суді.

Відповідно, соціальний захист можна розглядати у юридичному та соціально-педагогічному аспектах. Виходячи із розуміння сутності поняття "захист" у юридичній літературі, можна сказати, що у цьому

аспекті він буде спрямований на відстоювання прав та інтересів клієнта у суді і може розглядатися як соціально-правовий захист.

І.Зверева та Ж.Петрочко під соціально-правовим захистом розуміють "систему соціальних, правових та економічних заходів і гарантій, які реалізують державні та недержавні організації, спрямовані на виявлення, попередження та нейтралізацію впливу на життєдіяльність людини негативних чинників (соціальних ризиків) з метою дотримання прав людини, забезпечення гідних умов та рівня життя кожного члена суспільства" [3, 44; 15, 272]. Тобто, соціально-правовий захист – це система заходів, які сприятимуть "реалізації основних прав завдяки створенню належних соціально прийнятних умов для життя" [там же]. Основою такої діяльності є нормативно-правові документи, в яких закріплені права людини.

Зокрема, право громадян на соціальний захист закріплене у статті 46 Конституції України і "включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом" [4]. Таким чином, зміст соціального захисту зводиться до системи соціального забезпечення, яка "створюється і функціонує в державі для захисту населення від соціальних ризиків" [12, 61].

Зміст соціального забезпечення полягає у дотриманні мінімальних стандартів для усіх громадян. Сюди можна віднести, в першу чергу, встановлені державою мінімальні розміри заробітної плати, пенсій, стипендій та інших виплат громадянам; мінімальні стандарти щодо одягу та харчування тощо. Отже, можна сказати, що у нормативно-правових документах наводиться третій аспект соціального захисту – соціально-економічний. Його здійснення в цьому аспекті полягає у забезпеченні мінімальних умов для життя людини, яка постраждала від соціальних ризиків.

У науковій літературі під соціальними ризиками розумують "закріплену законодавством та визнану суспільством як суспільно значущу обставину об'єктивного характеру, з настанням якої громадяни (члени їхніх сімей) можуть втратити тимчасово або назавжди засоби до існування чи потребують додаткового матеріального забезпечення та не можуть самотійно її уникнути" [10, 61]. Виділяють такі соціальні ризики: непрацездатність, безробіття, малозабезпеченість, втрата годувальника.

Відповідно до соціальних ризиків, від наслідків яких постраждала особа, виділяють: соціальний захист осіб похилого віку, постраждалих внаслідок аварії на ЧАЕС, осіб з обмеженими можливостями та інші категорії.

Саме поняття соціальних ризиків є ключовим для визначення соціального захисту у юриспруденції. Так, Є. Хапланова вважає, що соціальний захист слід розглядати в широкому та вузькому смислі. У широкому смислі, дослідниця під ним розуміє "діяльність держави щодо встановлення та забезпечення соціально-економічних і соціально-культурних прав людини і громадянина" [19, 435]. Під соціальним захистом у вузькому смислі Є.Хапланова розуміє "сукупність нормативно закріплених гарантій, спрямованих на вирівнювання положення громадян з іншими членами суспільства у випадках настання соціальних ризиків" [там же].

О.Мачульська та Ж.Горбачова також виділяють два аспекти поняття "соціальний захист": у широкому сенсі під ним розуміють "діяльність держави, спрямовану на забезпечення процесу формування і розвитку повноцінної особистості, на виявлення і нейтралізацію негативних факторів, що впливають на особистість, на створення умов для самовизначення і утвердження в житті" [8, 3]. У вузькому – "сукупність законодавчо закріплених економічних і правових гарантій, що забезпечують дотримання найважливіших соціальних прав громадян і досягнення соціально-прийняттого рівня життя" [там же].

І.Сирота розглядає "соціальний захист" як функцію держави та визначає його як комплекс заходів матеріальної підтримки непрацевдатних, найменш захищених громадян [14, 10].

Розкриваючи зміст соціального захисту, В.Шайхатдинов вважає, що він "охоплює діяльність держави й органів місцевого самоврядування, громадських організацій, підприємств по створенню сприятливого для людини навколишнього середовища, охороні материнства і дитинства, наданню допомоги родині, охороні здоров'я громадян, професійній підготовці громадян, забезпеченню зайнятості населення, охороні праці, регулюванню заробітної плати і доходів населення, забезпеченню громадян житлом, регулюванню права власності громадян, матеріальному обслуговуванню і забезпеченню непрацевдатних і інших нужденних у соціальній підтримці громадян" [20, 5].

У педагогічній літературі також знаходимо кілька підходів до визначення поняття "соціальний захист" та тлумачення його змісту.

Ф. Мустаєва під соціальним захистом в широкому смислі розуміє "систему соціальних стосунків, при яких індивід здатен самостійно піклуватися про себе, створити умови для життєдіяльності своїх дітей" [9, 236]. У вузькому смислі, під соціальним захистом дослідниця розуміє "соціальну політику держави, яка прагне адміністративними заходами забезпечити задовільне, або хоча б достатнє існування тим групам населення, які знаходяться в особливо складному положенні і не здатні без зовнішньої підтримки покращити його" [там же].

Розкриваючи зміст соціального захисту молоді, Ф.Мустаєва виділяє чотири основні напрями, а саме [9, 258-260]:

1. Соціальний захист процесу формування та розвитку особистості молодшої людини.

2. Соціальний захист середовища формування та розвитку особистості.

3. Захист прав молодшої людини.

4. Цільовий соціальний захист.

Л. Кальченко визначає соціальний захист як "комплекс заходів, спрямованих на створення безпечного соціального середовища; система юридичних, економічних, фінансових та організаційних засобів і заходів у державі щодо захисту населення від несприятливих наслідків соціальних ризиків" [10, 58]. Сутність соціального захисту у соціально-педагогічному аспекті дослідниця вбачає у "діяльності, що інтегрує зусилля суб'єктів та об'єктів впливу і спрямована на актуалізацію механізмів підвищення ефективності процесу соціального захисту, гарантію та забезпечення порушених прав" [там же].

Російський науковець Р.Корнюшина під соціальним захистом розуміє "сукупність законодавчо встановлених економічних, соціальних, юридичних гарантій і прав, соціальних інститутів та закладів, які забезпечують їх реалізацію та створюють умови для підтримання життя різних верств та груп населення, перш за все, соціально незахищених" [5, 26].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що "соціальний захист" – це діяльність державних та громадських установ і організацій, спрямована на захист прав громадян, порушених внаслідок негативного впливу соціальних ризиків, у різних сферах життєдіяльності: соціальній, економічній, фінансовій, трудовій та ін.

Далі розглянемо поняття "соціальний захист дитинства", яке слід виділити окремо, оскільки внаслідок певних причин дитина не може бути об'єктом соціального захисту від негативних наслідків дії зазначених вище соціальних ризиків.

У нормативно-правових документах, які спрямовані на захист прав та інтересів дітей, зокрема, у Законі України *"Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні"*, закріплено наступне визначення поняття "соціальний захист": "система заходів, спрямованих на відновлення зовнішніх соціально-економічних, політичних, медико-екологічних, правових, психолого-педагогічних умов, які забезпечують на сучасному рівні виживання і розвиток дітей, подолання ситуації, коли дії окремих осіб чи інститутів здійснюють безпосередню шкоду здоров'ю, психічному, моральному, інтелектуальному розвитку дитини" [2].

Російський дослідник Є. Рибінський визначає зміст та сутність поняття "соціальний захист дитинства" як один із напрямів соціальної політики держави; сутність якого полягає у подоланні негативних тенденцій та стабілізації становища дітей, у формуванні позитивних змін ставлення держави та суспільства до дітей, у створенні реальних передумов для подальшої позитивної динаміки процесів життєдіяльності дітей [13].

Як захист від соціальних ризиків шляхом комплексного сприяння дитині з боку держави у вирішенні різноманітних проблем, "соціальний захист" розуміє В. Тасєєв [18, 58].

Таким чином, соціальний захист дитинства спрямований на подолання негативних наслідків дії соціальних ризиків, унікальних саме для дитячого віку. Першим із можливих у цьому контексті є сирітство, як біологічне так і соціальне. "Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування", під яким розуміють "комплекс заходів і засобів соціально-економічного та правового характеру щодо забезпечення прав дітей на життя, розвиток, виховання, освіту, медичне обслуговування, надання матеріальної підтримки; система принципів, мір і заходів, вироблених міжнародною і державною політикою, підтриманих неурядовими організаціями і громадською спільнотою у створенні та оптимізації умов проживання і розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з метою допомоги подолання їм життєвої кризи, матеріальної підтримки і підвищення якості життя в інтересах самої дитини і суспільства" [16, 435].

У науковій літературі [1; 7; 9; 10; 15] ми знаходимо кілька видових, але не тотожних поняттю "соціальний захист", понять, а саме: "захист прав клієнта" та "соціально-педагогічний захист".

Б. МакГоуен визначає поняття "захист прав клієнта" як "зацікавлене посередництво від імені індивідуального клієнта або групи клієнтів при відстоюванні їх прав на отримання послуг, ресурсів, соціальних виплат в одній або ж кількох відповідних державних установах" [7, 304].

Н. Заверико визначає соціально-педагогічний захист як "комплекс впливів і заходів, що забезпечує реалізацію прав особистості дитини, гарантованих Конституцією і Конвенцією ООН про права дитини" [1, 83].

Окремо І. Зверєва та Ж. Петрочко виділяють соціально-правовий захист дитинства і визначають його як "комплекс взаємодії державних заходів і зусиль неурядових організацій щодо законодавчого та соціального закріплення прав дітей, в основі яких лежить пріоритет дитини, гарантування особистих та соціальних прав, прав у сім'ї та суспільстві, прав на здоров'я, освіту, повноцінне харчування,

необхідність першочергової уваги до їхнього фізичного і духовного розвитку" [15, 273].

Ж.Петрович визначає наступні завдання соціально-правового захисту дитинства [3, 44]:

- психолого-педагогічна і юридична допомога;
- консультування неповнолітніх і їх батьків;
- контроль за роботою установ та закладів різного типу, де надаються соціальні послуги дітям;
- соціально-медична допомога;
- інформаційно-правова допомога неповнолітнім з питань набуття професії, працевлаштування, реалізації культурних і дозвіллевих потреб тощо.

Також дослідниця виділяє п'ять основних принципів соціально-правового захисту дітей, а саме [там же]:

1. Пріоритет інтересів дитини над інтересами інших.
2. Рівність усіх дітей, незалежно від походження, раси, національності, стану здоров'я; повага до права дітей на свободу думки, об'єднань і мирних зборів.
3. Інтеграцію зусиль усіх соціальних інститутів, покликаних захищати права дітей; колективний аналіз, моделювання здійснення соціально-правового захисту дітей.
4. Гуманність у ставленні до дитини, що передбачає визнання людини: а) соціальною цінністю; б) метою суспільного розвитку; в) вищим критерієм оцінки всіх галузей суспільного життя: економіки, науки, мистецтва тощо.
5. Системність, що охоплює: а) орієнтацію на міждисциплінарність у дослідженнях проблем захисту прав дітей; б) різнобічну оцінку потреб особистості з метою захисту її прав; в) координацію діяльності усіх інституцій щодо забезпечення захисту прав дітей.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що поняття "соціальний захист" є ширшим за інші наведені нами і може включати їх як конкретні напрями роботи соціального педагога.

Виходячи з усього вищесказаного, можна говорити про те, що захист прав дитини є діяльністю державних та громадських установ і організацій, яка спрямована на подолання соціальних ризиків з метою створення умов для повноцінного розвитку дитини, задоволення її потреб та інтересів.

### **Список використаних джерел**

1. Заверико Н.В. Соціально-педагогічний захист прав дітей у загальноосвітньому навчальному закладі / Н.В.Заверико //

- Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: [Зб. наук пр.]; Редкол.: Бех І.Д., Огнев'юк В.О., Кононко О.Л. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2009. – №11 (спецвип., ч. 1). – С. 83-86.
2. Закон України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні": станом на 05.02.1993 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2998-12>
  3. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: [Навч.-метод. комплекс] / [Авт.-упоряд.: О.В. Безпалько, І.Д. Зверева, З.П. Кияниця, В.О. Кузьмінський, В.П. Лютий, Ж.В. Петрочко, М.І. та ін.]; за заг. ред.: І.Д. Звереві, Ж.В. Петрочко. – К.: Фенікс, 2007. – 528 с.
  4. Конституція України : станом на 08.12.2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=254%EA%2F96-%E2%F0>
  5. Корнюшина Р.В. Зарубежный опыт социальной работы: [учеб. пособие] / Р.В.Корнюшина. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 86 с.
  6. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Т.В.Лодкина. – [3-е изд., стер.] – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 208 с.
  7. МакГоуэн Б. Защита прав клиента / МакГоуэн Б. // Энциклопедия социальной работы, Т. 1 – С. 302-307.
  8. Мачульская Е.Е. Право социального обеспечения / Е.Е. Мачульская, Ж.А. Горбачева – М., 1998. – 278 с.
  9. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики: [Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений] / Ф.А. Мустаева. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 416 с. – (Серия "Gaudeamus")
  10. Петрочко Ж.В. Основи соціально-правового захисту особистості: навч. посіб. [для студентів спеціальності 6.010105 "Соціальна педагогіка" денної та заочної форми навчання] / Ж.В. Петрочко – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2009. – 320 с.
  11. Петрочко Ж.В. Сутність та напрями соціально-педагогічного забезпечення прав дітей / Ж.В. Петрочко. – Режим доступу: [http://psych.kiev.ua/nma-catalog/fla-stat/lang-1/cat\\_id-10/page-1/num-22.html](http://psych.kiev.ua/nma-catalog/fla-stat/lang-1/cat_id-10/page-1/num-22.html)



12. Поддубная Т.Н. Социальная защита детства в России и за рубежом: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Т.Н. Поддубная. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 320 с.
13. Рыбинский, Е.М. Управление системой социальной защиты детства. / Е.М. Рыбинский. – М.: Издательский центр "Академия". – 2004.– 150 с.
14. Сирота И.М. Право социального обеспечения в Украине / И.М. Сирота –Х.: "Одиссей", 2004. – 384 с.
15. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. І.Д. Зверєвої]. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
16. Соціальна педагогіка: словник-довідник / [за заг. ред. Т.Ф.Алексєєнко]. – Вінниця: Планер – 2009. – 542 с.
17. Сучасний тлумачний словник української мови / [уклад.: Л.П.Олексієнко, О. Л. Шумейко]. – К. : Кобза, 2004. – 544 с.
18. Тасеев В.Б. Социальная защита детства в практике специалиста социальной работы / Тасеев В.Б. // Вестник Самарского государственного университета. – 2006. – №5/2. – С. 54-60. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/SGU/Vestnik\\_HumN/2006-05-2/hum0605\\_2\\_23.pdf](http://www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/SGU/Vestnik_HumN/2006-05-2/hum0605_2_23.pdf)
19. Хапланова Є.М. До визначення поняття "соціальний захист осіб похилого віку" [Електронний ресурс] / Є.М. Хапланова // Форум права. – 2008. – №1. – С. 434-438. – Режим доступу: <http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/FP/2008-1/08xemopv.pdf>
20. Шайхатдинов В.Ш. Право социального обеспечения России / Шайхатдинов В.Ш. – Екатеринбург, 1996. – 198 с.

The problem of determining the content of the concept of "protection of the rights of the child." The article analyzes the approaches to the definition of such concepts and terms as "protection", "social protection", "social and legal protection", "social protection of children", "protecting the rights of the client," "social-pedagogical protection" and suggested on this basis new understanding of the content of the concept of "protection of the rights of the child."

**Keywords:** protection, social protection, social and legal protection, protection of child rights.

*Отримано 25.2.2012*

## **ОСНОВНІ ФОРМИ І НАПРЯМКИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

У статті розглянуто діяльність основних благодійних установ в Україні та форми соціального захисту населення на початку ХХ ст.

**Ключові слова:** соціальний захист, соціальна допомога, благодійність, Україна

Соціальний захист і соціального допомога у сучасному світі неодмінний атрибут будь-якої держави. Розбудовуючи сучасну систему соціального захисту та соціальної допомоги в Україні, важливо врахувати та оцінити ті напрацювання і здобутки, які виробили у минулому попередники сучасних працівників соціономічної сфери.

Благодійність, меценатство, опіка були притаманні кожній людській спільноті на будь-якому етапі її розвитку. Саме це давало можливість вижити у складних життєвих обставинах, це відділяло все далі людину від тваринного світу. Любов до ближнього лежить в основі майже всіх світових релігій, вірувань, морально-етичних світоглядів. Саме на цьому ґрунтувалась взаємодопомога у кожній общині, поселенні. Однак і влада не залишалась осторонь проблем злиденності, сирітства, вдівства, немічності. Адже самі ці фактори були і залишаються однією з причин нестабільності, джерелом соціальної напруги, гальмом розвитку економіки. Це змушувало державу періодично втручатись у справи захисту соціально вразливих категорій населення, регламентувати її. Заходи зі сторони влади носили в основному репресивний характер (заборона давати милостиню, старцювати, примусове виселення певної категорії злиденних тощо).

Кінець ХІХ – початок ХХ ст. вважається зародженням соціальної роботи як професійної діяльності. Саме у цей період ставились завдання не лише подолання, але й профілактики злиденності, соціальної дезадаптації, маргіналізації. Спостерігається поєднання зусиль держави, громадських, релігійних організацій, приватних осіб у вирішенні проблем соціального захисту. За роботу у цій царині почали відзначати державними нагородами, присвоювати чиновницькі ранги,

зрештою ця праця стала оплачуватись і визнаватись на державному рівні як соціально значуща.

Дослідження розвитку становлення соціальної роботи і соціальної допомоги до 1917 р. велось обмеженим колом дослідників. Серед авторів найбільш відомих досліджень можна назвати П. Георгієвського, В. Герье, Є. Максимова, О. Стога. В радянський період ця тематика не досліджувалась, адже все, що стосувалось рівня життя людей, соціальної допомоги у царській Росії вважалось негативним і не вартим уваги. Проводячи патерналістську політику у сфері соціального захисту, Радянський Союз ліквідував всі набуті попередниками інститути благодійності та соціальної підтримки. Лише в кінці ХХ – на початку ХХ ст. на теренах колишнього СРСР почали з'являтись наукові дослідження з питань благодійності, меценатства. Серед дослідників цього періоду становлення соціальної роботи в Україні слід відзначити праці Ф. Ступака, А. Нарадька, Ю. Гузенка, Г. Махоріна, С. Поляруш, Т. Курінної, О. Хаустової та ін. Однак у більшості досліджень спостерігається акцент на регіональних особливостях благодійної діяльності. Ми ставимо завдання визначити основні форми і напрямки благодійної діяльності в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Соціальну підтримку населення у Російській імперії на той час забезпечували державні органи, які перебували у віданні міністерстві відомств, благодійні товариства та благодійні заклади. Їх діяльність нормувалась відповідними законодавчими документами. Серед них найважливішими були “Статут про громадську опіку”, “Положення про парафіяльні попечительства при православних церквах”, “Положення про дитячі притулки”, циркуляри міністерства внутрішніх справ (наприклад, “Зразкові правила про міські попечительства, установи для збору пожертвувань, надання допомоги нужденним і постійного нагляду за ними”). Однак, на законодавчому рівні не було визначено категорію осіб, на які мала поширюватись соціальної допомоги, як і не було визначено її меж. Тому на місцях самі вибирали відповідно до місцевих умов форми допомоги нужденним. Передбачалось, що на певний вид допомоги можуть розраховувати люди різних вікових груп. Діти і молодь, які не мали батьків, могли розраховувати на допомогу, спрямовану на те, щоб вони вирости фізично і морально здоровими людьми, отримали необхідний запас знань і практичних навиків, щоб бути здатними самостійно заробляти на прожиття. Людина середнього віку могла розраховувати на моральну і матеріальну підтримку, яка дала б їй можливість швидко подолати життєві труднощі і повернутись до самостійного здобування засобів до існування. Немічні, престарілі отримували догляд у притулках, хворі – у медичних установах.

Заклади соціального захисту, які були розраховані на дітей, можна поділити на три групи. До першої відносились заклади опіки і виховання: виховні будинки, дитячі ясла та садки, притулки для сиріт, притулки працелюбності для дітей, виправно-виховні притулки, притулки для дітей-калік, розумово-відсталих та хворих на параліч, землеробські колонії. До другої групи – заклади дешевого і безкоштовного навчання: загальноосвітні школи і училища та спеціальні школи і училища, які мали професійне спрямування. Сюди ж відносяться навчальні та лікувальні установи для глухонімих, сліпих тощо. Третю групу становили заклади лікувальної допомоги для дітей: загальні і спеціальні лікарні, санаторії, амбулаторії. Так, на початок ХХ ст. таких закладів для дітей було 1 896 [1, ХХХVI].

Соціальні заклади для дорослих об'єднувались у п'ять груп. Перша група – заклади для соціальної опіки престарілих, невиліковно хворих: різного виду богадільні, будинки милосердя, будинки для вдів, притулки для інвалідів, подорожуючих. Друга група – заклади дешевого та безкоштовного харчування: їдальні та чайні. Третя – заклади дешевого і безкоштовного проживання: нічліжні будинки, квартири, кімнати, гуртожитки. До четвертої групи відносились заклади трудової допомоги: будинки працелюбності, майстерні і рукодільні, довідкові бюро з працевлаштування, комісії і контори благодійного характеру. П'яту групу складали заклади медичної допомоги дорослим: загальні і спеціальні лікарні та санаторії, різноманітні види амбулаторій [2, 5-6]. Кількість таких закладів для дорослих становила по Російській імперії на 1902 рік 4 382, що складало 62,3 % від усіх існуючих благодійних закладів [1, ХХХVI-ХХХVII].

Найбільша кількість установ соціального захисту була розташована у Європейській частині Російської імперії. Вони надавали грошову допомогу, допомогу продуктами харчування, житлом, займались освітою дітей і дорослих, створювали умови для можливості заробляти власною працею, підтримкою закладів для дітей різних категорій, хворих, організацією товариств взаємодопомоги. Найбільш поширеною було надання грошової допомоги, що пояснювалось простотою цього виду підтримки. Це давало можливість потребуючому допомогти задовольнити ті потреби, які він вважав для себе найважливішими на даний момент.

У кінці ХІХ ст. в Російській імперії формувалась модель соціальної опіки, де головна роль відводилась не державі, а благодійним організаціям. Ф. Ступак вважає, що основними принципами такої організації благодійності були: 1) децентралізація системи опіки, що проявлялась в передачі основних повноважень з соціальної опіки органам місцевого самоуправління, а також залучення до соціальної

роботи широких верств населення. Це давало скорочення бюрократичного апарату, зменшення формалізму і тяганини; 2) індивідуалізація допомоги населенню; 3) збільшення уваги профілактиці збідніння, безробіття, злочинності та інших соціально небезпечних явищ; 4) перехід до “відкритого” типу суспільної опіки, що передбачало соціальну допомогу за місцем проживання у більш сприятливій обстановці Хто не мав житла – забезпечували житлом чи розміщували у чужій сім’ї; 5) соціальна активізація знедолених, адаптація їх до нормального життя, зокрема, надання трудової допомоги; 6) державне і громадське стимулювання благодійної діяльності: носіння мундирів і знаків відповідних відомств; спеціальні знаки і жетони для співробітників благодійних товариств, установ і закладів; фінансові та інші пільги; персональні пенсії і допомоги; надання дворянського звання, почесних громадян; присвоєння імен філантропів і меценатів благодійним установам, музеям, бібліотекам, школам, інститутам, вулицям; інформація про їх благодіяння в центральних і місцевих засобах масової інформації тощо [6, 87].

Організація соціальної допомоги у Російській імперії не була централізованою. Суб’єктами соціальної допомоги виступали міністерства (внутрішніх справ, фінансів, народної освіти, військово-юстиції, шляхів сполучення, морське, імператорського двору), відомства (Відомство установ імператриці Марії, православного віросповідання, головне управління землеробства і землевпорядкування та ін.), товариства, створені за ініціативою владних структур. Найбільш потужними з останніх у Російській імперії були Попечительство про трудову допомогу, Товариство Російського Червоного Хреста, Імператорське людинолюбне товариство. На місцях вони мали свої філії, комітети, що створювало досить розгалужену систему соціальної підтримки.

На місцях соціальну допомогу організовували міські управи, земства, прикази громадської опіки (там де земств не було), громадські, релігійні організації. Були і товариства, які не мали за головну мету благодійність, але вона прослідковувалась у їх діяльності. Це, наприклад, парафіяльні попечительства, попечительства про народну тверезість.

До кінця XIX ст. ще помітну роль в організації соціальної підтримки населенню відігравали Прикази громадської опіки, які ведуть свій початок з 1775 р. Підпорядковуючись безпосередньо міністерству внутрішніх справ, вони створювались у кожній губернії і їх діяльність полягала в організації опіки немічним та наданні різного роду матеріальних допомог. З цією метою Прикази утримували різні богоугодні заклади: виховні і сирітські будинки, притулки, будинки опіки, лікарні, будинки праці. Будучи державними установами, вони

не мали достатньо коштів для забезпечення у належній мірі соціального захисту населення. Поступово вони передавали свої функції земським управам, які діяли більш ефективно у сфері соціальної допомоги на місцях.

В Російській імперії на 1902 р. функціонувало 11 040 благодійних установ. У губерніях, до складу яких входили сучасні українські землі, їх нараховувалось 1 376. З них 674 були благодійні товариства і 702 благодійні заклади. По благодійним товариствам лідером була Херсонська губернія (156), а по закладам – Київська (143). Найменше таких установ нараховувала Подільська губернія (відповідно 36 і 33) [1, LVIII-LXIX]. Стосовно рівня доступності до їх послуг, то в середньому по території сучасної України, що входила до складу Російської імперії, було 2,6 установи на 100 000 жителів. Найдоступнішими допомоги були за цим параметром у Херсонській губернії (4,75 установи) [1, LXXVII].

Соціальний захист носив становий характер. На законодавчому рівні положення про опіку у середовищі свого стану регламентувалось лише для селян. Це пояснювалось тим, що більшість населення України, як і всієї Російської імперії того часу, проживала на селі. Оскільки центрами благодійництва залишались в основному міста, то лише жителі навколишніх до них сіл могли розраховувати на соціальну підтримку їх благодійних установ. Більшість сільського населення могла покладатись головним чином на допомогу громади. Статут про соціальну опіку зазначав, що немічні із селянського стану мають утримуватись родичами або за рахунок сільської общини. Основними джерелами коштів для надання селянськими громадами благодійної допомоги були: 1) кошти громади, 2) різні спеціальні збори передбачені нормативними документами; 3) громадське майно; 4) натуральні повинності у вигляді обов'язкового виконання певних робіт за рішенням сходу та надання продуктів, необхідних речей сиротам та нездатним до праці [6, 85].

За кошти общинних сум мали утримуватись, при потребі, лікарні, богадільні та інші установи громадської опіки. Це засвідчувало ще раз неможливість держави охопити власними силами соціальний захист всіх громадян. Для інших станів, хоч не прямо, але також передбачались обов'язки стосовно соціальної підтримки осіб зі своєї станової групи. Так, наприклад, за перебування у лікарні людини, яка не здатна була оплатити лікування самостійно, кошти мали сплатити відомство або община, до якої ця людина належить. Були і організації соціальної підтримки за становою ознакою: дворян, селян, міщан, ремісників, купців.

Створювались благодійні організації також за релігійною чи національною ознакою: католицькі, єврейські, караїмські, французькі,

грецькі, німецькі, чеські тощо. Цьому сприяла лібералізація законодавства. До 1862 р. для створення благодійного товариства необхідний був дозвіл імператора. З 1862 р. таке право було передано Міністерству внутрішніх справ, а з 1897 р., коли були видані типові устави благодійних товариств допомоги бідним, достатньо було дозволу губернатора. Це свідчило про визнання ролі громад на місцях у справі соціального захисту населення і стимулювало їх швидке зростання.

Головною соціальною проблемою всіх часів і народів була бідність. Для подолання її причин та наслідків створювались різноманітні організації. Однак, найбільш помітним у цій діяльності було Імператорське людинолюбне товариство, засноване ще у 1802 р. Воно декларувало своєю метою надання допомоги бідним незалежно від віку, статі, віросповідання при всіх людських потребах. При народженні це була акушерська і медична допомога, піклування в спеціальних притулках для немовлят. Для дітей, позбавлених з різних причин батьківського піклування, це вже була опіка, турбота про їх виховання та освіту. Для дорослих, які нездатні самі прохарчуватися з власної праці по старості або у зв'язку з хворобою, організовувалось піклування у спеціальних притулках. Товариство опікувалось бездомними і голодними, надаючи їм житло та їжу, безробітними, підшуковуючи їм роботу, створюючи умови для самозабезпечення. Допомагали навіть працюючим – сприяли їм у збуті своїх товарів і хоч якось допомагали цим вилізти із злиднів. Завдяки цьому Товариству в Україні наприкінці ХІХ ст. почали створюватись Попечительства про бідних. Як показує досвід створення такого попечительства у Кам'янці-Подільському, адміністративному центрі Подільської губернії, метою його була видача постійних та одноразових допомог, працевлаштування, надання безкоштовного житла, забезпечення сиріт та бідних дітей притулками, безкоштовна медична допомога, допомога бідним учням гімназій, заснування шкіл та інших закладів для дітей, чий батьки не мають можливості їх доглядати, пошук нужденних, які самі соромляться звертатись по допомогу [4].

Особливо слід зазначити соціальний захист дітей. У цій царині видатне місце займало Відомство установ імператриці Марії, хоча його благодійна діяльність поширювалась на всі вікові категорії, на здорових і хворих, на людей, що страждали різними фізичними недугами. Допомога здійснювалась через надання харчування, житла, навчання або набувала форми грошової допомоги, яка видавалась на руки або передавалась у різні заклади у вигляді плати за навчання, опіку, лікування. У виховних будинках Відомства у 1904 р. перебувало 59 337 немовлят: частина у самих виховних будинках, а частина віддавалась в чужі сім'ї за певну плату. Для дітей-сиріт та дітей з бідних сімей шкільного віку діяло 329 притулків, де перебувало

більше 23 000 вихованців. Для навчання дітей та дорослих діяло 75 середніх, 63 нижчих навчальних заклади, а також 148 сільських шкіл для вихованців виховних будинків і 44 школи для глухонімих і сліпих, 2 вищих і 4 навчально-лікувальних заклади [1, III/7-8].

Дитячі притулки, які перебували у системі Відомства установ імператриці Марії, були розраховані на утримання дітей обох статей незалежно від походження, віросповідання від 3 до 12 років. В особливих випадках, якщо дозволяло приміщення притулку поселяти окремо хлопчиків і дівчаток, діти могли залишатись до 14-річного віку. Притулки могли бути як денними так і постійного перебування дітей. В першу чергу приймалися на повне забезпечення діти-сироти, напівсироти, а також діти особливо бідних батьків. Черговість прийняття останніх визначалось ступенем бідності родини. У притулки за рішенням місцевих попечительств дитячими притулками могли прийматись діти і за кошти фізичних осіб. Однак, як свідчить статистка, бажаних було більше, ніж притулки могли вмістити. Так, на засіданні Подільського губернського попечительства дитячих притулків 26 березня 1907 р. було відхилено через брак місць 17 прохань про зарахування до притулку, хоча навіть серед дітей були сироти [3].

У притулках намагались дати дітям початку освіти, трудові навички. Так, у Кам'янець-Подільському притулку дітей до 7-8 років грамоті навчали наглядка та її помічниця. Також діти отримували навички картонажного ремесла, шиття та іншого рукоділля. З 9 років діти починали відвідувати Олександрівське міське училище, яке знаходилося у приміщенні притулку.

Особлива увага приділялась фізичному і моральному вихованню. Діти, як правило, поступали у притулки зі слабким здоров'ям, схильними до захворювань. Тому турботою адміністрації ставало належне харчування, зручність і чистота одягу, білизни, взуття, особиста гігієна, фізичні вправи, дотримання розпорядку дня. Моральне виховання в основному ґрунтувалось на вихованні релігійності, любові до ближнього, залучення до праці, прищеплення охайності, підготовці до якоїсь практичної діяльності. Дітей залучали до нескладної роботи зі самообслуговування. Для дівчат-сиріт, які за віком мали вибувати з притулку, у місті засновано було Школу домоведення з ініціативи А. Четверікової. Тут дівчата до повноліття здобували всі необхідні навички майбутньої господині, опановували різні жіночі професії та навички ведення домашнього господарства. По завершенню перебування у Школі, вихованок прилаштовували у сім'ї у якості прислуги, знаходили їм роботу, здібних влаштовували у навчальні заклади, видавали заміж. Тобто, дівчата перебували під соціальним патронажем і після завершення перебування у закладі.



У сільській місцевості відкривались дитячі ясла-притулки на період гарячої пори сільськогосподарських робіт. Діти селян тепер були під наглядом і не відволікали батьків від роботи у полі, на косовиці тощо. З цією метою почали створюватись повітові попечительства дитячих притулків. У Подільській губернії 12 таких попечительств було створено у 1900 р. [5].

Таким чином, ми можемо спостерігати значний спектр організацій, закладів соціального спрямування в Україні кінця XIX – початку XX ст. Більшість з них носила недержавний характер і за об'ємом соціальної підтримки населення значно перевищувала потуги аналогічних державних установ. В сучасній Україні держава не має змоги у повній мірі задовольнити соціальні потреби значної кількості населення. Прояви приватної благодійності, хоч і зростають, мають переважно епізодичний характер. Об'єднань громадян з метою допомоги ближньому, які б мали постійний характер, надзвичайно мало. Тому досвід організації соціальної підтримки з боку громади, набутий наприкінці XIX – на початку XX ст. потребує подальшого вивчення та впровадження в сучасних умовах.

### Список використаних джерел

1. Благотворительность в России. – Т.1. Обзор состояния общественного призрения и благотворительности – СПб: Типо-Литография Н.Л. Ныркина, Измайловский полк, 7 рота, д. 13, [б/г]. – 966 с.
2. Благотворительные учреждения Российской империи. – Т. 1. – С. -Петербург: Типография СПб. акц. общ. печ. дела в России Е. Евдокимов. Троицкая, № 18, 1900. – 217 с.
3. ДАХМО. – Ф. 39. – Оп. 1. – Спр. 26. – Арк. 7-8
4. КДА. – Ф. 442. – Оп. – 1. – Спр. 187. – Арк. 8-9
5. Отчет Подольского губернского попечительства детских приютов Ведомства учреждений императрицы Марии за 1901 г. – Каменец-Подольск: Типография Подольского Губернского правления, 1902. – 95 с.
6. Ступак Ф.Я. Благодійність та суспільна опіка в Україні (кінець XVIII – початок XX ст.) – К.: Інститут історії України НАН України, 2009. – 269 с.

The article reviews the main activities of charitable institutions in Ukraine and forms of social protection in the early twentieth century.

**Keywords:** social protection, social assistance, charity, Ukraine

*Отримано 25.2. 2012*

## ПІДТРИМКА СІМЕЙ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

У даній статті розглядається підтримка сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, принципи соціальної підтримки. Розкривається зв'язок поняття "соціальна підтримка" з такими поняттями, як "соціальна допомога", "соціальні послуги", "соціальне забезпечення" та ін.

**Ключові слова:** соціальна підтримка, соціальні послуги, соціальне забезпечення, соціальна допомога, соціальне обслуговування, соціальний захист.

Відповідно до чинного законодавства сім'я є первинним та основним осередком суспільства. Виконуючи певні функції, сім'я забезпечує свою життєздатність. Розрізняють: економічну, господарську, репродуктивну, соціалізуючу, рекреативну, терапевтичну функції сім'ї тощо.

Сім'я, яка належним чином виконує свої функції, називається благополучною. Сім'я є прикладом унікального поєднання різнопланових збалансованих характеристик. Саме завдяки здатності до врегулювання вона є найгнучкішим елементом соціальної структури, здатним швидко реагувати на внутрішні та зовнішні впливи. Але на сьогодні, через низку соціальних, економічних чи інших причин, сім'ї не здатні самостійно виконувати одну або декілька функцій, тому нерідко потрапляють у складні життєві обставини. Такі сім'ї переважно, самі не можуть подолати труднощі, проблеми з якими стикається і потребують соціального захисту і підтримки.

Відповідно до законодавства України складні життєві обставини – це обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самостійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку зі старістю або за станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо).

До складних життєвих обставин відносять також: погіршення матеріально-побутових умов, поступове зuboжіння, втрату роботи, все,

що викликає у людей почуття незахищеності, страху перед завтрашнім днем, все, що веде до наростання напруги в сім'ї, негативно позначається на вихованні дітей.

Отже, складними життєвими обставинами можна назвати такі несприятливі для людини події, коли їй особливо важко, і коли вона об'єктивно потребує сторонньої допомоги, в тому числі з боку держави, суспільства, громади, найближчого оточення, щоб впоратися з цими обставинами і відновити свою нормальну життєдіяльність [5].

*Метою даної статті є розгляд підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах.*

Серед дослідників, які зверталися до розгляду поняття соціально-педагогічна підтримка можна виділити таких, як О. С. Газман, Т.В.Анохіна, А.Й.Капська, Л.Я.Оліференко, О.В.Безпалько, Л. М.Кулікова та ін.

Так, на думку О.Козлової, соціально-педагогічна підтримка полягає в створенні необхідних умов для позитивно спрямованої соціалізації. І розглядає її як комплекс заходів, що створюють можливість оптимізувати процеси освіти, навчання і виховання підростаючого покоління [6].

За Безпалько О.В. *соціальна підтримка* - це система заходів суб'єктів соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг. Також *соціальна підтримка* - це система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей [7].

В сфері соціальної політики ми зустрічаємо наступне визначення *соціальної підтримки* - система заходів з надання допомоги певним категоріям громадян, які тимчасово опинилися у важкому економічному становищі (частково або повністю безробітні, молодь, що навчається тощо), шляхом надання їм необхідної інформації, фінансових коштів, кредитів та інших пільг [4].

Серед найбільш поширених *видів соціальної підтримки* виділяють матеріальну, психологічну, педагогічну, правову підтримку тощо.

*Матеріальна підтримка* надається шляхом виплат пенсій, компенсацій, допомоги на лікування та оздоровлення, забезпечення продуктами харчування, одягом, медикаментами тощо.

У процесі здійснення соціальної роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах відповідно до закону "Про соціальні послуги" від 19.06. 2003 № 966-IV надаються соціально-економічні послуги, які полягають у допомозі в залученні додаткових ресурсів для задоволення матеріальних інтересів і потреб сімей чи осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, що реалізуються у

формі натуральної допомоги; допомоги в оздоровленні, сприянні в отриманні державної соціальної допомоги, у наданні грошової допомоги, а також допомоги у вигляді грошових компенсацій; сприянні покращенню житлово-побутових умов сім'ї та дитини; стимулюванні дорослих членів до економічної активності, ефективного використання наявних ресурсів; представленні інтересів клієнта перед державною адміністрацією (виконавчим комітетом) із метою вирішення матеріально-побутових проблем (борги за комунальні послуги, брак відповідних умов для проживання дитини, неспроможність забезпечити повноцінне харчування дитини/дітей і т. д.); наданні матеріальної, фінансової та гуманітарної допомоги відповідно до потреб клієнта.

З метою створення належних матеріальних умов для виховання дітей у сім'ях держава надає батькам або особам, які їх замінюють, соціальну допомогу. Така допомога передбачена Законом України "Про державну допомогу сім'ям з дітьми" від 21.11. 1992р. № 2811-ХІІ (нова редакція від 22.03.2001 р.). Відповідно до закону сім'ям надається допомога по вагітності і пологам; одноразова допомога при народженні дитини; допомога по догляду за дитиною до досягнення нею 3-річного віку; допомога на дітей одиноким матерям; допомога на дітей, які знаходяться під опікою або піклуванням [9].

Згідно Закону України "Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям" від 01.06. 2000 № 1768-ІІІ адресна допомога малозабезпеченим сім'ям в Україні має на меті підтримку найбільш нужденного населення. Система адресної соціально-економічна допомоги представлена двома видами виплат:

- субсидіями на житлово-комунальні послуги і паливо;
- допомогою малозабезпеченим сім'ям [2].

Отже, основною метою соціальних виплат є забезпечення гідного рівня життя зазначених типів сімей з урахуванням їх специфічних потреб, а не допомогти сім'ям, які опинилися в скрутних життєвих умовах, за допомогою фахівців та їх порад знайти в собі сили та найбільш оптимальні шляхи, щоб подолати ці перешкоди.

Державна соціальна підтримка надається за рахунок державного бюджету у певних, визначених законами, випадках. Підставою для її надання є складні життєві обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самотійно.

Державна соціальна підтримка за законодавством України надається у грошовій та натуральній формах, а також у формі соціального обслуговування і призначена як для всього населення України загалом, так і для окремих категорій: малозабезпечених сімей, сімей з дітьми, інвалідів, дітей-інвалідів, дітей-сиріт та дітей,

позбавлених батьківського піклування, інвалідів тощо.

*Психологічна підтримка* спрямована на мобілізацію внутрішніх ресурсів клієнта, з метою зміни уявлення про безвихідь його становища, формування впевненості та мотивації щодо подолання почуття тривоги, психологічних комплексів, невпевненості в своїх силах, зміцнення активної, діяльнійшої особистісної позиції.

Вона може здійснюватися через надання психологічних консультацій з метою покращення мікроклімату сім'ї, збереження психологічного здоров'я членів сім'ї, набуття впевненості в своїх силах, адаптація до середовища, поліпшення взаємин з оточуючими, обговорення наявних проблем з членами сім'ї та надання рекомендацій щодо їх вирішення, формування навичок подолання труднощів та конфліктів з оточенням, організація та координація психотерапевтичних груп та груп самопомоги, психологічна діагностика корекція та реабілітація.

*Педагогічна підтримка* орієнтована на превентивну та оперативну допомогу дітям, сім'ї шляхом надання їм необхідної соціально-педагогічної інформації, проведення просвітницьких заходів, консультацій, бесід тощо.

Т. Анохіна під педагогічною підтримкою розглядає підбір і використання системи педагогічних засобів, реалізація яких забезпечує допомогу у самостійному індивідуальному виборі своєї поведінки, у подолання перешкод самореалізації у комунікативній, творчій та інших видах діяльності [1].

*Правова або юридична підтримка* здійснюється шляхом надання юридичних консультацій, проведення бесід з питань чинного законодавства, гарантій та пільг, здійснення заходів, спрямованих на захист прав та інтересів членів сім'ї, захист прав дітей, оформлення правових документів, представництво інтересів тощо.

Соціальна підтримка сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, в Україні надається ґрунтуючись на таких принципах:

- адресності;
- доступності;
- добровільності;
- гуманності;
- надання соціальної підтримки на основі встановлених соціальних стандартів у розмірах та на рівні, що відповідає потребам особи й обумовлюється економічними можливостями держави;
- цільового використання коштів, призначених для надання соціальної підтримки;
- безповоротності соціальної підтримки.

Також можемо зазначити, що поняття "соціальна підтримка" тісно пов'язане із такими поняттями як "соціальний захист", "соціальне

забезпечення", "соціальна допомога", "соціальні послуги", "соціальне обслуговування".

*Соціальний захист* слід розглядати як систему законодавчих, економічних, соціально-психологічних гарантій, яка надає працездатним громадянам рівні умови для покращання свого добробуту за рахунок особистого трудового вкладу в конкретних економічних умовах, а непрацездатним та соціально вразливим верствам населення – перевагу в користуванні суспільними фондами споживання, пряму матеріальну підтримку, зниження податків [4].

*Соціальна допомога* – це система соціальних заходів у вигляді сприяння, підтримки і послуг, які надає соціальна служба окремим особам або групам населення для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їхнього соціального статусу і повноцінної життєдіяльності, адаптації в суспільстві [8].

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. Тобто кожна людина і сім'я в цілому мусить продіагностувати проблеми, які з'явилися, і самостійно вирішити їх. У разі потреби здійснюється їх корекція.

Термін "*соціальні послуги*" визначає Закон України "Про соціальні послуги" від 19 червня 2003 р. як комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних та інших заходів, спрямованих на окремі соціальні групи чи індивідів, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, з метою поліпшення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації та повернення до повноцінного життя [3]. Метою надання соціальних послуг сім'ям з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах є усунення причин, які заважають членам родини самостійно подолати складну життєву ситуацію, попередження вилучення дітей з родин, створення сприятливих умов для подальшого самостійного розв'язання проблем, що виникатимуть, та для розвитку й виховання дітей.

*Соціальне забезпечення* – це організаційно-правова діяльність держави, спрямована на матеріальне забезпечення громадян у випадку настання, обумовлених законодавством, соціальних ризиків за рахунок фондів соціального страхування та виплат із державного та місцевих бюджетів та інших обумовлених законодавством коштів [10].

*Соціальне обслуговування* – робота, спрямована на задоволення потреб, які виникають у процесі життєдіяльності, що забезпечує

гармонійний та різнобічний розвиток дітей та молоді шляхом надання соціальної допомоги і різноманітних соціальних послуг [3].

Відповідно до законодавства соціальне обслуговування здійснюється шляхом надання соціальних послуг: за місцем проживання особи (вдома); у стаціонарних інтернатних установах та закладах; у реабілітаційних установах та закладах; в установах та закладах денного перебування; в установах та закладах тимчасового або постійного перебування; у територіальних центрах соціального обслуговування; в інших закладах соціальної підтримки (догляду).

Соціальне обслуговування має передбачати надання соціальних послуг, у контексті їх наближення до потреб клієнтів та підвищення їх якості шляхом створення нових форм відносин і взаємодії між різними учасниками на всіх рівнях функціонування цієї системи.

Отже, фахівець, котрий працює з сім'єю з дітьми, повинен орієнтуватися у своїй діяльності на те, що кожна сім'я має право на допомогу; сім'я має можливість вибору виду необхідної їй допомоги; ніякі обставини не можуть стати причиною жорстокого поводження з дитиною; робота з сім'єю, по можливості, має здійснюватись у домашніх умовах; дитина потребує стабільності стосунків у сім'ї; не можна формувати негативне ставлення дітей до батьків; вилучати дитину із сім'ї слід лише тоді, коли до сім'ї застосовані всі інші можливі профілактичні методи роботи; вилучена із сім'ї дитина має можливість підтримувати контакти з біологічними батьками (якщо ці контакти не загрожують її життю і здоров'ю), має право бути повернутою до біологічної сім'ї, родичів чи виховуватися в сімейному оточенні [9].

Надання соціальної підтримки має ґрунтується на принципах виявлення ресурсів сім'ї та сприяння формуванню у членів сім'ї навичок і умінь для подолання складної життєвої ситуації.

Сучасні орієнтири сімейної політики в Україні: стабілізація сім'ї, зниження рівня розлучень; підвищення престижу сім'ї та сімейних цінностей у масовій свідомості; забезпечення розумово і фізично здорового покоління, орієнтації на середню сім'ю; підвищення виховного потенціалу сім'ї; адаптація сім'ї до ринкових умов життя.

Основний зміст соціально-педагогічної роботи з неблагополучною сім'єю складають забезпечення сім'ї різними видами соціального обслуговування (соціальної допомоги та соціальних послуг), реабілітаційна та профілактична робота, соціальний супровід окремих категорій сімей та соціальне інспектування неблагополучних сімей. Вони реалізуються в практичній діяльності соціального педагога шляхом використання різноманітних методів, прийомів і форм соціально-педагогічної роботи.

Таким чином, сьогодні сім'я стає центром соціальної роботи. Через вирішення сімейних проблем, зміцнення сім'ї як головного соціального інституту можна вийти на вирішення багатьох проблем сьогодення.

#### **Список використаних джерел:**

1. Анохина Т.В. Идеи и технологи педагогической поддержки в образовании США, Великобританки, Голландки / Т.В. Анохина // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы все рос.конф. / Под ред О.С. Газмана. – М., 1996. – С. 16-57
2. Бідність та нерівні можливості дітей в Україні / [Черенько Л.М., Полякова С.В., Реут А.Г. та ін. ]; за ред. Е.М.Лібанової. – К.: Інститут демографії та соціальних досліджень НАН України, Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), Український центр соціальних реформ, 2009. – 288 с.
3. Відомості Верховної Ради, 2001, № 42, ст. 213
4. Гриненко А. М. Соціальна політика: Навч. метод. посібн. – К.: КНЕУ, 2003. – 309 с.
5. Закон України "Про соціальні послуги" (від 19. 06.2003 № 966-IV) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>
6. Козлова Л.Н. Введение в теорию социального воспитания / О.Н.Козлова. – М.: Интерпракс, 1994. – 208с.
7. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг.ред. проф. І.Д.Зверєвої. – К., 2008. – 336с.
8. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. – К.: ДЦССМ, 2002. – 536 с. // Соціальна робота. Книга 4.
9. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: Методичний посібник. / І. Д. Зверєва та ін. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
10. Устінов С.О. Співвідношення термінів "соціальних захист" та "соціальне забезпечення" в законодавстві України // Юридична наука та практика, №2. – 2011. - С. 90-95.

In this article the support of families in difficult circumstances, principles of social support. Disclosed link the concept of "social support" of such concepts as "social assistance", "social services", "social security" and others.

**Keywords:** social support, social services, social security, social assistance, social services, social protection.

*Отримано 25.2.2012*



УДК 37.035.7(477)

*О.Л. Комарова,  
О. С. Демянюк,  
Ю.В. Коваль,  
О.В. Абрамян*

### ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито проблему формування творчої особистості підлітків у виховній роботі загальноосвітніх шкіл. Окреслено основні концептуальні виміри проблеми, обґрунтовано завдання виховної роботи, що спрямовані на творчу самоактуалізацію підлітків.

**Ключові слова:** творча особистість, учні, загальноосвітня школа, самореалізація.

В статье раскрыто проблему формирования творческой личности подростков в воспитательной работе общеобразовательных школ. Определены основные концептуальные измерения проблемы, обоснованы задачи воспитательной работы, направленные на творческую самоактуализацию подростков.

**Ключевые слова:** творческая личность, ученики, школа, самореализация.

**Вступ.** Перетворення України в високорозвинену демократичну державу, активна модернізація освітнього простору потребують розв'язання багатьох важливих завдань сучасної школи, найстратегічнішим з яких є створення умов для формування творчої особистості школяра, реалізації його творчих можливостей. Безперечно, вкрай необхідною умовою у формуванні творчої особистості є виховна робота як система цілеспрямованого впливу на культивування дитини та плекання в неї високоморальних просоціальних поглядів, цінностей, установок тощо.

**Мета статті.** Основною метою статті є визначення і обґрунтування

завдань виховної роботи з підлітками у загальноосвітніх школах України, реалізація яких забезпечить формування творчої особистості та її креативної само актуалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Важливою психолого-педагогічною істиною сучасного шкільництва стало те, що кожен учень, будучи суб'єктом навчання і виховання, політичного, економічного, соціального життя, є насамперед повноправною особистістю, яка має потребу індивідуального вдосконалення та інтелектуального розвитку. Яскраві, здатні до активних проявів у діяльній та творчій сфері особистості, є запорукою розвитку високої, своєрідної, багатогранної світової культури і водночас засвідчують про реформаторські потуги української освітньої системи, зокрема у площинах формування незаангажованої і творчої сучасної молоді. Глибина і багатство окремої людини є основою глибини і багатства епохи. Це відображено у національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті: пріоритетом державної політики є особистісна орієнтація освіти.

Творча особистість з найраніших шаблів онтогенезу буде ефективно навчатися й працювати протягом життя, орієнтуватися в реаліях та змінах, що відбуваються в сучасному суспільстві, робитиме відчутний внесок у загальний поступ людського прогресу.

У контексті окресленої проблематики, Л. Дерев'яною [1], враховуючи об'єктивну потребу впровадження досвіду минулого в сучасний виховний процес, було досліджено формування творчих здібностей учнів у загальноосвітніх школах Галичини. Формуванню творчих здібностей сприяли: корекційна спрямованість навчання, використання принципу пріоритетності творчої діяльності учня перед репродуктивною, включення дітей в різні види діяльності. Високий науково-теоретичний рівень методичного забезпечення формування творчих здібностей учнів був можливий завдяки: всебічному вивченню науковцями зарубіжного досвіду; обговоренню питань творчого розвитку особистості на з'їздах і конференціях; впровадженню передових педагогічних ідей та використанню методичного досвіду.

Як стверджує Вайнола Р. [2], поняття формування творчої особистості школяра в системі виховної роботи відображає характер суб'єкт - суб'єктної взаємодії вихователя та вихованця, спрямованої на створення сприятливих умов для формування та розвитку мотиваційних і характерологічних якостей учня у позанавчальний час. Педагогічне оцінювання рівнів сформованості якостей творчої особистості школяра і класного колективу дозволяє розробити зміст і організаційні форми виховної позанавчальної роботи, що сприяють формуванню і розвитку мотиваційних якостей творчої особистості. Школа покликана сформувати особистість, здатну активно

перетворювати оточуючий світ, максимально реалізовувати власні творчі можливості. Одним з провідних шляхів досягнення означеної мети виступає гуманізація школи, основним завданням якої постає формування творчої особистості школяра та його розвиток. Провідною умовою цього виступає готовність вчителя до цієї сфери професійної діяльності [3; 4].

Окремого вивчення потребує проблема створення системи виявлення і розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів з метою їх підготовки до збагачення творчих можливостей учнів. Провідною умовою, що сприяє розвитку творчої особистості школяра є вміння вчителя розгледіти та вчасно підтримати неповторну творчу індивідуальність кожного школяра. Пошуки раціональних шляхів розвитку особистості школяра спонукають до підвищення професійної активності та громадської свідомості вчителів школи. Розвиток особистості - складний процес, тому вчителями визначена мета і завдання творчих пошуків, спрямованих на всебічний розвиток і виховання учнів; на стимулювання їх розумової сили, на розвиток і виховання в них умінь і прагнення до самостійної праці.

У навчально-виховному процесі педагогу необхідно створювати умови для розвитку творчої сутності особистості, враховувати що самореалізація у контексті процесу освіти виступає і як мета людського життя, і як засіб досягнення смисложиттєвих цілей. Особистість, самореалізуючись, самоздійснюючись, не лише функціонує в суспільстві, а вкладає свій творчий, науковий потенціал в суспільний розвиток. Важливою умовою стимулювання самореалізації є виявлення ставлення юнацтва до власної ролі в розвитку духовного потенціалу, формування соціальних цінностей творчої особистості [4].

Під впливом соціально-особистих чинників переосмислюється вся система стосунків старшокласників з оточуючими людьми, змінюється ставлення до себе й до своєї діяльності як засобу самореалізації. Установлюється відповідний зв'язок між зацікавленістю й мотивами поведінки. Розширення реальних творчих можливостей та активна самореалізація мають велике значення для виявлення кожною людиною власного інтелекту, свого творчого потенціалу та обдарування для всебічного розвитку особистості. Усвідомлення самореалізованості в юнацькому віці через творчу діяльність допоможе підвищити адекватну самооцінку особистості, отримати естетичне задоволення, зняти психологічний стрес й зорієнтуватися у виборі майбутньої професії, створює сприятливі умови для всебічного розвитку особистості.

Отже, чим ширші можливості, надані особистості у пошуку адекватних засобів самореалізації, тим значніша віддача, що її отримує суспільство в результаті становлення ще однієї самодостатньої,

свідомої особистості.

Одна з провідних цілей педагога є створення педагогічних умов і обставин, що сприяють (або протидіють) виявленню й реалізації особистісних якостей учня – тобто створення необхідних педагогічних умов для самореалізації особистості. Знання про можливі шляхи реалізації особистістю своїх потенційних можливостей, заснованих на загальнолюдському досвіді, є найбільш цінним, актуальними соціально-психологічними знаннями для вчителів.

Актуальні соціально-психологічні знання, що їх набуває учень в умовах навчально-виховної системи самореалізації особистості виступають як засоби самореалізації, а розкриття суб'єктивних якостей учнів розглядається в педагогічній практиці як безпосереднє включення особистості в процес сутнісного самовираження та самореалізації.

Вивчення роботи загальноосвітніх шкіл свідчить про те, що в межах урочної та позаурочної діяльності закладені великі потенціальні можливості для самореалізації учнівської молоді в різноманітних видах творчої діяльності, однак така робота не стала системною, проводиться без відповідного педагогічного керівництва й виховної тактики, не відповідає вимогам часу.

Для організації виховного процесу на належному рівні від учителів, вихователів, організаторів позакласної діяльності в навчальному закладі вимагається високої професійної компетентності, педагогічної майстерності, знань методологічних засад сучасної філософії освіти в Україні, розуміння місії педагога.

Виховна робота з підлітками потребує використання характерного для цього віку потягу до самостійності, нестандартності у поведінці як форми утвердження власного „Я”. Тому в цей період доцільним є застосування методів проектування, використання клубної форми проведення дозвілля, позашкільних молодіжних об'єднань тощо. Учням слід надати максимальні можливості організованої „волі”, і вони обов'язково збагатяться досвідом і усвідомленням необхідності набуття нових знань як способу самоутвердження.

Аналіз соціальної ситуації розвитку дозволяє розкрити зміст міжособистісних відносин у дитячих групах, а отже і встановити ті латентні потенціали до творчого самовдосконалення, які, на жаль, часто приховуються або й пригнічуються груповим тиском на особистість. У дитячих і підліткових групах можуть бути виділені функціонально-рольові, емоційно- оцінні і особистісно-значеннєві відносини між однолітками. Тому вміння педагога діагностувати сутність цих взаємин й оптимізувати творчий, креативний потенціал кожної дитини є важливою навчально-виховною психолого-педагогічною проблемою.

Емоційно-оцінні відносини виявляються в безпосередній взаємодії дітей, відбиваючи систему їхніх цінностей. Знання цих відносин дозволяє відповісти на багато питань, пов'язаних із поведінкою дитини та на спроможність до активної самореалізації в навчанні чи позакласній діяльності. На перший план тут виступають емоційні переваги – симпатії, антипатії, друзі, яким надається перевага тощо, тому вміння відшукати шляхи впливу на творчі компоненти психоструктури дитини є однією з найважливіших складових педагогічної майстерності.

Провідним центральним психічним новоутворенням підлітка стає почуття дорослості і самосвідомість, що розвивається, це призводить до того, що починає змінюватися особистість підлітка, сфера його інтересів і потреб. Формування мотиваційно-спонукальної сфери потребує від підлітка розширення усіх форм спілкування. Таке спілкування вже не може відбуватися тільки в рамках навчальної діяльності, тому що особливості і характер розвитку дітей у цьому віці визначається усвідомленням того, що його власні можливості значно зросли. Якраз це дозволяє зробити акцент на позакласних формах і методах виховної роботи, яка повинна проводитися з урахуванням досвіду й інноваційних технологій у сучасній психолого-педагогічній науці.

У підлітковому віці діти здебільшого зосереджуються на собі, однолітках, тому всі привнесені в їхнє середовище норми не носять стійкого характеру і часто відкидаються підлітками, що може суттєво ускладнити виховну роботу з ними.

Як відомо, формування самооцінки – характерна риса особистості підлітка. Рівень розвитку самосвідомості й адекватність самооцінки служать добрим критерієм для оцінки психологічного віку людини та її психологічних особливостей, зокрема і ракурсі творчої самореалізації. Чим вищий ступінь самоприйняття, емпіричним корелятом якої є рівень самооцінки, тим більше підліток вірить у свої власні можливості, в успішний результат починань, і тим більших успіхів він у підсумку домагається. Однак неадекватно завищена самооцінка також може служити джерелом особистісних проблем і стати не лише перепорою в спілкуванні, але й у всьому подальшому становленні. Отож у виховній роботі слід враховувати специфіку підліткової самооцінки, складові якої впливають і на емоційний стан, і на ступінь задоволеності своєю роботою, навчанням, життям, і на відносини з навколишніми. Разом з тим, сама самооцінка також залежить від вищеописаних факторів. Становлення особистості індивіда та її окремих структурних компонентів, зокрема самооцінки як складового образу "Я" не може розглядатися у відриві від виховного потенціалу суспільства, в якому вона живе, від системи

відносин, у які вона включається та виховується.

Застосування різноманітних форм учнівського самоврядування, залучення громадських організацій, батьків, церкви, органів місцевої влади та інших зацікавлених суб'єктів до співпраці для соціалізації учнів є бажаним та необхідним компонентом.

Завдання виховної роботи в період, коли існує різноманітність політичних поглядів та позицій, йде переоцінка духовних цінностей та принципів, полягає у створенні умов для самовизначення та самореалізації особистості молодої людини. Навчально-виховний процес покликаний сприяти створенню системи відносин, в яких зростає свідомий громадянин країни, творча особистість із власним поглядом на життя, професійну діяльність, котрий усвідомлює шлях розвитку держави та бачить свою роль та значення у цьому.

Водночас серед сучасних юнаків та дівчат спостерігається небезпечно для соціальної стабільності суспільства зростання бездуховності, зневаги до правових та моральних норм, антисоціальної поведінки, втрата соціального оптимізму. Молодим людям важко знайти можливості для самовизначення, протистояння негативному впливу соціального середовища. Все це потребує усвідомлення необхідності впровадження комплексу соціально-педагогічних, виховних заходів, реформування у системі освіти, що дозволять змінити існуючу ситуацію з метою підготовки молоді до життя в умовах сучасного суспільства.

Успішна самореалізація особистості у період навчання і після його закінчення, її соціалізація у суспільстві, активна адаптація на ринку праці є найважливішими завданнями навчально-виховного процесу. Посилення виховної функції освіти, формування у молодого покоління поваги до прав і свобод людини, любові до України, сім'ї, навколишнього середовища, розглядається однією із базових складових державної політики в області освіти.

Необхідною умовою становлення демократичного суспільства є високий рівень культури особистості, соціальної активності молодих людей. Формування свідомого громадянина, патріота, розвиток здібностей і обдарувань учнів, наукового світогляду, підготовка до подальшої освіти та трудової діяльності, виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних звичаїв, традицій, державної та рідної мови, особистості, котра володіє політичною та побутовою культурою, критичним мисленням, здатністю керувати своїми діями, здійснювати свій професійний вибір визначено одним із головних завдань системи освіти і виховання. Метою виховання повинно стати становлення активної, соціально компетентної особистості; формування і розвиток почуття приналежності особи до соціуму;

підготовка молоді до відповідальної та активної участі у житті суспільства.

### Список використаних джерел

1. Дерев'яна Л. Специфіка розвитку творчих здібностей учнів Іванова Д. Вплив творчої особистості вчителя на активізацію творчої діяльності молодших школярів//Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності: Матер. Всеукр. наук. конф.- К, 1993. - С.73 - 74.
2. Вайнола Р., Сисоева С. Педагогічна оцінка вихователем рівня креативності особистості.//Виховання основ духовної культури: Зб. наук.праць- Суми: МКВВП "Мрія", 1992. - С.112-117.
3. Матвієнко О. Основи виховання моралі у молодших школярів. - К.: Стилос, 1999. – 232 с.
4. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання.- К.: Вид-во ім. Олени Теліги, 2003. – 328 с.

The article highlights the problem of the creative personality of teenagers in educational work in secondary schools. The basic conceptual dimensions of the problem, the task proved educational work, aimed at self-actualization of creative adolescents.

**Keywords:** creative personality, students, schools, self.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 37.013**

*О.О. Безносюк,  
В.О. Браун,  
О.А. Прохоров*

### СОЦІАЛЬНА РОБОТА ІЗ СІМ'ЯМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У статті проаналізовано проблеми, що виникають перед сучасними сім'ями військовослужбовців, зміст, основні форми та напрями соціальної роботи із даною категорією сімей, особливості їх захисту та підтримки.

**Ключові слова:** військовослужбовці, сім'ї військовослужбовців, принципи, зміст, форми соціальної роботи.

В статті проаналізовано проблеми, що виникають перед сучасними сім'ями військовослужбовців, зміст, основні форми та напрями соціальної роботи з даною категорією сімей, особливості їх захисту та підтримки.

**Ключеві слова:** військовослужбовці, сім'ї військовослужбовців, принципи, зміст, форми соціальної роботи.

Військова служба у Збройних Силах – це дуже важливий вид діяльності, покликаний гарантувати національну безпеку України. За своєю суттю вона є діяльністю військовослужбовців, для якої характерні певні обмеження: чітка регламентація професійної діяльності, поведінки та побуту; певні обмеження у деяких особистих, громадянських, політичних та соціально-економічних правах (наприклад, військовослужбовцям заборонено вступати до політичних партій, або членство у таких на період служби призупиняється; свобода слова, доступ до отримання інформації обмежуються таким поняттям як "нерозголошення військової таємниці"); відсутність звичних умов життя; звуження кола людей, з якими спілкується військовослужбовець і його сім'я. Діяльність військовослужбовців, які виконують конституційний обов'язок із захисту Вітчизни, часто пов'язана з ризиком для життя. На особистість, стиль життя військовослужбовця впливає також можливість застосування насильства (іноді – з використанням зброї) при виконанні закріплених законом функцій.

Незважаючи на все це, специфіка праці військовослужбовця формує у нього такі соціально-типові якості, характерні для військової професії, як: законопослушність, відповідальність, мужність, дисциплінованість, виконавчість, вольові якості і ін. Ці якості набувають характеру духовно-моральних зразків, цінностей, норм, що формують так звану військову субкультуру.

Особливості професійної діяльності, наявність тих чи інших особистісних якостей, безперечно, накладають відбиток і на сім'ї військовослужбовців, їх функціонування та розвиток. Традиційно сім'ї військовослужбовців є нуклеарними, малодітними (виховують двох дітей), що зумовлюється частими переїздами через зміну місця проходження служби та, зазвичай, низьким рівнем матеріального забезпечення військовослужбовців. Більше 75 % сімей військовослужбовців є дистантними сім'ями, що викликано проблемами у забезпеченні роботою дружин військовослужбовців за місцем проходження служби чоловіком та труднощами у забезпеченні сім'ї житлом.



Об'єктом діяльності соціального педагога з сім'єю військовослужбовця є конкретна сім'я (індивід), включена у соціальне військове середовище. Метою соціально-педагогічної роботи є організація позитивно спрямованої життєдіяльності сім'ї військовослужбовця та гармонізація її взаємодії з соціальним середовищем. При цьому слід враховувати, що саме взаємозв'язок сім'ї військовослужбовця і соціального середовища, в якому вона функціонує, обумовлює основні завдання цієї роботи: створення умов для формування соціально-педагогічної стійкості сім'ї до сприйняття і подолання важких життєвих ситуацій; підвищення потенціалу соціалізуючої дії сім'ї на своїх членів; відновлення і підтримка активності сім'ї; стимулювання потреби членів сім'ї у трансформації соціально-педагогічних знань у процесі соціальної взаємодії; досягнення такого кінцевого результату, за якого необхідність у соціально-педагогічній підтримці сім'ї зникне.

Уся соціально-педагогічна діяльність з цією категорією сімей підпорядковуватиметься таким принципам:

1) *соціально-політичним*: принципу законності та прав людини, який полягає у забезпеченні державою та відповідними соціальними інститутами реалізації прав і свобод, ратифікованих нашою державою; принципу державного підходу до завдань, який реалізується шляхом активної участі держави у підготовці і організації соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців; принципу зв'язку змісту соціально-педагогічної діяльності з конкретними умовами функціонування сім'ї військовослужбовця, що полягає у організації допомоги та підтримки, зумовленій умовами макро- і мікросередовища цієї сім'ї;

2) *соціально-педагогічним*: принципу особистісного соціально-діяльнісного підходу до професійної діяльності, який забезпечує облік у соціально-педагогічній роботі усієї сукупності потреб кожного члена сім'ї військовослужбовця, переорієнтацію членів сім'ї з пасивно-споживчої на активнозмінюючу соціальну діяльність; принципу диференційованого і індивідуального підходу до об'єкта діяльності, який передбачає необхідність відмежування конкретних потреб сім'ї військовослужбовця від загальних, врахування індивідуальних особливостей кожного члена сім'ї і ситуації, що склалася; принципу суверенності сім'ї, який забезпечує врахування права сім'ї на пошук та отримання (чи відмови від) допомоги, вибору з наявних варіантів надання допомоги найбільш прийнятної для сім'ї, погодження щодо втручання в особисте життя сім'ї військовослужбовця (за винятком випадків, обумовлених законом);

3) *організаційним*: принципу педагогізації соціально-педагогічної діяльності, передбачає використання соціально-педагогічної теорії як

комплексної основи для організації соціально-педагогічної діяльності; принципу інтеграції, який забезпечує координацію зусиль керівництва військової частини, державних і недержавних організацій у вирішенні проблем сімей військовослужбовців; принципу професійної компетентності, який передбачає надання допомоги спеціалістами відповідної кваліфікації та підкреслює обов'язковість професійної підготовки фахівця; принципу контролю, який забезпечує контроль щодо організації та здійснення соціальної підтримки і захисту, їх результативності, а також формування рекомендацій з підвищення ефективності цих процесів;

4) *специфічним*: принципу соціокультурної спрямованості соціально-педагогічної діяльності; принципу наукової обґрунтованості соціально-педагогічної діяльності, що забезпечує вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду, визначення змісту, організації і методики соціально-педагогічної діяльності з військовослужбовцями і їх сім'ями; принципу цілеспрямованості; принципу універсальності, згідно з яким слід виключити дискримінацію при наданні соціально-педагогічної допомоги сім'ї військовослужбовця за будь-якими ознаками; принципу соціального реагування, який передбачає усвідомлення необхідності вживати заходів до виявлених соціально-педагогічних проблем сім'ї військовослужбовця; принципу клієнтоцентризму, що означає визнання пріоритету прав сім'ї військовослужбовця в усіх випадках, крім тих, де це суперечить правам та інтересам інших людей; принципу опори на власні сили, який підкреслює суб'єктну роль сім'ї військовослужбовця, її активну позицію у вирішенні своїх проблем (йдеться про сім'ї, достатньо дієздатні з огляду на їх інтелектуальні, психічні та фізичні ресурси); принципу конфіденційності, що полягає у забезпеченні нерозголошення тієї інформації про сім'ю військовослужбовця, яка може завдати їй шкоди чи дискредитувати її членів; принципу толерантності, якого слід дотримуватись, насамперед, у роботі з сім'ями, які можуть не викликати симпатії у фахівця (політичні, релігійні й національні особливості індивідів, які потребують допомоги, їхні поведінкові стереотипи й сама зовнішність можуть виявитися неприємними для соціального педагога); принципу системності, згідно з яким сім'я військовослужбовця – це органічна єдність, що становить складну систему структурних елементів і функціональних взаємодій; принципу об'єктивності, який у широкому соціологічному аспекті передбачає об'єктивний підхід до проблем сім'ї військовослужбовця на теоретичному й державно-організаційному рівнях; у вузькому розумінні – вимагає від фахівця, який надає допомогу сім'ї, подолання усіх проявів аберації (перекручувань у результатах соціального спостереження й

технологічного вибору), які виявляються у результаті дії чинників, визначених самим соціальним педагогом; принципу гуманізму, що має на меті професійну діяльність на основі людяності, емпатії, альтруїзму, прийняття особистості такою, як вона є – з усіма позитивними і негативними сторонами; принципу фамілієцентризму (родиноцентризму), який передбачає, що у процесі організації соціально-педагогічної діяльності на всіх її рівнях права та інтереси сім'ї стоятимуть на першому місці, маючи пріоритет перед правами та інтересами держави, товариства та ін.

У своїй сукупності вказані вище принципи визначають функції і сфери соціально-педагогічної діяльності з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України, а саме:

– *діагностичну функцію*, яка зумовлює сферу соціальної діагностики і прогнозування. Соціальній діагностиці підлягають: власне соціальні потреби сімей військовослужбовців; міра розвитку цих потреб і їхнього задоволення в конкретній військовій частині, військовому містечку, гарнізоні, місці компактного проживання військовослужбовців і членів їхніх сімей; міра розвитку інфраструктури конкретного військового соціуму і її відповідності потребам його мешканців; міра оптимальності і гармонійності взаємодії військовослужбовців і членів їхніх сімей із середовищем їхнього перебування та ін.;

– *обслуговуючу функцію*, яка зумовлює розвиток відповідної сфери соціально-побутового обслуговування;

– *адаптаційну функцію*, якій відповідає сфера соціальної адаптації (реадаптації) сімей військовослужбовців та становлення кожного члена сім'ї як сім'янина, члена колективу, фахівця та ін.;

– *превентивну, профілактичну і корекційну функції*, які формують сферу соціальної профілактики і корекції поведінки членів сімей військовослужбовців і умов та факторів військового середовища;

– *реабілітаційну функцію*, що зумовлює розвиток і функціонування сфери соціальної реабілітації і реалізується стосовно тих сімей військовослужбовців, які мають несприятливу, негативну динаміку розвитку; військовослужбовців і членів їхніх сімей, які зазнали психотравмуючого впливу військової служби та ін.;

– *анімаційну функцію*, яка зумовлює формування і функціонування сфери соціально-культурного розвитку і пов'язана не лише з організацією дозвілля сімей військовослужбовців, але і з гуманізацією вільного часу кожного члена військового соціуму;

– *освітню функцію*, що зумовлює розвиток сфери підготовки і перепідготовки кадрів і охоплює військовослужбовців, які звільняються або вже звільнилися з військової служби, а також членів їхніх сімей, та пов'язана з їхньою професійною орієнтацією,

перепідготовкою на нові для них спеціальності і працевлаштуванням відповідно до потреб місцевого або регіонального ринків праці;

– *прогностичну функцію*, яка дозволяє прогнозувати перспективи розвитку і задоволення потреб сімей військовослужбовців;

– *організаційно-розпорядчу функцію*, яка зумовлює розвиток і функціонування сфери менеджменту соціально-педагогічної діяльності;

– *функцію забезпечення сприятливих соціально-екологічних умов* для життєдіяльності і розвитку сімей військовослужбовців, що передбачає діяльність з усунення негативних факторів, поліпшення умов праці і побуту військовослужбовців, сприяння підвищенню можливостей працездатності військовослужбовців і здатності їх сімей до соціального функціонування;

– *функцію розвитку соціальних комунікацій*, яка полягає у ліквідації напруженості, конфліктів, особливо в закритих військових містечках, відірваних від широких соціальних контактів;– *функцію соціальної освіти*, яка формує відповідну їй сферу соціальної освіти та проявляється у проведенні симпозіумів, семінарів, конференцій соціальних педагогів, які працюють з сім'ями військовослужбовців, організації вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду соціально-педагогічної діяльності; виданні і поширенні наукової, навчальної і методичної літератури з соціально-педагогічної роботи у військовому середовищі; презентації програм і проектів соціально-педагогічної діяльності з сім'ями військовослужбовців.

Функції соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців тісно пов'язані з її напрямками. Основні напрямки соціально-педагогічної діяльності з сім'ями військовослужбовців зумовлюються проблемами, які виникають у кожній конкретній сім'ї. Їх можна одночасно вважати і цілями, що можуть конкретизуватися у вигляді певних завдань. До напрямків роботи соціального педагога з сім'ями військовослужбовців належать: соціальна допомога, соціальний захист, соціальна підтримка, соціальне забезпечення, соціальне обслуговування, соціальне посередництво, соціальна адаптація, соціальна діагностика, соціальна профілактика, соціальна корекція, соціальна реабілітація, підготовка до цивільного життя та організація освітньо-дозвіллевої діяльності. Таким чином, соціально-педагогічна робота з сім'ями військовослужбовців покликана задовольняти різні соціальні потреби військовослужбовців і членів їхніх сімей.

Зміст соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців та її результативність залежать від багатьох чинників, і, насамперед, – від типу кожної конкретної сім'ї, особливостей її життєдіяльності, професіоналізму соціального

педагога, який працюватиме з цієї сім'єю, наявності зацікавлених у позитивному вирішенні проблеми партнерів (членів сім'ї, працівників військового підрозділу, соціальних служб, навчально-виховних закладів, оточення сім'ї та ін.).

Тип сім'ї військовослужбовця можна визначити за рядом ознак: якістю зовнішніх і внутрішніх меж (ретрофлексуючі і дезорганізовані); структурою влади (авторитарні, демократичні та ліберальні сім'ї); стадією становлення (молоді, середні, зрілі); складом (нуклеарні, розширені, змішані (перебудовані), неповні сім'ї, подружні); розподілом ролей (традиційні (патріархальні чи матріархальні), егалітарні); психологічним кліматом (сім'ї зі сприятливим і несприятливим психологічним кліматом); мірою негараздів (проблемні, конфліктні, кризові); основними функціями сім'ї: рівнем матеріальної забезпеченості (бідні, малозабезпечені, забезпечені, багаті), професійною приналежністю, освітнім рівнем, віком, ставленням до релігії та особливими умовами сімейного життя, складом сім'ї (прості (неповні, прості нуклеарні (батьки і діти), складні (батьки, діти, дідусі, бабусі – у різних варіантах), великі (батьківська пара, декілька дітей зі своїми сім'ями – три і більше подружніх пар)), кількістю дітей в сім'ї (інфертильні (бездітні), одnodітні, малодітні (дві дитини), багатодітні (трьох і більше дітей до 16 років)), однорідністю соціального складу (однорідні, різнорідні); тривалістю подружнього життя (сім'ї молодят, сім'ї з тривалістю подружнього життя: від 1 до 3 років, від 3 до 5 років, від 5 до 10 років, від 10 до 20 років, від 20 до 25 років, від 25 до 30 років, від 30 років і більше), типом керівництва (гелітарні; авторитарні); типом юридичних взаєностосунків (побудовані на шлюбних стосунках; позашлюбні; оформлені юридично, але проживають окремо), юридичними взаєностосунками батьків та дітей (рідні діти; зведені діти; усиновлені діти; опікунські сім'ї), якістю емоційно-психологічних взаєностосунків у сім'ї (гармонійні; конфліктні; емоційно неврівноважені; дезорганізовані); сім'ї зі специфічними проблемами (наявністю психічних чи фізичних захворювань, правопорушників, алкоголіків, наркоманів, захворювань на СНІД, схильності до суїциду, інвалідів); благополучні і неблагополучні (у тому числі – зовні благополучні) сім'ї; професійною ознакою (сім'ї офіцерів (молодших і старших, керівного складу), сім'ї прапорщиків (які перебувають на командних, технічних посадах і посадах тилового забезпечення), сім'ї курсантів, сім'ї рядового і сержантського складу, сім'ї військовослужбовців-жінок, сім'ї цивільного персоналу (робочих, що служать)); ставленням до військового соціуму (новоприбулі сім'ї; сім'ї, що вибувають до місця служби військовослужбовця; осілі сім'ї; сім'ї військових пенсіонерів; сім'ї військовослужбовців, звільнених у запас; сім'ї

військовослужбовців – ветеранів війни, учасників бойових дій) тощо. Типів сучасних сімей військовослужбовців можна назвати значно більше. Крім того, у межах кожного типу можна ще визначити окремі види сімей військовослужбовців.

Щодо особливостей життєдіяльності сімей військовослужбовців, то найголовнішими з них (які докорінно впливають на зміст соціально-педагогічної роботи), є:

а) подружні відносини усе більше визначаються мірою і глибиною прихильності між членами подружжя, різко підвищується їх рівень сподівань стосовно один одного, реалізувати які більшість не може як в силу традицій, культури, індивідуальних особливостей, так і через специфіку військової професії;

б) традиційний розподіл праці на "чоловічу" і "жіночу" у більшості сімей, у зв'язку зі специфікою військової служби, зведений до мінімуму; закономірним є підвищення статусу жінки в сім'ї, яка виконує типово керівну роль у веденні господарства;

в) велика кількість сімей мають одну дитину і складаються з двох поколінь – батьків і дітей; бабусі і дідусі, інші родичі, зазвичай, живуть окремо. У результаті – батьки не лише не мають можливості повсякденно використовувати досвід і підтримку попереднього покоління, але й гіпотетичне використання цього досвіду часто є проблемним;

г) у зв'язку зі специфікою професійної діяльності батьків військовослужбовців, частими переїздами, діти раніше дорослішають, швидше навчаються тому, як переборювати труднощі, долати стреси, характерні для нашого часу (зокрема розлучення батьків та їх наслідки, конфліктні сімейні ситуації, проблеми пристойного виживання тощо);

д) відносини дітей і батьків стали складнішими, адже діти отримують можливість проводити велику частину вільного часу поза сім'єю або лише під наглядом матері. Зазвичай, цей час вони присвячують заняттям, що є прийнятними серед однолітків, і далеко не завжди піклуються про схвалення їх батьками. Авторитет батьківської влади часто не спрацьовує – на зміну йому повинен приходити авторитет особистості батьків.

Виходячи із зазначеного вище, важливою умовою ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців є організація в них соціально-педагогічного процесу – спеціально організованої послідовної зміни функціонування сім'ї, яка розвивається в часі і в межах визначеної виховної системи та спрямована на перетворення особистісних властивостей і якостей її членів.

Під час соціально-педагогічного процесу в сім'ї військовослужбовця фахівець по чергово виступає у трьох основних ролях: порадника (інформує сім'ю про важливість і можливості взаємодії подружжя між собою та з дітьми; розповідає про розвиток дитини; дає педагогічні поради щодо виховання дітей); консультанта (консультує з питань сімейного законодавства, організації соціальної взаємодії та налагодження позитивно спрямованої життєдіяльності в сім'ї; інформує про методи виховання, орієнтовані на конкретну сім'ю; пояснює батькам способи забезпечення умов, необхідних для нормального розвитку та виховання дитини в сім'ї); захисника (захищає права індивіда (сім'ї) у випадку, коли відбувається порушення законних прав і свобод, нормальних умов життєдіяльності чи деградація особистості (алкоголізм, наркоманія, жорстоке ставлення до дітей, тощо)).

Форми соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців класифікують за такими ознаками: складом і кількістю учасників (індивідуальні, групові, масові); тривалістю (одноразові заходи, постійно діючі, "пульсуючі"); перспективою (розраховані на близьку перспективу, розраховані на середню перспективу, розраховані на віддалену перспективу); місцем проведення (стаціонарні, виїзні, пересувні, циклічні); мірою самостійності учасників (групи самопомоги, взаємодопомоги; ті, які працюють за допомогою консультанта, сім'ї, які працюють під безпосереднім керівництвом соціального педагога); рівнем творчості (інформаційні, репродуктивні, тренувальні, творчі); видом діяльності (ігрові, комунікативні, трудові, навчальні); умовами здійснення (екстрені, звичайні); характером спілкування (безпосередні, опосередковані); метою (спрямовані на збір та аналіз інформації, участь у формуванні сімейної політики і завдань соціально-педагогічної роботи, участь у реалізації сімейної політики і проведенні соціального супроводу сім'ї, профілактику неблагополуччя та його рецидивів, узагальнення результатів, контроль за якістю соціально-педагогічної роботи); складністю побудови (прості, складні, комплексні).

Для забезпечення ефективної соціально-педагогічної діяльності соціальний педагог співпрацює з керівництвом військового підрозділу, частини, в якій служить військовослужбовець Збройних Сил, різноманітними соціальними службами, державними і недержавними установами та організаціями, навчальними закладами.

Оптимізація соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців забезпечуватиметься: створенням мережі спеціалізованих соціально-педагогічних служб; наявністю у фахівців соціально-педагогічної діяльності спеціальної підготовки щодо роботи

у військовому середовищі та вирішення проблем військовослужбовців і їхніх родин; організацією самопомоги і взаємодопомоги родин військовослужбовців; задоволенням різноманітних потреб членів сімей військовослужбовців, що виникають у процесі взаємодії із соціальним військовим середовищем; формуванням дієвої соціальної політики держави загалом та у сфері соціального захисту військовослужбовців та їхніх сімей зокрема.

### Список використаних джерел

1. Закон України "Про Збройні Сили України". від 6 грудня 1991 року // Законодавчі акти України з питань військової сфери і державної безпеки. – Офіц. вид. Комітету з питань оборони і державної безпеки Верховної Ради України. – К., 1998. – № 231.
2. Закон України "Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей". (зі змінами і доповненнями) від 20 грудня 1991 року // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – № 21.
3. Указ Президента України "Про концепцію виховної роботи у Збройних Силах України та інших військових формуваннях України" // Законодавчі акти України з питань військової сфери і державної безпеки. – Офіц. вид. Комітету з питань оборони і державної безпеки Верховної Ради України. – К., 1998. – № 981/98.
4. Указ Президента України "Про Концепцію гуманітарного і соціального розвитку Збройних Сил України" // Законодавчі акти України з питань військової сфери і державної безпеки. – Офіц. вид. Комітету з питань оборони і державної безпеки Верховної Ради України. – К., 2004. – № 28/2004.
5. "Про введення в дію Положення про жіночі Ради у Збройних Силах України" // Наказ Міністра оборони України № 107 від 16.04. 1994 р.
6. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення. / За ред. А. Й. Капської. – К., НПУ ім. М. Драгоманова, 2003.

The article analyzes the problems faced by modern families of military personnel, content, form and basic directions of social work with this category of families, particularly their protection and support.

**Keywords:** military, military family, principles, contents, forms of social work.

*Отримано 25.2.2012*



**БЮДЖЕТ РОБОЧОГО ЧАСУ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА  
(ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕНЬ У КПНУ ІМЕНІ ІВАНА  
ОГІЄНКА)**

В статті розглянуті аспекти дослідження бюджету часу студентів вищих навчальних закладів на прикладі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Виявлені основні види діяльності студентів, особливості розподілу навчального навантаження та вільного часу.

**Ключові слова:** бюджет часу, студенти, оптимізація навчального процесу, режим дня.

Перманентні зміни у сучасному українському суспільстві породжують особливу соціальну цінність – активний раціонально витрачений час. Фактично, повноцінний робочий час сьогодні є одним із основних показників умов життя. Раціональне використання часу дозволяє економно розподілити свої розумові й фізичні можливості, повноцінно задовольнити усі базові особистісні потреби, безболісно адаптуватись до соціальних змін.

Задумуючи цикл досліджень бюджету часу сучасного студентства ми прагнули в кінцевому якомого багатогранніше змодельовати типовий робочий день сучасної української молоді що, за задумом, дозволить в подальшому визначити деякі шляхи оптимізації молодіжного повсякдення. Наразі пропонуються лише перші результати таких досліджень, які, плановано, матимуть своє продовження у майбутньому.

Так як основним емпіричним об'єктом досліджень була насамперед студентська молодь, теоретичним їх базисом стали наукові доробки К.Ушинського, В. Сухомлинського, А.Макаренка, П. Керженцева, Ю.Рюрікова, В. Давидова, Л.Зоріної, В. Буряка, В.Небесної. Окремі аспекти проблем осмислюємо вслід за Я.Айзенбергом, О. Аретом, В.Буряком, В. Боднарєвським, А.Громцевою, І. Ульяновим, В.Козаковим, В. Турбовським.

Як відомо, інтенсивна розумова діяльність спричинює втому, що виражається в погіршенні ряду фізіологічних функцій організму. Це, в

свою чергу, призводить до порушень рівноваги, до надмірних збурень у центральній нервовій системі, до зменшення розумової активності [1]. Саме тому правильний розподіл режиму в добовому бюджеті часу дозволяє людині об'єктивно підійти до використання своїх функціональних можливостей і адаптуватися до змін різних видів діяльності.

Додатковим стимулом такого режиму є добові та інші періодичні біологічні ритми, яким підпорядковано до трьох сотень функціональних процесів людського організму. Зміни та відхилення від норми призводять до порушень роботи функцій і систем людського організму, що врешті може спричинити серйозні захворювання [2].

У зв'язку з цим першочерговим завданням, яке ми вирішили дослідити, стала структурація робочого та вільного часу сучасного студентства, зокрема, аналіз витрат часу на навчання, підготовку до занять, активний і пасивний відпочинок. Як засвідчує аналіз літератури, при вивченні бюджету часу основна увага дослідників фокусується на тривалості різних видів діяльності. Проте нам з практичних міркувань більше імпонує інша, менш поширена оцінка раціональності розподілу режимних моментів у добовому бюджеті, що дає можливість моделювати оптимальний для певної соціальної групи режим дня [3].

Традиційно у вітчизняній системі вищої освіти при плануванні бюджетів навчального часу студентів денної форми виходили із співвідношення 6 : 4, що передбачає 6 годин щоденних аудиторних занять і 3-4 години позааудиторних. При цьому нормативно сьогодні при здобутті вищої освіти на аудиторні заняття відводиться 30-50% часу дисципліни, тобто 50-70% навчального матеріалу виноситься студентам на самостійне опанування у позанавчальний час.

Як бачимо, сучасний студент апріорі надмірно перевантажений саме у позанавчальний час. За таких умов щоб зберегти працездатність єдиним вбачається жорсткий режим робочого дня з чергуванням праці (навчання) та відпочинку. При цьому слід також враховувати режими харчування та сну. Адаптувавши організм до оптимального режиму, перетворивши його у своєрідний постійно включений біологічний будильник, сучасний спудей, на нашу думку, лише у такий спосіб здатний сформувати підсвідоме відчуття часу і продуктивно працювати. З часом, вже на старших курсах, вдається навіть нарощувати (за необхідності) робочі навантаження та досить легко долати нервові напруження.

При цьому ми визнаємо, що у режимі праці та відпочинку мають місце й індивідуальні особливості окремих студентів. Фактично, доводиться долати подвійне завдання – розробляти індивідуальний

режим та пристосовувати його до типового режиму конкретного закладу освіти. Таке планування складноструктурованого бюджету часу врешті стає однією з перших форм адаптації та самоорганізації студентської молоді.

Що ж являє собою типовий бюджет часу сучасного українського студента? Яким є його режим у робочі будні? На зразках молоді університету Кам'янця-Подільського маємо типову модель.

Для абсолютної більшості робочий день розпочинається о 6-7 год. ранку, щоби, потративши від 15 до 45 хв на ранковий туалет та сніданок та ще близько півгодини на дорогу до університету о 8 год. ранку розпочинати навчатися. Характерно, що у відносно невеликому компактному містечку похід до університету – це переважно піша прогулянка, часто у гурті друзів та знайомих (лише  $\approx 20\%$  регулярно користуються послугами маршрутного транспорту).

Аудиторне навчання, як то й передбачено нормативно, становить в середньому 3 пари (6 год. щоденних аудиторних занять). Ще близько 30 хв. витрачається на аналогічну ранковій подорож з університету додому.

Фактично, з 12 год. опівдні розпочинається "друга половина дня", яку умовно можна поділити на дві частини: 1) робочий позааудиторний час та 2) вільний час. Хронологічно проводити якісь чіткі межі між цими двома періодами надто важко, тому що мають місце постійні чергування форм різної зайнятості. Проте змодельувати сумарний час та певну внутрішню структуру для позааудиторного робочого та вільного часу все таки можливо.

Позааудиторний робочий час передбачає насамперед підготовку до семінарських та практичних занять, самопідготовку (самоосвіта та альтернативні освіти) та на старших курсах написання різних наукових досліджень (курсівих, дипломних, магістерських робіт, наукових статей тощо). Сумарний час тут становить:

- 1-3 год. – підготовка до семінарів (при цьому для 30% респондентів зачасти доводиться працювати більше 3 год.);
- 2-3 год. – розробка наукових проєктів;
- від 30 хвилин до 2 годин – альтернативна освіта, якою, щоправда, охоплено не більше 40% студентів.

Типовими формами вільного часу у робочий день є:

- денний сон. Регулярно намагається вдень поспати до 60% молоді, при цьому тривалість такого сну зазвичай не перевищує 1 год.;
- до 70% студентів намагаються регулярно займатися спортом, проте, як правило, на такий відпочинок вдається викроїти не більше 1 год., а то й взагалі доводиться обмежуватись умовними 30 хв. тонізуючих вправ;

- громадсько-політична діяльність для кам'янецької молоді нетипова. Так, лише 27% періодично беруть участь у громадсько-політичних справах, і лише чверть з них є відносно активними учасниками громадських рухів та організацій (регулярно витрачають більше 1 год. на подібну форму дозвілля);

- додатково підпрацьовують у другій половині дня лише 35% молоді, при цьому відсутність типових сталих форм молодіжної праці передбачає найрізноманітнішу зайнятість з затребуваним часом від 30 хв. до понад 6 год.;

- на час з друзями (off-line соціальні комунікації) 80% витрачають 1-2 год.;

- водночас на соціальні комунікації у соціальних мережах (on-line комунікації) 90% сучасної молоді регулярно відводить від 30 хв. до 3 год.;

- іншою формою комп'ютерного відпочинку є геймерство, у яке залучено до 60% студентської молоді; часу тут витрачається від 30 хв. до 2 год. щодня;

- стільки ж часу щоденно до 50 % молоді тратять на шопінг;

- телебачення – це щоденне дозвілля для 90% молоді, при цьому часу на телепередачі витрачається здебільшого близько 1 години;

- нарешті, ще одним щоденним відпочинком для практично усіх сучасних студентів є до 2 годин на різноманітні господарські справи, облаштування власного побуту.

Закінчується такий насичений робочий день для більшості о 23-24 год., щоб на завтра, опісля повноцінних 7-8 год. сну знову розпочався новий робочий день.

Водночас слід обумовити, що подібний ритм прийнятний саме для робочого студентського повсякдення, яке у міжсесійний та міжканікулярний період триває із понеділка по п'ятницю. Але ще є вихідні, які хоча й асоціюються насамперед із відпочинком, проте насправді не менш насичені (й навчанням також), аніж будні. Буденний ритм вихідного дня трохи відмінний від робочих днів, але для студента він відмінний хіба-що відсутністю аудиторних занять. При цьому мереживо позааудиторного навчання та різних форм активного і пасивного дозвілля у вихідні зберігаються й здебільшого не особливо різняться від повсякдення трудового. Для більш якісного порівняння двох бюджетів студентського часу змодельюємо типовий вихідний сучасного кам'янецького студента.

Для більшості підйом – це 9-10 година ранку. Лише 14% "соловейків" продовжують вставати до 8 год.

Ранковий туалет розтягується від 15 хвилин аж до 1 години. У порівнянні з будніми днями звільняється кілька годин походів до та із університету та аудиторного навчання.

За таких умов робочий сегмент часу у вихідний день можемо розпочинати із підготовки до різноманітних семінарських та практичних занять, яка для більшості передбачає 1-3 години самостійного навчання. При цьому 20% обстеженої молоді вчать у вихідні понад 3 години. Інший сегмент тут – альтернативна освіта, як виявилось, представлений доволі слабо. Так, лише трохи більше 20 % вказують на таку освіту у вихідні, при цьому витрачається на неї не більше 1 години.

Уся решта часу – вільне дозвілля. Що ж воно становить і наскільки різниться у своїй часовій конфігурації від буденного дозвілля?

На обідній сон молодь витрачати свої вихідні не бажає, на чому й вказують понад 80% обстежених.

Часу на спорт стає більше. Так, різними спортивними іграми та фізкультурою займаються вже від 30 хв. аж до 3 годин, причому у вихідні "спортивна аудиторія" зростає до 80%.

Громадсько-політичними справами кам'янецька молодь у своїй більшості не займається ні у будні, ні у вихідні. Якихось суттєвих зрушень по даній формі у вихідний день не фіксується.

Також більшість (понад 75%) не бажає шукати на вихідні додаткові підробітки. При цьому частка зайнятих по цій формі порівняно з буднім днем навіть скорочується.

Натомість часу на комунікації з друзями відводиться більше – до 4 год. Фактично, саме такі комунікації стають однією з найбільш активних форм молодіжного дозвілля вихідного дня.

Зростає також час, який молодь проводить у всесвітній мережі, насамперед у соціальних мережах. Так, сучасна молодь готова перебувати "ВКонтакте", "Фейсбуку" та їх аналогах від 1 до 4 годин у вихідний день, хоча дехто (понад 10% обстежених) спроможні присвятити таким формам відпочинку й понад 4 год.

Доволі потужною стає у вихідний день також геймерська аудиторія. Попри звичний стереотип, що геймерство – це "хвороба" школярів, студентів, які є активними геймерами, готовими просидіти перед монітором 2-3 години вихідного дня – майже 80%. Водночас, будемо тут справедливими, залежність від геймерства у студентському середовищі все таки менш виражена порівняно з захопленнями соціальними мережами, про що йшлося вище.

Дещо збільшується у вихідний день аудиторія (до 70%) та час (до 3-4 годин) на шопінг.

Доволі багато часу (до 3 годин) відводиться на генеральне прибирання свого житла та допомогу батькам. До такого дозвілля у вихідні регулярно залучено до 75-80% молоді.

Багато часу у вихідні також відводиться для різноманітних косметичних процедур, що є звичними у вихідні майже для половини обстеженої молоді. Асу на подібне витрачається в середньому від 1 до 2 годин.

Для 90% молоді звичними є 2-3вечірні години у суботу та неділю перед екраном телевізора.

Типова година сну – ті ж 23-24. 00.

Завершуючи, можемо відмітити, що досвід організації навчальної роботи у вузах засвідчує – фізіологічна норма навчання, яка відповідає сучасним вимогам, становить 10-11 годин на добу. При цьому для студентів молодших курсів рекомендовано розпочинати із 7-8 годин на добу, поступово збільшуючи їх тривалість, щоб з часом зростала питома вага й ефективність позааудиторного навчання.

### Список використаних джерел

1. Бальсевич В.К., Запорожанов В.А. Фізична активність людини / В.К. Бальсевич, В.А. Запорожанов. – К.: Здоров'я, 1987. – 224с.
2. Пирогова Е.А., Иващенко Л.Я., Страпко Н.П. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека / Е.А. Пирогова, Л.Я. Иващенко, Н.П. Страпко. – К.: Здоров'я, 1986. – 152с.
3. Драчук А., Галайдюк М., Романенко В. Соціально-психологічні аспекти життя молоді України і питання покращення стану фізичного виховання / А.Драчук, М. Галайдюк, В.Романенко // Фізична культура. Спорт та здоров'я нації : Міжнародна науково-практична конференція. – К., 2001. – С. 208-212.

In the article the considered aspects of research of budget of time of students of higher educational establishments are on an example Kam'yanec-Podilskogo national university of the name of Ivan Ogiienka. Found out the basic types of activity of students, feature of partition of educational load and spare time.

**Keywords:** budget of time, students, optimization of educational process, mode of day.

*Отримано 25.2.2012*

## ТЕХНОЛОГІЇ ПІДТРИМКИ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ І МОЛОДІ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито питання здійснення соціально-педагогічного супроводу та підтримки обдарованих дітей і молоді в навчальних закладах. Розглядається технологія соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей, як дітей "групи ризику".

**Ключові слова:** обдарована дитина, соціально-педагогічний супровід, підтримка, розвиток, технологія.

**Постановка проблеми.** У національній доктрині розвитку освіти ставиться завдання постійного оновлення змісту освіти та навчально-виховного процесу. Він повинен будуватися відповідно до потреб особистості та індивідуальних можливостей підростаючого покоління, зростання їхньої самостійності й творчої активності, що має зміцнити демократичні основи громадянського суспільства та прискорити його розвиток. Перед педагогами постало завдання формувати й зміцнювати внутрішні джерела мотивації не тільки щодо навчальної діяльності, але й до саморозвитку інтелектуальних, творчих здібностей, а також успішної соціалізації дітей і молоді. Сьогодні вкрай необхідно створювати ситуації успіху, розвивати творчу, пошукову, дослідницьку активність та навички колективно злагоджених дій.

В умовах розвитку сучасного суспільства з його прискореним прогресом, особливо важливими є підтримка і соціально-педагогічний супровід дітей і молоді у навчальних закладах.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема обдарованості являє собою комплексну проблему, що стоїть на стику психології і педагогіки. В даний час спостерігається підвищений інтерес до неї, особливо в питаннях що стосуються виявлення, супроводу і захисту обдарованих дітей. Про це свідчать численні дослідження в галузі соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей, спрямовані на вивчення і вирішення проблем "прихованої обдарованості", криз дитячої обдарованості, різних труднощів обдарованих дітей у навчанні, спілкуванні і ін..

Значимою роботою у цій галузі стала концептуальна модель обдарованості, запропонована колективом авторів: Ю. Бабаєвою, Д. Богоявленською, В. Дружиніним, І. Ільясовим, Н. Лейтес, А. Матюшкіним, В. Пановим, І. Каліш, М. Холодною, В. Шадриковим,

Н. Шумаковою, В. Юркевичем. Вона дозволяє успішно вирішувати широкий спектр науково-практичних задач діагностики, прогнозування розвитку інтелектуально-творчого потенціалу особистості дитини, виховання і навчання обдарованих дітей в освітньому процесі.

Питанню здійснення супроводу всебічного розвитку і формування особистості присвячено роботи Г. Бардієва, М. Батіянової, І. Бех, І. Валітової, Н. Глуханюк, В. Зінченко, В. Кузьменко, І. Мамайчук, Р. Овчарової, Т. Янічевої та інших (психологічний супровід). Особливості соціально-педагогічного супроводу розглядаються в роботах О. Кононко, І. Трубавіної, І. Печенко та інших.

Проте недостатньо дослідженою залишається проблема соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей і молоді в навчальних закладах, що і спонукало нас до більш детального розгляду даного питання.

**Тому метою нашої статті** є дослідження технології підтримки і соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей і молоді в навчальних закладах.

В даний час досить актуальною є задача пошуку, відбору, підтримки, супроводу та розвитку інтелектуально обдарованих дітей і молоді. Такі діти потребують диференційованих навчальних програм і особливої педагогічної підтримки. Діти, схильні до високих досягнень, можуть і не демонструвати їх відразу, але мати потенції до них у будь-якій з областей (однієї або у поєднанні): загальні інтелектуальні здібності; конкретні академічні здібності, творче чи продуктивне мислення, лідерські здібності, художні та виконавські мистецтва, психомоторні здібності". Тому важливо своєчасно забезпечити їм підтримку і соціально-педагогічний супровід, що сприятиме створенню соціально-педагогічного середовища умов для засвоєння дитиною позиції об'єкта і суб'єкта соціалізації та виявлення себе суб'єктом власної життєтворчості.

Сама ідея супроводу як втілення гуманістичного, особистісно зорієнтованого підходу тісно пов'язана з реалізацією права дитини на повноцінний розвиток і, як наслідок, якісною модернізацією системи освіти. Особливістю соціально-педагогічного супроводу є необхідність вирішення завдань особистісного розвитку і виховання особистості в складних умовах модернізації системи освіти, змін в її структурі та змісті. Пріоритетною метою модернізації освіти є виховання, що ототожнюється із поняттям "якість життя", яке розкривається через такі категорії, як "здоров'я", "соціальне благополуччя", "самореалізація", "захищеність".

Відповідно, сфера соціально-педагогічного супроводу включає в себе завдання створення в освітньо-виховному закладі успішного процесу виховання, соціалізації дитини, її самореалізацію, оскільки повноцінний розвиток особистості є гарантом суспільного благополуччя.



В останнє десятиліття активно розвивається і впроваджується в соціально-педагогічну практику особливий процес, який в різних джерелах отримав назву "підтримка" або "супровід", який в даний час активно застосовується в сфері сімейних відносин.

Думки про необхідність підтримки людини містяться в працях багатьох педагогів і психологів, ґрунтують свої теорію і практику на позиціях захисту інтересів (К. Ушинський, А. Макаренко, І. Іванов, Ш. Амонашвілі, А. Мудрик та ін.) Проте виділення цієї проблеми в особливу сферу цілеспрямованої педагогічної діяльності було здійснено О. Газманом і його співробітниками. Вчений виділяє в педагогічному процесі поряд з навчанням і вихованням самостійну область, називаючи її "педагогічною підтримкою дитини в навчанні". Розглядаючи зміст поняття "підтримка" - підтримувати можна лише те, що вже є в наявності, але на недостатньому рівні, - О. Газман стверджує, що підтримується розвиток "самості", самостійності людини [1, с. 34].

Предметом педагогічної підтримки, таким чином, стає процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів в навчанні, самовихованні, спілкуванні, здоровому способі життя. Тобто підтримка - це "діяльність професіоналів, представників освітньої установи, спрямована на надання превентивної та оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, успішним просуванням у навчанні, з ефективною діловою та міжособистісною комунікацією, з життєвим і творчим самовизначенням" [2, с. 34].

Підтримку представляють як систему методів і технік, які забезпечують допомогу дитині в самостійному індивідуальному виборі, а також допомогу в подоланні перешкод у навчальній, пізнавальній, комунікативній діяльності. Таким чином, соціально - педагогічна підтримка обдарованої дитини - це система заходів, спрямованих на захист її прав на повноцінний розвиток і надання допомоги у вирішенні її індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, спілкуванням, з успішним просуванням в навчанні, з життєвим і професійним самовизначенням, що здійснюються за допомогою супроводу, посередництва та забезпечення базових потреб дитини.

Ідея супроводу стала формуватися в соціальній педагогіці в кінці XIX століття. Під ним розумівся спочатку реальний супровід дитини, нездатної в силу яких-небудь причин діяти в тій чи іншій галузі життя самостійно. Однак у міру розвитку соціальної педагогіки, як особливої галузі знання, категорія супроводу стала набувати самостійного значення.

Сьогодні термін супровід в психології, педагогіці, соціальній педагогіці та інших галузях знання вживається як концептуально, так і щодо практичної діяльності з вирішення конкретних проблем.

Ю. Слюсарєв поняття "супровід" вживав для позначення надання здоровим людям психологічної допомоги, спрямованої "не просто на зміцнення або добудову, а на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості", допомоги, яка запускає механізми саморозвитку і активізує власні ресурси людини [5, с. 37].

Ідея психолого-педагогічного супроводу підлітка в процесі соціалізації розроблялася А. Бітяною, І. Дубровською, С. Косарецьким, Є. Роговим та іншими вченими. У межах їх досліджень супровід дитини в процесі соціалізації орієнтований на створення педагогічних, психологічних, соціальних умов для успішного навчання і розвитку кожної дитини в ситуаціях шкільної взаємодії.

Оскільки супровід розглядається як допомога, спрямована на розвиток і саморозвиток особистості, активізацію власних ресурсів людини, то можна виділити напрямки, в яких здійснюється соціально-педагогічний супровід дітей, підлітків та молоді у навчальних закладах:

- вирішення проблем збереження і відновлення психічного і фізичного здоров'я;
- вирішення соціально-емоційних проблем;
- подолання труднощів у навчанні, яке є основним компонентом життєдіяльності дитини;
- допомога у виборі освітнього маршруту або у виборі шляху подальшого професійного розвитку та працевлаштування;
- допомога у виборі дозвільної сфери самореалізації [3, с. 98].

Метою соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей і молоді є формування здатності до саморозвитку, саморегуляції, самозміни і самовдосконалення в різних ситуаціях їх життєвого становлення [3, с. 98].

Виходячи з представленої мети, завданнями соціально-педагогічного супроводу будуть:

- створення оптимальних умов для здійснення ситуації життєвого вибору обдарованої дитини;
- посередництво у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації, таких як, проблеми взаємовідносин з однолітками, вчителями і педагогами, батьками, навчальні труднощі, проблеми з вибором освітнього і професійного маршруту;
- розвиток психолого-педагогічної компетентності у найближчого соціального оточення обдарованої дитини (однолітків, батьків, педагогів);
- поліпшення соціального статусу особистості;
- профілактика виникнення проблем розвитку дитини, здатних деформувати характер;

- збереження природних механізмів розвитку особистості.

Принципи соціально - педагогічного супроводу обдарованих дітей і молоді в навчальних закладах виходять з наступних положень:

- активна позиція дитини: головним стає не вирішити проблеми за дитину, а навчити її вирішувати проблеми самостійно, створити умови для становлення здатності дитини до саморозвитку;

- "на стороні дитини": в основу ставляться інтереси дитини, забезпечується захист її прав при врахуванні позицій інших учасників навчально-виховного процесу;

- автономність: спеціаліст системи соціально-педагогічного супроводу повинен мати можливість організувати свою діяльність як особливу практику, зі своїми цінностями і цілями, яка при цьому є невід'ємним елементом освітньої системи; спеціаліст системи супроводу не замінює діяльності інших суб'єктів навчально-виховного процесу, але координує свою роботу з ними у вирішенні пріоритетних завдань розвитку дитини;

- безперервність і спадкоємність: забезпечення соціально-педагогічного супроводу обдарованої дитини на всьому періоді її навчання в освітньому закладі, і спадкоємність у вирішенні завдань супроводу з урахуванням специфіки завдань розвитку у відповідному віці, організація наступності у роботі фахівців дошкільної, загальної, початкової професійної освіти, вищої освіти, спеціалізованих центрів і служб із супроводу дитини;

- комплексність: співорганізація різних фахівців у вирішенні завдань соціально-педагогічного супроводу: тьюторів, педагогів, психологів, соціальних педагогів, медичних фахівців, адміністрації;

- превентивність: необхідно забезпечити перехід від реагування на вже існуючі проблеми, до попередження виникнення проблемних ситуацій [3, с. 112].

І. Трус визначив наступні функції соціально-педагогічного супроводу:

1. Відновлювальна функція. Вона передбачає відновлення тих позитивних якостей, які переважали у дитини до появи акцентуацій характеру.

2. Компенсуюча функція. Ця функція проявляється в формуванні у дитини прагнення усунути той чи інший недолік посиленням діяльності в тій області, яка їй більше подобається, де вона швидше добивається успіхів, де прагне до самореалізації.

3. Стимулююча функція. Ця функція виражається в підтримці позитивних особистісних характерологічних утворень та творчих здібностей.

4. Коригуюча функція. Вона полягає у виправленні тих негативних характерологічних змін, поведінкових проявів, які відбулися у дитини з виникненням акцентуацій характеру.

5. Соціалізуюча функція. Вона спрямована на надання можливостей особистості для соціального розвитку і соціального пізнання, формування різних навичок і умінь, підвищення соціально-психологічної компетентності [6, с. 24].

Оскільки за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я обдаровані діти входять до "групи ризику", як і розумово відсталі, діти алкохоліків, малолітні правопорушники, то вони потребують особливої форми супроводу під час навчання. Вченими розроблена наступна послідовність заходів технології соціально-педагогічного супроводу дітей та підлітків групи ризику:

1. Діагностика особистісного розвитку обдарованої дитини (клієнта).

2. Знаходження первинного контакту з клієнтом. Створення позитивних відносин "дорослий-дитина". Прийняття клієнта, створення довірчих відносин. Спостереження за дитиною.

3. Розробка індивідуального маршруту соціально-педагогічного супроводу обдарованої дитини.

Індивідуальні маршрути соціально-педагогічного супроводу будуються поетапно:

Перший етап - діагностичний, виявлення особливостей міжособистісного спілкування обдарованої дитини, визначення ступеня задоволення базових потреб, виявлення реалізації потреби в самоактуалізації і самоствердженні.

Другий етап - апробація можливостей побудови ситуацій двох видів: індивідуальної взаємодії і посередництва. Ці ситуації вирішуючи безліч завдань, дозволяють здійснити пошук найбільш адекватних форм контакту.

Третій етап - основний, пов'язаний з поглибленням контактів соціального педагога з батьками, педагогами і дітьми.

Четвертий етап - прогностичний, пов'язаний з передбачення конфліктної ситуації і побудови можливих шляхів її попередження. Знання проблем обдарованих дітей і молоді дозволяє прогнозувати і попереджати можливі конфліктні ситуації.

П'ятий етап - контрольний, виявлення результативності заходів супроводу, при необхідності внесення корективів в маршрут супроводу [4, с. 116].

4. Співпраця з іншими фахівцями, "значущими іншими", здатними допомогти обдарованій дитині.

5. Реалізація різних заходів, спрямованих на розвиток активності обдарованої дитини.

6. Корекція особистісних порушень, негативних поведінкових проявів.

7. Завершення реалізації програми. Придбання дитиною почуття захищеності і позитивного соціального статусу.

8. Аналіз соціально-педагогічної діяльності.

Отже, поняття "соціально-педагогічний супровід" і "підтримка" тісно пов'язані, але не є рівними за значенням. Соціально-педагогічна підтримка спрямована на захист прав дитини та надання допомоги у вирішенні її індивідуальних проблем, забезпечення базових потреб обдарованої дитини.

Соціально-педагогічний супровід же передбачає підтримку природних реакцій, задатків, процесів і станів особистості. Супровід направлено на реалізацію потенційних можливостей особистості, розкриття індивідуальних творчих особливостей дитини, на підтримку оптимальних значущих якостей особистості та корекцію вад розвитку, на надання суб'єкту виховної діяльності права самостійно здійснювати свій вибір і нести за нього відповідальність. Більш того, успішно організований соціально-педагогічний супровід обдарованих дітей і молоді в навчальних закладах відкриває перспективи особистісного зростання, сприяє вирішенню завдань розвитку, навчання, соціалізації, формує активну позицію дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. Материалы всерос. конф. [окт. 1995 г., Зеленоград / Под ред. О. С. Газмана]. - М. УВЦ "Инноватор", 1996. - 72,[3] с.
2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века / О. С. Газман // Новые ценности образования. Выпуск 6. - М.: Инноватор, 1996. - С. 12-15.
3. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: Социально-экономические проблемы // Под науч. ред. Л.М. Щипициной и Е.И. Казаковой. - СПб., 2000. - с. 234.
4. Курагина Г.С. Социально-педагогическое сопровождение подростка из многодетной семьи: автореф. дис. на соиск. уч. степ. кандидата пед. наук. - СПб, 2005. - 198с.
5. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активации саморазвития личности / Ю.В. Слюсарев. - СПб, 1992. - 128 с.
6. Трус И.Ю. Подготовка социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера / И.Ю. Трус // Воспитание школьников, 2003. - С.-15-17.

The article deals with the issue of socio-pedagogical support and support for gifted children and youth in schools. The technology of social and educational support for gifted children as children "at risk".

**Keywords:** gifted child, socio-pedagogical support, maintenance, development, technology.

*Отримано 25.2.2012*

## **ВИВЧЕННЯ ПОТРЕБ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОЦЕСІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА АДАПТАЦІЇ**

У статті розкрито проблему соціалізації та соціальної адаптації дітей в умовах інтернатного закладу, вплив дериваційних умов виховання на ці процеси. Охарактеризовано групи чинників, які негативно впливають на розвиток особистості дитини. На підставі аналізу результатів дослідження визначено соціальні потреби дітей, які перебувають у закладі інтернатного типу.

**Ключові слова:** соціалізація, соціальна адаптація, інтернатний заклад, дитина, соціальні потреби.

**Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Загнані в глухий кут нуждою сім'ї, обділені батьківською турботою і хоча б елементарним достатком діти – одна з болючих проблем сьогодення. Економічні негаразди, руйнування моральних цінностей, нездоровий спосіб життя – ось далеко не всі причини, що зумовлюють зростання кількості дітей-сиріт. Особливої гостроти набуває проблема соціалізації та соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Зазвичай, труднощі, що виникають у дорослому житті, зумовлені впливом двох основних чинників – специфікою психічного розвитку дитини поза родиною та особливостями процесу соціалізації особистості вихованців школи-інтернату в умовах “закритої” освітньо-виховної системи.

Одним з найважливіших завдань інтернатних закладів є підготовка дітей до самостійного життя. Від сформованості у них належним чином певних знань, умінь, навичок залежить процес соціальної адаптації та соціалізації в цілому. Вихованців необхідно готувати до тих соціальних ролей, які їм доведеться виконувати в суспільстві впродовж всього життя. Дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, потрібно забезпечити максимально можливий рівень фізичного та психічного здоров'я, доступ до отримання якісної освіти, надати можливість повністю реалізувати

свій потенціал, розвивати почуття самоідентичності, навички міжособистісного спілкування і впевненості у різних ситуаціях суспільної взаємодії.

Саме тому процес виховання дітей в інтернатних закладах повинен відбуватися з урахуванням психологічних особливостей, притаманних дітям-сиротам, які залишилися без батьківського піклування.

**Аналіз останніх публікацій та досліджень.** Проблема здійснення соціального супроводу широко розглядається в науковій та методичній літературі. До проблеми соціального супроводу дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, зверталися Т. Шанскова, М. Бітянова, Г. Бевз, В. Кузьміновський, О. Нескучаєва, К. Соколова, А. Капська, Н. Комарова, І. Пеша та ін. Проблема соціалізації дітей-сиріт, вихованців інтернатних закладів широко розглядається в науковій та методичній літературі. Дослідженням особливостей формування особистості дітей-сиріт та різних аспектів їх соціальної адаптації займається Л. С. Волинець. Л.М. Артюшкіна у своїх працях висвітлює специфіку професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт, а специфіка виховання соціальної зрілості учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт висвітлюється у працях Л. Канішевської.

Пошуком шляхів покращення умов виховання та ефективності соціально-педагогічної, психологічної допомоги дітям-сиротам займаються психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники представники державних органів влади та громадських об'єднань.

**Метою** нашої статті є аналіз потреб дітей-сиріт, що виховуються в закладах інтернатного типу та особливостей процесів соціалізації та адаптації.

**Виклад основного матеріалу.** Позбавлення дитини родинних зв'язків накладає свій відбиток на все її життя. Тому дослідження особливостей психічного розвитку дітей в закладах інтернатного типу і виявлення чинників, які заважають особистісному розвитку є актуальними і практично значущими. Вивченням психічного розвитку, особливостям соціалізації, формування системи сімейних, моральних цінностей дітей-сиріт в закладах інтернатного типу займаються психологи, педагоги, працівники соціальної сфери.

Діти-сироти, які виховуються в закладах інтернатного типу, позбавлені найголовнішого - зв'язків з родиною, емоційного контакту з матір'ю, позбавлені любові та уваги. Але не це є вирішальним у розвитку особистості. За умови правильної організації середовища, в яке потрапляють діти, належного рівня підготовки педагогічного персоналу можна уникнути багатьох відхилень, які виникають у дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти.

На нашу думку, за правильної організації середовища, в якому опиняються діти, можна коригувати порушення у психічному розвитку дітей, які потрапляють до інтернатних закладів з дитячих будинків, і попередити їх у подальшому розвитку вихованців [1, с. 43].

Практика доводить, що вихованці дитячих будинків постійно потребують психологічної допомоги, соціального захисту. Зустрівшись з навколишнім світом, такі діти самі шукають підтримки дорослих. Добре, якщо знаходять розуміючого психолога, тактовного педагога. Але так буває не завжди. Бар'єр у спілкуванні з оточуючими, недовіра і настороженість штовхають їх на інший шлях самовираження, який нерідко закінчується плачевно. Завдання психологів, соціальних педагогів – допомогти дітям усунути ті бар'єри, що стоять між ними і навколишнім світом. Для цього необхідно вивчити фізичні і психічні особливості кожної дитини, створити такі психологічні та соціальні умови, які б забезпечили повноцінний фізичний, психічний розвиток дітей.

Суттєвим моментом у розвитку особистості дітей-сиріт та дітей, що залишилися без піклування батьків, є невпевненість у собі, неусвідомлення цінності своєї особистості, відсутність життєвої перспективи. Здебільшого у таких дітей формується комплекс безнадійності, особистісної безпорадності і їм досить важко визначити сенс і мету свого існування, відчутти себе комусь потрібним.

У дітей, які перебувають в інтернатах на державному забезпеченні поступово формується споживацький характер відносин з дорослими, утриманська життєва позиція. Саме для вихованців інтернатного закладу є більш характерними певні негативні риси та звички: відсутність гуманного ставлення – жорстокість до старших, байдужість до чужого лиха, приниження особистої гідності, заляканість, брехливість, схильність до крадіжок (часто це прояв інстинкту самозбереження), безпорадність [2, с. 10].

Всі ці труднощі значно погіршують соціальне становлення вихованців, ускладнюють процес соціалізації.

В процесі соціалізації у вихованців шкіл-інтернатів відбувається формування особливого типу особистості, яка характеризується бідністю мотивації поведінки, переважанням орієнтації на зовнішній її контроль, заниженим рівнем самооцінки, низьким рівнем вияву саморегуляції поведінки.

У дітей-сиріт спостерігається не просто відставання в їхньому особистісному розвитку, а інтенсивне формування принципово інших механізмів адаптації, через які дитині важко пристосовуватись до нормальних загальнолюдських умов життя.

Сучасні дослідження з даної проблеми в галузі педагогіки та психології свідчать, що психічний розвиток вихованців дитячих



будинків та шкіл-інтернатів має певні специфічні ознаки і особливості: несформованість образу “Я” (феномен “Ми”), неадекватна самооцінка, знижені комунікативні можливості, збіднена емоційна сфера [1, с. 45].

Особливо негативним є досвід ранньої депривації в дитячих будинках. Режимні умови закритих навчальних дитячих закладів спричиняють порушення пізнавальних процесів, відсутність адекватних способів і навичок комунікації відбивається на процесі пізнання інших людей, на формуванні взаємин з ними.

Дослідження особливостей спілкування випускників школи-інтернату з дорослими й однолітками дають змогу стверджувати, що діти-сироти в спілкуванні з дорослими виступають з позиції споживача, а не активного учасника діалогу. В спілкуванні з однолітками керуються мотивом отримання допомоги. Це свідчить про їхню залежність від оточення.

Отже, основною причиною виникнення комунікативних труднощів у випускників школи-інтернату можуть бути неправильно організоване спілкування в дитинстві (недостатні, емоційно збіднені контакти з дорослими).

Виділяють дві групи чинників, які негативно впливають на розвиток особистості дитини в закладах інтернатного типу:

I. Психотравмуючі чинники;

- відсутність родинних зв'язків;
- незадоволення основних життєвих потреб (дефіцит любові, ніжності, уваги);

- обмеження спілкування в межах одного закладу;

- чітка регламентація життєдіяльності;

- відсутність свободи вибору;

II. Організаційно-побутові чинники:

- часта зміна педагогічного персоналу;

- перевищення кількості дітей в групах;

• відсутність цілісного підходу у вихованні дітей, відсутність єдиної системи вимог;

- відсутність диференційованого підходу з боку вихователів;

- неправильно організовані комунікативні стосунки з дітьми;

• налагоджені взаємозв'язки з вихователями (в межах однієї групи) .

Діти, які виховуються в закритих інтернатних закладах, проходять кілька установ (будинки дитини, дошкільний дитячий будинок, школа-інтернат), що є тяжким випробовуванням і потребує від дітей постійного пристосування, породжує емоційні порушення, нервові перевантаження і зрештою призводить до нервових зривів.

Отже, психологічні особливості дітей різного віку великою мірою залежать від соціальних умов життя і виховання. Умови, які створені в закладах виховання, є вирішальними для їхнього розвитку [5, с. 67].

Тільки координація діяльності соціальних служб для молоді, центрів зайнятості, громадських організацій, державних та недержавних установ, благодійних фондів, церкви, волонтерського руху спроможна забезпечити школам-інтернатам різнобічну допомогу в адаптаційному процесі вихованців.

Дитина-сирота, яка виховувалася в умовах державного закладу опіки, повинна у майбутньому стати повноцінним членом суспільства, здатним приймати самостійні рішення, знайти своє місце в житті, реалізуватись як особистість. Тому актуальною стає проблема розробки принципово нових технологій соціалізації, професійної підготовки і працевлаштування вихованців дитячих будинків та шкіл-інтернатів у ринкових умовах [2, с. 8].

Питання організації соціальної підтримки, надання соціальної допомоги дітям та молоді цієї категорії повинні знайти відображення на законодавчому рівні у державних постановах та цільових програмах.

На нашу думку, у масовій практиці виховання дітей-сиріт сформоване стале ставлення до вихованців, як об'єктів, які потребують захисту, державного забезпечення та підтримки спонсорів. Все це, безперечно, важливо. Але діти-сироти та діти, що залишилися без піклування батьків зможуть успішно адаптуватись у сучасному суспільстві лише тоді, коли самі будуть активною, соціально зрілою та відповідальною особистістю.

Викладачами та студентами соціально-гуманітарного факультету вивчення проблеми соціалізації та соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування проводилося на базі дитячого будинку "Рідний дім" у с.Корналовичі. Дослідження здійснювалося нами впродовж трьох років: з 2007 до 2010 року. Об'єктами дослідження стали 30 вихованців закладу, віком 11-15 років.

Розробляючи інструментарій, для вивчення потреб дітей, які проживають у цьому інтернатному закладі, ми брали до уваги той факт, що діти навчаються у загальноосвітній школі, тому певну частину дня проводять поза межами дитячого будинку. До складу мультидисциплінарної команди були включені два вихователі від кожної групи, які працюють переважно з певною групою дітей, соціальний педагог дитячого будинку, класний керівник, соціальний педагог загальноосвітнього закладу.

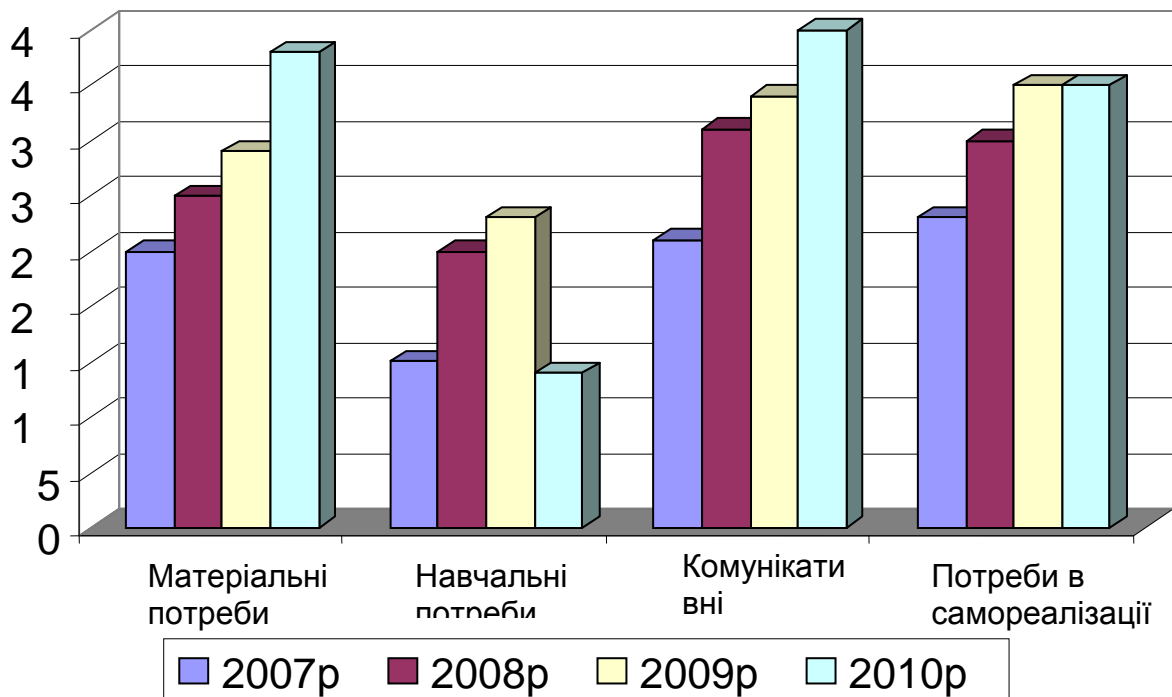
За сприянням працівників дитячого будинку "Рідний дім" було організоване кількаразове спостереження за вихованцями даного

закладу. Воно здійснювалося за заздалегідь підготовленими бланками і реалізувалося в самому дитячому будинку та ЗОСШ с. Корналовичі. Спостереження здійснювалося вихователями дитячого будинку та педагогами школи.

Заповнені бланки спостережень були проаналізовані, на підставі чого нами було складено перелік можливих запитань для індивідуальної бесіди з вихованцями. Оскільки спостереження було кілька разовим, то бесіди теж проводилась неодноразово. У зв'язку із змінами у результатах спостереження, запитання бесіди теж частково коригувалися.

На підставі аналізу результатів включеного спостереження, індивідуальних бесід з дітьми, які перебувають в дитячому будинку, розмов з вихователями та соціальним педагогом ми визначили низку соціальних потреб дітей, які перебувають у цьому закладі.

### Динаміка показників зміни особистісних потреб дітей-сиріт



Переважно діти не відчують гострої нестачі у задоволенні базових потреб: в їжі, одязі, меблях, необхідному обладнанні. Проте варто зауважити, що в одній кімнаті живе до 20 дітей, що не дає можливість дитині реалізувати потребу мати свій особистий простір, що, в свою чергу, веде до порушення її особистісних кордонів. Постійне перебування серед значної кількості людей негативно впливає на психологічний стан дитини, призводить до психологічного перевантаження та провокує агресивні реакції дитини як закономірний

результат її боротьби за особистий простір. Тому адміністрації дитячого будинку варто звернути увагу на перепланування великих кімнат, особливо тієї, в якій живуть старші дівчата, і створити умови для проживання дітей по троє - четверо осіб.

Досить позитивним є той факт, що діти відвідують загальноосвітню школу, яка розташована неподалік дитячого будинку. Це дає їм можливість розширити свої соціальні зв'язки та спілкуватися з однолітками, які проживають у сім'ях. Переважна кількість дітей має добрі стосунки з однокласниками та вчителями. Проте є діти, які в силу своїх психологічних особливостей порушують правила внутрішньошкільного розпорядку та заважають вчителям проводити уроки. Посередніми та незадовільними є успіхи дітей у навчанні. За оцінками вчителів, чверть дітей потребують індивідуальної форми навчання. Невисокі показники вихованців дитячого будинку у навчанні пояснюються кількома причинами. У переважної більшості дітей не сформовані довольні процеси, не всі діти, особливо молодшого віку, готові до соціальної ролі школяра, у більшості відсутня позитивна мотивація до навчання, до школи вони ходять тому, що „набридає весь час сидіти в будинку“, „на окремих уроках цікаво розказують“, „в школі є друзі“, „в школі проводяться цікаві заходи“.

Майже всі опитані адекватно оцінюють свої навчальні успіхи. На запитання „Як ти навчаєшся?“ зазвичай відповідали „так собі“, „не дуже добре“, „погано“ і пояснювали це тим, що вчитися їм важко.

Діти, які перебувають в будинку, переважно проживали у сільській місцевості, багато з них не відвідувало школу певний час, тому їм складно наздогнати ровесників. У школі вимогливі викладачі, тому більшості вихованців дитячого будинку, які не звикли виникають певні труднощі при підготовці уроків, наприклад, з математики та фізики, діти переписують готові розв'язки з посібників, а то й зовсім не готують уроки. Подібна ситуація й з англійською мовою.

Досить тривожним є той факт, що у більшості дітей спостерігається не сформованість образу „Я“. На запитання „Що в тобі є доброго, чим ти можеш пишатися?“ переважна більшість опитаних не могла відповісти. Натомість про свої недоліки діти говорили без затримки. Педагогічному персоналу будинку та загальноосвітньої школи варто звернути на це увагу і активно застосовувати методи позитивного підкріплення в роботі з такими дітьми.

У переважної більшості дітей сформовані навички самообслуговування. Проте все ж хлопці менш охайні, ніж дівчата. У будинку необхідно створити спеціальну кімнату, де діти могли би прати свої речі та прасувати їх. Варто зауважити, що діти, які жили в

іспанських сім'ях, більш самостійні та мають кращий адаптаційний потенціал у порівнянні з дітьми, які не виїздили за кордон.

Не всі діти, особливо молодші підлітки, можуть доцільно використати гроші, які вони отримують від родичів. Переважно вони витрачають їх на солодощі, дівчата на косметику, прикраси. На запитання „Як ти будеш розподіляти кошти, коли житимеш самостійно?" діти частіше відповідали, що будуть витрачати на їжу та одяг. При цьому вони майже не називали такі статті витрат, як транспорт, побутові послуги, оплата рахунків тощо

На жаль, можна констатувати, що отримання дітьми необхідного для їх життєдіяльності мінімуму гальмує формування активного ставлення особистості до життя, провокує схильність до пристосуванства і споживацької позиції, заважає розвитку навичок прийняття самостійних відповідальних рішень. Оскільки діти живуть на повному державному утриманні, їм досить важко зорієнтуватися, яким чином правильно та економно скласти свій бюджет. Отже, необхідне проведення спеціальних занять, особливо для випускників, щоб сформувати необхідні самостійні побутово-економічні навички.

Під час розмов із випускниками дитячого будинку було з'ясовано, що їм притаманне звужене не бачення життєвих перспектив, вони дуже обмежені у самостійному професійному виборі, готові йти вчитися в ті заклади, куди їм допоможе влаштуватися адміністрація будинку. Лише один з опитаних прагне вчитися в технічному ліцеї м. Києва хоч і відчуває непевність та тривогу. Більшість випускників, особливо дівчата, мають бажання ще рік чи два побути у дитячому будинку.

Під час розмов із дітьми ми також виявили, що у них досить обмежене коло пізнавальних інтересів. Лише поодинокі діти читають щось поза програмою, більшість дітей, навіть старших, говорить, що любить читати казки, проте зазнають труднощів при спробі переказати їх зміст. Старші вихованці не обізнані на сучасних суспільних та політичних подіях. Серед телепередач, які дивляться діти, переважають серіали, бойовики, мультфільми. Жоден з опитаних дітей не назвав пізнавальних передач, як от „еврика", „Найрозумніший", „У світі тварин" тощо. Тому педагогічному персоналу слід приділяти посилену увагу формуванню у дітей пізнавальних інтересів, спонукати їх до змістовного дозвілля, окрім малювання, вишивання та гри у футбол.

Таким чином, проведена нами оцінка потреб дітей, які перебувають в дитячому будинку, дають підстави **констатувати**, що дефіцит адекватного спілкування з дорослими та дітьми призводять до надмірної конфліктності, емоційної нестриманості, агресивних

спалахів, підвищеного конформізму вихованців, прагнення перекласти відповідальність за своє життя на інших

Постійне перебування дітей в обмеженому комунікаційному просторі, необхідність постійно дотримуватися жорсткого часового розпорядку в закладі, отримання дитиною необхідного для її життєдіяльності мінімуму заважають формуванню активного ставлення особистості до життя, провокують схильність до пристосуванства, формування споживацької позиції, не створюють умов для розвитку навичок прийняття самостійних відповідальних рішень у дітей, проектування власних майбутніх життєвих перспектив.

### Список використаних джерел

1. Артюшкіна Л. М. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування // Практична психологія та соціальна робота. – № 2. – 2004 – С. 42 – 47.
2. Інтернат чи родина? // Соціальні служби – родині: розвиток нових підходів в Україні / за ред. І. М. Григи, Т. В. Семигіної. – К., 2003. – С. 7 – 13.
3. Капська А. Й., Пеша І. В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 232 с.
4. Соціальне сирітство в Україні. Експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. С. Волинець та ін. – К., 1998. – 120 с.
5. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей : [учеб. пособие для студентов пед. вузов] / Б. В. Куприянов, Е. А. Салина, Н. Т. Крылова, О. В. Миновская; ред А. В. Мудрик. – М. : Издат. центр "Академия", 2004. – 240 с.

In the article the problem of socialization and social adaptation of children is exposed in the conditions of internatnogo establishment, influence of derivatsiynikh terms of education on these processes. The groups of factors which negatively influence on development of personality of child are described. On the basis of analysis of research results certainly social necessities of children which are in establishment of internatnogo of type.

**Keywords:** socialization, social adaptation, internatniy establishment, child, social necessities.

*Отримано 25.2.2012*

## **ІНТЕГРАЦІЇ ТА ІНКЛЮЗІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА**

В статті представлений аналіз питань інтеграції та інклюзії дітей з особливими освітніми потребами. Зроблено порівняльну характеристику інтеграції та інклюзії з обґрунтуванням необхідності створення інтегративно-інклюзивної моделі освіти дітей з психофізичними вадами.

**Ключові слова:** інтеграція, інклюзія, інтегроване навчання, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.

В статье представлен анализ вопросов интеграции и инклюзии детей с ограниченными образовательными возможностями. Сделано сравнительную характеристику интеграции и инклюзии с обоснованием необходимости создания интегративно-инклюзивной модели образования детей с психофизическими недостатками.

**Ключевые слова:** интеграция, инклюзия, интегрированное обучение, инклюзивное образование, дети с ограниченными образовательными возможностями.

Існуюча в Україні система спеціального навчання і виховання орієнтується на державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів. Особливості психічного і фізичного розвитку дітей обумовлюють специфіку організації, змісту, методів навчання і виховання цих дітей, включають можливість прямого використання як програмно-методичної документації, розробленої для загальноосвітніх шкіл, так і відповідних стандартів. Організація спеціальної освіти, зорієнтована на ті чи інші проблеми розвитку дитини, передбачає комплексну медико-педагогічну, фізичну, трудову, соціальну реабілітацію дітей упродовж усього періоду їхнього навчання. Для її здійснення створено диференційовану мережу закладів, у яких реалізуються різні можливості цих осіб в одержанні дошкільної, загальноосвітньої та професійної освіти.

Аналізуючи досвід організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в практиці застосовувались різні моделі, зокрема:

- Медична – розглядає ваду розвитку як хворобу;
- Психологічна – порушення психофізичного розвитку

розглядається з точки зору характеристики особистості;

➤ Соціальна модель – все більше набуває визнання в наш час, вважає ваду здоров'я як соціальну проблему.

З часу ратифікації Україною в 1991 році Конвенції ООН про права дитини визнання та поширення набуває соціальна модель організації навчання дітей з психофізичними вадами, пов'язана з дотриманням прав дитини. Проте ми вважаємо, що кожна зі створених моделей спрямована змінити ставлення суспільства до осіб з порушенням психічного та фізичного розвитку. А саме, медична модель удосконалює процес медичної реабілітації та лікування осіб з психофізичними вадами. Психологічна модель – покликана удосконалити систему навчально-корекційного впливу. В свою чергу соціальна модель направлена на зміну ставлення суспільства до людей з вадами розвитку, забезпечення їхньої повноцінної участі у житті суспільства та реалізацію прав цих громадян на освіту і працю.

Лише формування комплексної підходу, який би враховував всі ці напрямки, дозволить створити повноцінну модель інтеграції людей з порушенням психофізичного розвитку в соціум.

Аналіз результатів наукових досліджень останніх років, висвітлених у фундаментальних працях Л. Андрушко, В. Бондаря, О. Гаврилова, А. Колупаєвої, С. Миронової, М. Сварника, В. Синьова, Н. Софій, О. Хохліної, Т. Сак та ін. дозволив узагальнити досвід організації корекційного навчання у закладах різного типу (спеціальні загальноосвітні навчальні заклади, навчально-реабілітаційні центри, спеціальні) і на цій підставі реформувати всі підсистеми спеціальної освіти (включаючи структуру закладів, терміни навчання, рівні освіченості учнів тощо).

Нині в Україні функціонує 396 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, де навчається 54,1 тис. дітей (за даними Міністерства освіти та науки України). Окрім цього в системі Міністерства освіти і науки України функціонує близько 40 навчально-реабілітаційних центрів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, 142 спеціальні дошкільні навчальні заклади та 1200 спеціальних груп в дошкільних навчальних закладах загального типу, де навчається близько 45 тис. дошкільників. У підпорядкуванні Міністерства праці та соціальної політики України функціонує 298 реабілітаційних центрів, з них 208 – центрів ранньої реабілітації дітей з порушеннями розвитку, 90 – центрів медико-соціальної та професійно-трудової реабілітації. Реабілітаційні послуги діти з обмеженими можливостями здоров'я одержують і в 46 центрах соціально-психологічної реабілітації, підвідомчих Міністерству освіти і науки, молоді та спорту.

Водночас, значна кількість дітей перебуває в умовах стихійної інтеграції (в загальноосвітніх школах). Де не створено умови для отримання ними якісної освіти (відповідно потенційним можливостям



дітей з особливими освітніми потребами). На сучасному етапі необхідно стихійну інтеграцію зробити більш організованою із залученням фахівців різних галузей освіти, медицини, юриспруденції, а також громадських організацій до процесу формування простору життєдіяльності дітей з психофізичними вадами.

Термін "інклюзія" був введений в 1994 році Саламанською декларацією про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами. З метою реалізації основних положень Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про збереження виживання, захист і розвиток дітей та Національних програм щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх батьків на Україні був впроваджений державний експеримент з інклюзивного навчання цих дітей. Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу.

Інтегроване навчання – процес і результат навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в спеціальному класі (групі) загальноосвітнього закладу за спеціальними програмами, адаптованими методиками і засобами. Інтеграція дітей з особливими потребами в масові заклади – це процес, який набуває все більшого розповсюдження в освіті сучасної України. Інтегрована освіта передбачає просторове "з'єднання" дітей з особливими потребами та звичайних дітей у загальноосвітній школі. Це перший крок від класичної системи спеціальної освіти (яка передбачає певну сегрегацію "особливих" і "нормальних" дітей), в бік освіти, що визнає відмінності між людьми як цінність і визнає кожену дитину як повноправного учасника освітнього процесу. Інтеграція – це зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами у регулярний освітній простір, пристосування їх до вимог загальноосвітньої школи (регулярного відвідування школи, участь у роботі на уроках та корекційних заняттях, виконання завдань та вправ, участь у виховних заходах, спілкування з однолітками, спільне вирішення поставлених завдань тощо). Інтеграцію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів розвитку інклюзії в цілому.

В основі зарубіжних досліджень і концепцій інтегрованого (інклюзивного) навчання лежать філософські ідеї екзистенціалізму, який в теорії та методології конкретних наук - психології, педагогіки, соціології - переломлюються в інтерактивний підхід, в своєму розвитку дав такі напрямки як персоналістський, соціально-феноменологічний і соціально-екологічний, що є теоретико-методологічними підставами інклюзивної освіти. Так, наприклад, філософія екзистенціалізму запропонувала новий погляд на людину з обмеженими можливостями, її індивідуальне і соціальне буття,

висуваючи центральну ідею - екзистенцію, тобто центральне ядро людського "Я", завдяки якому кожна людина виступає як єдина в своєму роді, неповторна і вільна особистість, "вибирає" і "будує" себе сама, своє життя, відповідальна за свої дії по відношенню до себе і до навколишнього світу. Виникають питання чи всі категорії дітей з порушенням психофізичного розвитку можуть достатньо самостійно розвиватися та самостійно робити вибір за правилами "не зашкодь". Ми вважаємо, щоб цілісно уявити інтеграцію як позитивний процес розвитку суспільства, необхідно визначити, які категорії дітей з особливими освітніми потребами можуть бути достатньо самостійними, а які залишаться, закінчивши навчання, не достатньо самостійними у навчанні, самообслуговуванні, професійній реалізації тощо. Для цього їм необхідно забезпечити супровід у всі періоди їхнього життя.

Інклюзія передбачає пристосування шкіл та їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх учнів – як обдарованих дітей, так і тих, котрі мають особливі освітні потреби, потребують змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій. Система навчання підлаштовується під дитину, а не дитина під систему. Переваги отримують всі діти, а не якісь особливі групи, часто використовуються нові підходи до навчання, діти з особливостями можуть перебувати в групі постійно або частково, навчаючись з підтримкою і за індивідуальним навчальним планом.

Досвід інклюзивної освіти в світі знає різні стратегії зміни існуючої ситуації, різні моделі і практики освіти. Питанням інтеграції присвячено наукові дослідження таких українських та російських науковців як Л. Андрушко, В.Бондаря, А. Колупаєва, М. Малофєєва, С. Миронової, Н.Назарової, М. Сварника, В.Синьова, Н. Софій, М.Шеремет, Л. Шипіциної та інших. Український досвід інклюзивної практики пов'язаний з тривалим етапом експериментального і проектного режиму роботи освітніх установ, адаптації освітніх умов під індивідуальні потреби дітей з обмеженими освітніми можливостями. Тому гостро постає питання якості самого процесу інклюзії та інтеграції, професійної оцінки його ефективності щодо різних категорій дітей. В умовах стратегії змін важливим стає оцінка готовності того чи іншого освітнього закладу до реалізації інклюзивного підходу. Для успішного планування та аналізу існуючих тенденцій в цілому необхідно володіти об'єктивними даними, аналізуючи інклюзивне та інтегративне навчання потрібно наголосити на позитивних сторонах та розуміти наслідки негативних сторін цих процесів які впливають на дитину з особливими потребами та інших учасників даного процесу (див. табл. 1).

Таблиця 1

## ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТЬ ІНКЛЮЗІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ

ІНТЕГРАЦІЯ		ІНКЛЮЗІЯ	
ПОЗИТИВНІ	НЕГАТИВНІ	ПОЗИТИВНІ	НЕГАТИВНІ
<ul style="list-style-type: none"> <li>– збереження стосунків між дітьми і батьками;</li> <li>– можливість участі дитини в повсякденному житті своєї сім'ї;</li> <li>– набування досвіду соціальної взаємодії з однолітками і дорослими;</li> <li>– повноцінне мовленнєве середовище в сім'ї, в дошкільному закладі.</li> <li>– в результаті постійного спілкування з дітьми, що нормальні розвиваються та дорослими, виробляється звичка до спілкування з ними, що, надалі дозволяє легше адаптуватися до навчання в масовому середньому або вищому навчальному закладі спільно з нормальними дітьми;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– дитина, що погано говорить, та не завжди правильно розуміє значення того або іншого слова чи фрази, часто виявляється предметом кешкувань (насмішок).</li> <li>– труднощі засвоєння норм соціальної поведінки, незнання яких може зробити дитину ще і соціальним інвалідом.</li> <li>– у міру усвідомлення себе несхожими на інших, діти з особливими освітніми потребами, як би споруджують стіну між собою і однолітками (що нормально розвиваються), відмовляючись спілкуватися з ними, замикаючись у собі або, за наявності в групі дітей з аналогічними проблемами, утворюють окрему групу.</li> <li>– Дитина з особливими освітніми проблемами, звикла до підвищеної уваги в сім'ї, в загальноосвітньому навчальному закладі стає одною з багатьох без додаткової опіки, що може бути причиною дискомфорту або стресу.</li> <li>– Діти з важкими патологіями розвитку ( слуху, зору, тяжкими</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– створення загальноосвітній установи для дітей з особливими освітніми потребами.</li> <li>– створення гнучкого освітнього адаптивного середовища, яке може відповідати освітнім потребам усіх дітей, що навчаються в цій освітній установі.</li> <li>– навчання в умовах класів загальноосвітньої школи, з наданням учням необхідної психолого-педагогічної підтримки профільними фахівцями.</li> <li>– підготовка учнівського, педагогічного і батьківського колективів до прийняття дітей з особливими освітніми потребами, і створення таких умов навчання, які були б комфортними для усіх учасників навчального процесу зокрема сприяли б досягненню максимального рівня розвитку, а також соціальної реабілітації дитини і її інтеграції в</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– відсутність гнучких освітніх стандартів.</li> <li>– невідповідність навчальних планів і змісту навчання загальноосвітньої школи особливим освітнім потребам дитини.</li> <li>– відсутність спеціальної підготовки педагогічного колективу освітньої установи загального типу, незнання основ корекційної педагогіки і спеціальної психології.</li> <li>– відсутність у педагогів загальноосвітніх шкіл уявлень про особливості психофізичного розвитку дітей з ПФВ, методик і технологій організації освітнього і корекційного процесу для таких дітей.</li> <li>– недостатнє матеріально-технічне оснащення загальноосвітньої установи для забезпечення кваліфікованого супроводу дітей з психофізичними вадами (відсутність пандусів, ліфтів, спеціального навчального реабілітаційного, медичного устаткування, спеціально обладнаних робочих місць і так</li> </ul>

<p>– професійно-трудова підготовка може здійснюватись шляхом використання спеціальних методик, де передбачена корекційна спрямованість праці (як сукупність знань, вмінь та навичок) та відповідна кількість годин з професійно-трудового навчання при наявності матеріально-технічного оснащення. Такі умови створені при спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах.</p>	<p>порушеннями мовлення, розумовою відсталістю) рідко знаходять собі друзів серед звичайних дітей та дорослих, що призводить до почуття власної неповноцінності.</p> <p>– незнання особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами і часте небажання педагогів освітньої установи працювати з такою дитиною.</p>	<p>суспільство.</p> <p>– формування в півговаристві (клас, група, школа) навичок толерантності, тобто терпимості, милосердя взаємоповаги, взаємодопомоги;</p> <p>– створення повноцінного мовленнєвого середовища у сім'ї та дошкільному закладі.</p>	<p>далі).</p> <p>– відсутність в штатному розписі освітніх установ загального типу додаткових педагогічних ставок (сурдопедагога, логопеда, педагога-психолога, тифлопедагога) і медичних працівників.</p> <p>– недостатня кількість годин з професійно-трудової підготовки та відсутність матеріально-технічне оснащення: виробничих майстерень, пришкольних умов, які не дозволяють дітям з особливими освітніми потребами оволодіти професією належним чином. У спеціальних загальноосвітніх закладах застосовується професійно-трудове навчання як засіб інтеграції людини з порушенням психофізичного розвитку в суспільне середовище у зрілому віці (після закінчення школи).</p>
---	---	---	---

Отже, питання інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами є досить складним та дискусійним, воно містить як позитивні так негативні сторони, так як в ході його вирішення зачіпаються інтереси чималої кількості людей (діти з особливими освітніми потребами, діти з нормальним розвитком, батьки, вчителі загальноосвітніх закладів тощо). Тому постає проблема створення такої інтегративно-інклюзивної моделі освіти дітей з психофізичними вадами, яка б задовольняла усіх учасників процесу інтеграції та інклюзії.

На наш погляд для досягнення повноцінного інклюзивного навчання, яке б сприяло позитивному розвитку особистості дітей з особливими освітніми потребами та їхньої інтеграції у суспільний простір, модель освіти має включати як інтегративну так і інклюзивну складову, зокрема:

1. створення гнучкого адаптивного освітнього середовища, яке може відповідати освітнім потребам дітей з психофізичними вадами;
2. підготовка учнівського, педагогічного і батьківського колективів до прийняття дітей з особливими освітніми потребами;
3. можливість повноцінної участі в повсякденному житті своєї сім'ї, колективу, набування досвіду соціальної взаємодії з однолітками та дорослими;
4. створення спеціальних умов навчання дітей з особливими освітніми потребами, які передбачають якісну освіту та адаптацію в суспільному середовищі;
5. надання дітям з психофізичними вадами необхідної медичної психологічної та соціально-педагогічної підтримки із залученням профільних фахівців;
6. створення комфортних умов для усіх учасників навчального процесу, які б сприяли досягненню максимального рівня розвитку, а також соціальній реабілітації дитини з особливими освітніми потребами і її інтеграції в суспільство;
7. створення повноцінного мовленнєвого середовища у сім'ї, дошкільних спеціальних або загальноосвітніх закладах, що надалі дозволяє краще адаптуватися у соціальному просторі, формуванню співтовариств (групі, класі, школі) толерантності, терпимості, милосердя, взаємодопомоги тощо.
8. збереження професійно-трудового навчання дітей з психофізичними вадами, як засіб, що дозволяє досягти такого рівня психологічної, практичної й соціальної підготовки, який допомагає їм стати на шлях самостійного життя і праці.

### **Список використаних джерел**

1. Бондар В.І. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. – [Електронний ресурс]. – [www.surdopedagogika.com](http://www.surdopedagogika.com)

2. Бондар В.І., Синьов В.М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: серія соціально-педагогічна. Вип. XII / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 462 с.
3. Дефектологічний словник: навчальний посібник/ За редакцією І.В. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: "МП Леся", 2011. – 528с.
4. **Інклюзивна школа: особливості організації та управління:** Навчально- методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І., – 2-ге видання, стереотипне – К.: ФО-П Парашин І. С, 2010. – 128 с.
5. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции / Моск. гор. психол.пед. унт; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

In the article the analysis of integration and inclusion of children with special educational needs. The comparative characteristics of integration and inclusion of the rationale for the creation of integrative-Inclusive education of children with mental and physical disabilities.

**Keywords:** integration, inclusion, integrated education, inclusive education, children with special educational needs.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 376**

*О.В. Гаврилов*

### **ДО ПИТАННЯ ПРО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНВАЛІДІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

В статті висвітлюються проблеми, які виникають перед студентами-інвалідами під час здобуття вищої освіти, розглядаються можливі труднощі в організації їхнього навчання, які постають перед вищими навчальними закладами.

**Ключові слова:** студенти-інваліди, інвалідизуючий фактор, рівні можливості, інтеграція, вищі навчальні заклади.

У статтє освещенутє проблемь, которые возникнут перед студентами-инвалидами во время получения высшего образования, рассматриваются возможные трудности в организации их обучения, которые возникают у высшего учебного заведения.

**Ключевые слова:** студенты-инвалиды, инвалидизирующий фактор, равные возможности, интеграция, высшие учебные заведения.

За статистическими данными у світі нараховується близько 470 мільйонів людей з порушеннями психофізичного розвитку. Якщо перевести ці цифри у відсоткове співвідношення – це майже 13% від всього населення Землі.

Розвиток національної системи вищої освіти – складний і багатогранний процес, одним з важливих компонентів якого є вироблення гуманістичних форм допомоги всім особам, які прагнуть оволодіти знаннями на вищому рівні. Діти з особливими освітніми потребами мають ті ж права, що й діти з нормальним психофізичним розвитком. Одне з прав, яким вони можуть користуватись у повному обсязі – це право на освіту, гарантоване Конституцією України.

Описуючи ситуацію соціального захисту населення, яка склалась на Україні, необхідно вказати на погіршення не лише її кількісних, але й якісних характеристик, зокрема, загострення проблем здоров'я. Як зазначали у своїх дослідженнях Синьов В.В., Бондар В.І., лише за останні роки захворюваність серед дітей в Україні, яка за різних обставин призводить до неповноцінності, зросла майже на 20%. Серед хронічних неінфекційних захворювань домінують психоневрологічні (понад 300 тисяч), хвороби нервової системи і органів чуттів (1,3 мільйони), затримка психічного розвитку (близько 600 тисяч), легка розумова відсталість (120 тисяч). Кількість дітей, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи сягає 12 мільйонів. Вже приходячи на навчання в школу 80% учнів мають ті чи інші відхилення в стані свого здоров'я [1].

Це безпосередньо стосується і навчання у вищих навчальних закладах. Однією з категорією осіб, які хочуть отримати вищу освіту на доступних для них спеціальностях є і діти-інваліди.

Але на сучасному етапі розвитку суспільства перед дітьми-інвалідами постають певні проблеми з отримання вищої освіти. За статистичними даними, отриманими науковцями Росії, лише 1% цих осіб закінчують вищі навчальні заклади.

Майже така ж ситуація і на Україні. У 2010 році діти-інваліди вступили на навчання практично у всі вищі навчальні заклади України, але приголомшуюча більшість з них не змогли навчатись у цих

зкладах вже через півроку. Це обумовлюється як суб'єктивними, так і об'єктивними факторами.

До суб'єктивних факторів, які впливають на отримання освіти у вищих навчальних закладах дітьми-інвалідами впливають:

- низький рівень знань. Це обумовлюється тим, що в процесі навчання в школі вони багато матеріалу пропускали, працювали не на всіх предметах, які вивчались в шкільному циклі. Наявні порушення мали негативний вплив на загальний розвиток таких дітей, що, в свою чергу, призвело до їхньої низької обізнаності зі значної частини навчальних дисциплін. При порівнянні з іншими студентами їхній багаж знань є недостатнім, що і спричиняє невпевненість у своїх силах;

- невіри у власні сили. Більшість таких дітей в процесі шкільного навчання відчували вибіркоче, особливе, індивідуальне і навіть негативне ставлення до себе, що принижувало їхню гідність і формувало в цілому страх перед громадськістю і винуватість за свої відхилення. Це переноситься і в середовище студентів, що заважає їм у процесі навчання і збільшує ризик відмови від нього;

- труднощі дотримання відповідного темпу навчання. Вимоги до знань ставляться однакові до всіх студентів. Діти-інваліди через особливості психофізичного розвитку, які часто призводять до зменшення працездатності, підвищеній стомлюваності, наявності аналізаторних та мовленнєвих порушень, не мають можливості працювати у відповідному для вищих навчальних закладів темпі;

- необхідності зміни формі місця навчання. Особливо це проявляється у випадках проходження виробничих практик. Більшість підприємств або закладів не пристосовані до перебування інвалідів, не мають необхідних для них пристосувань і технічних засобів. Це унеможливує або зменшує ефективність від даної практики і, безсумну, негативно позначається на знаннях студентів-інвалідів, на ефективності підтвердження теоретичних знань практичними навичками.

До об'єктивних факторів відносяться погані умови для навчання дітей-інвалідів, що включає в себе і необхідність облаштування архітектурного середовища вищого навчального закладу (пандуси, ліфти, туалети, спеціальні меблі, відповідне технічне устаткування тощо), відсутність спеціально обладнаних приміщень у гуртожитках, недостатність або й відсутність спеціально обладнаного транспорту для переїзду цих осіб від гуртожитків до навчальних корпусів, розпорошеність навчальних корпусів і потреба тривалих переїздів або переходів з одного приміщення в інше, нерозуміння значною частиною педагогів вищої школи особливих потреб цих студентів і небажання іти їм назустріч тощо.



Але при цьому вищі навчальні заклади можуть оптимізувати свою систему надання освітніх послуг особам з особливими освітніми потребами.

При наданні послуг у сфері вищої освіти для дітей-інвалідів слід враховувати той момент, що в вищому навчальному закладі ведеться підготовка фахівців, які надалі займатимуть провідні посади в різних галузях. У зв'язку з цим вимоги до професійних якостей цих фахівців, незалежно від наявності в них тих чи інших відхилень, ставляться однакові. Навчання інвалідів у вищому навчальному закладі повинно мати характер включення їх у систему суспільних відносин та соціально ціннісних орієнтирів, які дозволять працювати в середовищі людей з нормальними психофізичними можливостями за доступними для них спеціальностями. Тому навчальний план, розроблений вищим навчальним закладом з метою підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр”, має бути виконаний кожним студентом (в тому числі і студентом-інвалідом).

Проте для осіб з інвалідністю можна змістити терміни щодо його виконання (збільшити тривалість здачі сесії залежно від інвалідизуючого впливу на організм, відстрочити здачу екзаменаційної сесії у випадку нагальної необхідності медичної реабілітації інваліда, його лікування), а також у формах (організація дистанційного навчання, проведення індивідуальних консультацій тощо). При цьому на організацію такого навчання потрібно виділяти додаткові кошти для тих викладачів, які будуть розробляти індивідуальні тестові завдання з урахуванням рівня складності наявного дефекту, окремі години для проведення індивідуальної консультативної роботи, у випадку необхідності надавати консультативну допомогу за місцем проживання такого студента (на дому, в гуртожитках, реабілітаційних центрах тощо, але якщо вони знаходяться в місті, де розташований вищий навчальний заклад).

Оскільки навчальним планом вищих навчальних закладів передбачається неодноразове складання заліків з фізичного виховання варто для студентів з особливими потребами за наказом Міністерства освіти і науки України виключити цю дисципліну з переліку обов'язкових і надати можливість таким студентам для альтернативної здачі цієї дисципліни за їхнім вибором на доступних для них видах спортивних занять (шахи, шашки, малий теніс, лікувальна фізкультура або інші форми спортивної роботи).

У випадку наявності тяжких мовленнєвих патологій за бажанням студента-інваліда можна зняти з навчального плану вивчення дисциплін “Іноземна мова” або перевести її на інші форми здачі (тести, виконання письмових завдань по типу ЕШКО тощо), без використання усного екзамену. Наказом Міністерства освіти і науки,

молоді та спорту України можна делегувати такі повноваження ректорам відповідних вищих навчальних закладів.

Необхідно враховувати, що більшість інвалідів негативно ставляться до того, що їх вважають особливими людьми, або людьми з особливими потребами. Тому це необхідно враховувати при організації навчального-виховного процесу і надавати їм максимум можливостей для навчання в загальних студентських групах. Виділення окремих груп або надання їм привілейованого статусу принижує гідність інваліда, його прагнення соціалізуватись, адаптуватись до життя в соціальному середовищі, формує або сприяє утвердженню у них комплексу інваліда, який спрямовує таку особистість на постійну допомогу, підтримку, опіку, жалість, співчуття, тобто принижує його особистісний статус. Рекомендувати вищим навчальним закладам зменшувати кількість студентів на одного викладача при плануванні навчального навантаження в тих групах, де є студенти-інваліди з метою надання викладачам більше часу для індивідуальних занять.

Оскільки особи з особливими освітніми потребами потребують медикаментозної терапії необхідно забезпечити вищі навчальні заклади додатковим штатом з медичних працівників, які б у випадку необхідності змогли надати невідкладну медичну допомогу таких студентам під час занять. Крім того, частині з них потрібна допомога сторонніх осіб у забезпечення своєї життєдіяльності і це потребує організації відповідного соціального патронажу. Тому медико-соціальний супровід таких осіб також має входити в перелік послуг, які надаватимуть вищі навчальні заклади.

Також однією з умов навчання таких студентів у вищих навчальних закладах є підготовка необхідних для оптимального навчання студентів-інвалідів санітарно-гігієнічних умов (спорудження пандусів, встановлення ліфтів для піднімання на поверхи, спорудження спеціальних туалетів, обладнання аудиторій з можливістю заїзду в них на інвалідних візках, у гардероби, створення відповідних місць за комп'ютерними столами з урахуванням нозології тощо).

Підготувати в гуртожитках вищого навчального закладу спеціальні кімнати самопідготовки та консультування, забезпечивши їх необхідним обладнанням, устаткуванням, створивши там необхідні санітарно-гігієнічні умови з урахуванням перебування в них студента-інваліда. При плануванні навчального процесу (розкладу занять) по можливості уникати тривалих переходів між навчальними корпусами, часті зміни навчальних аудиторій.

На закінчення необхідно вказати, що особи з особливими освітніми потребами можуть і повинні навчатись у вищих навчальних закладах

на доступних для них спеціальностях. Але процес підготовки самого вищого навчального закладу до підготовки оптимального навчання цієї категорії осіб має носити систематичний характер. При цьому необхідно врахувати, що самостійно більшість вищих навчальних закладів проблеми, які стоять перед ними для оптимального навчального процесу студентів з даними порушеннями, не подолають. Для цього потрібна підтримка на державному рівні.

Як один з варіантів отримання вищої освіти доцільно ширше впроваджувати інтеграційні і дистанційні форми навчання, що дозволить студентам-інвалідам уникнути частини перешкод, які стоять перед ними для отримання вищої освіти.

Також доцільно поставити на розгляд питання збільшення тривалості навчання для студентів інвалідів. Цьому є об'єктивні причини, адже у частини з них виникає необхідність у тривалій госпіталізації, що не дає можливості відвідувати заняття і працювати в загальному темпі з іншими студентами. Причому така ситуація може статись у будь-який час. Тому було б правильно дозволити перевід студентів-інвалідів з одного курсу на інший за умови здачі частини предметів і перенесення заборгованості на наступні роки. Це б дало їм можливість отримати вищу освіту за триваліший термін, а ніж звичайно, але в цілому не вплинуло б на оволодіння ними знаннями.

Отже, навчання студента-інваліда у вищому навчальному закладі ставить перед вищою школою додаткові вимоги і відповідно збільшує її витрати порівняно зі студентами з нормальним психофізичним розвитком. Але чи можна порівняти економічні затрати з тим соціально-психологічним ефектом, який відчують інваліди в процесі навчання? Ставлення до таких людей як до рівних позитивно буде впливати і на контингент студентів, формуючи у них почуття емпатії, здатність до співпереживання, розуміння потреб людей з тими чи іншими порушеннями. Це в цілому призведе до формування позитивної думки у суспільстві про необхідність спільної діяльності і спільного проживання всіх людей, з якими б не були вони відхиленнями, уникнення дискримінації не лише по расовій, статевій, релігійній, гендерній приналежності, але й по наявним психофізичним порушенням.

### **Список використаних джерел**

1. Бондар В.І., Синьов В.М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шляхи від інституалізації до інтеграції // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип XII. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 8-14

Problems which arise up before students-invalids during the receipt of higher education light up in the article, possible difficulties are examined in organizations of their studies, which appear before higher educational establishments.

**Keywords:** students-invalids, invalidizuyuchiy factor, equal possibilities, integration, higher educational establishments.

*Отримано 06.2.2012 р.*

**УДК 37.013.42:316.42**

*Н. С. Гевчук*

### **РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ НАМІР ЇХАТИ ЗА КОРДОН НА ЗАРОБІТКИ, ЗАСОБАМИ РЕКЛАМНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.**

В статті охарактеризовано технології профілактичної роботи соціального педагога з батьками, які мають намір їхати за кордон на заробітки, засобами рекламно-інформаційних технологій. Представлено авторські рекламно-інформаційні матеріали.

**Ключові слова:** профілактична робота, рекламно-інформаційні технології, діти трудових мігрантів.

За визначенням А.Й. Капської, профілактика ґрунтується на своєчасному виявленні та виправленні негативних інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних факторів, що зумовлюють відхилення в психологічному та соціальному розвитку особистості, в поведінці, організації життєдіяльності та дозвілля [4, с.32].

Соціальна профілактика, на думку О.В. Безпалько, - це комплекс економічних, політичних, правових, медичних, психолого-педагогічних заходів спрямованих на попередження, обмеження, локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі.

У своєму дослідженні ми будемо ґрунтуватися на визначенні профілактики, запропонованого В.П. Лютим. Науковець розглядає соціальну профілактику як діяльність, спрямовану на запобігання виникненню, поширенню чи загостренню негативних соціальних явищ

(в нашому випадку – це виїзд батьків за кордон) та їх небезпечним наслідкам (поява соціальних сиріт серед дітей трудових мігрантів).

Нашу увагу привернула класифікація моделей, які використовуються в сучасних програмах з профілактики. На думку Л.Гейдар, Д. Довбах всі профілактичні програми можуть ґрунтуватися на одній з трьох основних соціально-психологічних моделей:

1. Модель „прийняття-дифузії”. Прийняття рішення щодо більш здорових поведінкових практик упродовж 50-80 рр. ХХ століття пов’язувалися з комунікаціями, які викликають страх. Але навіть при наданні деталізованих інструкцій та спланованому впливові на захисну мотивацію, такий підхід не призводить до ефективних змін у поведінці.

2. Модель „комунікації - поведінкових змін ” спочатку базувалась на уявленні про те, що ефективність комунікації визначена відповідністю змісту повідомлення деяким потребам людей. Однак уже перші спроби використання ЗМІ з метою зміни поведінки, пов’язаної із здоров’ям, показали, що інформаційні кампанії практично не впливають на поведінкові практики. Нинішня модель „переконуючого впливу” повідомлень ЗМІ пропонує ефективний підхід для формування повідомлення і передбачає аналіз контексту повідомлення та його конструювання з чітким уявленням про необхідний поведінковий ефект. Окрема увага тут приділяється факторам опору реципієнтів.

3. Модель соціального маркетингу базується на когнітивно-біхевіористському підході. Продуктом у цьому випадку виступають зміни в поведінкових практиках. Формування повідомлень ЗМІ з урахуванням закономірностей та стадійності зміни поведінки підтвердило свою ефективність у профілактиці та лікуванні залежностей (куріння, алкоголізму), а також у зміні поведінки, пов’язаної із зміною поведінки. Комерційний підхід до конструювання соціальної реклами вимагає також формування легкості доступу споживача до продукту до використання максимального спектра технік просування продукту на ринок [1].

Нас зацікавив підхід К.Б. Левченко, І.М. Трубавіної, І.І. Цушко, які виділяють та характеризують рівні профілактики дистантності сімей (виїзду батьків за кордон), а саме:

1. Загальнодержавний рівень передбачає: розробку та впровадження в дію нормативно-правових документів; удосконалення системи соціального виховання; підвищення ефективності функціонування соціальних інститутів, які займаються вихованням дітей; підвищення рівня соціального забезпечення сімей; розвиток мережі закладів та установ, які забезпечують соціальну підтримку дітям трудових мігрантів.

2. Регіональний рівень має ряд особливостей: пошук шляхів профілактики, виходячи з можливостей регіону; налагодження міжвідомчих відносин з питань профілактики проблем дітей трудових мігрантів та їхніх сімей; профорієнтація дітей трудових мігрантів; акцент на проблемах, пов'язаних із закордонним заробітчанством, через засоби масової інформації, пропаганду соціальних норм у вихованні дітей.

3. Профілактика на рівні установ та організацій передбачає: включення до профілактичних програм знань з профілактики дистантності сімей; проведення профілактичної роботи з родинами, оточенням дітей; організацію превентивних заходів різних напрямів (моральне, правове, патріотичне виховання); здійснення просвітницько-інформаційної роботи серед населення щодо важливості сім'ї для дитини [5, с.86-87].

Як стверджують науковці І.Д. Зверєва, А.Л. Стрелковська, Р.Х. Вайнола, одним із ефективних засобів профілактики негативних явищ, що виникають у суспільстві, є проведення соціальних рекламних кампаній.

Дослідники у галузі реклами (Т.А. Марочко, Є.В. Ромат, А.Л. Стрелковська, Т.В. Хімченко) виділяють характерні особливості соціальної рекламно-інформаційної кампанії, які відрізняють її від звичайного рекламування та різноманітних профілактичних програм. До них вчені відносять такі:

- кампанія обмежена часом;
- результати кампанії оцінюються відповідно до заздалегідь визначених показників;
- широкий захват цільової групи в межах кампанії забезпечується за рахунок використання різноманітних засобів та каналів передачі повідомлення;
- кампанія складається із декількох елементів, пов'язаних однією загальною ідеєю та повідомленням кампанії;
- всі елементи кампанії (відео-, аудіо-продукція, брошури, плакати, листівки тощо) мають єдине дизайнерське рішення і звуковий супровід, з метою кращого упізнавання й поєднання в єдине ціле [1, с.12].

Згідно із Законом України "Про рекламу", соціальна реклама - інформація будь-якого виду, розповсюджена в будь-якій формі, яка спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей і розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку.

Ми погоджуємось із думкою Л.Гейдар і Г.Довбах, які ототожнюють соціальну рекламу з ефективним освітнім засобом, який дає змогу досягти і мотивувати велику аудиторію.

У своїй роботі ми будемо розглядати рекламно-інформаційні технології як засіб профілактики можливого соціального сирітства серед дітей трудових мігрантів, що орієнтується на залучення уваги батьків, які планують їхати за кордон на заробітки, до найбільш актуальних проблем дітей, що залишаються без їхньої опіки. Використані нами форми рекламно-інформаційного впливу належить до первинних засобів профілактики, оскільки їх метою є зміна поведінкової моделі батьків щодо виховання дітей, в перспективі – створення нових соціальних цінностей.

Як стверджує І. Зверева, мистецтво створення ефективної соціальної реклами полягає в умілому використанні законів сприйняття, мислення, пам'яті, почуттів людини та у передбаченні впливу різних мотивів реклами на цільову аудиторію.

Тому при розробці рекламного макету, теле- або радіоролику важливо знати і використовувати психологічні особливості людини, її реакції на повідомлення, закладені в рекламі. Особливо це стосується соціальної реклами, де мова йде не про товар, а про важливі соціальні проблеми, що потребують нагального вирішення. Психологічно непродумана і неправдива соціальна реклама може відвернути цільову аудиторію від пропонованої рекламної кампанії [5, с.29].

Розробляючи профілактичну рекламно-інформаційну кампанію для батьків, ми використовували психологічні прийоми соціальної реклами, що включають вплив продукції на психічні процеси людини (відчуття, сприймання, пам'ять, уяву, увагу, мислення).

Ми вважали за доцільне дати характеристику психічним процесам людини, виходячи із важливості використання кожного з них при створенні соціальної реклами.

На думку Л. Березовець, відчуття – це відображення в корі головного мозку окремих властивостей предметів, що безпосередньо впливають на наші органи почуттів. До головних груп відчуттів належать зорові, слухові, тактильні, кінестетичні.

А. Стрелковська вважає, що сприймання є надзвичайно важливим для психології реклами, адже за допомогою цього психічного процесу відбувається впорядкування і об'єднання окремих відчуттів у цілісні образи подій і речей. На відміну від відчуттів, сприймання відображає предмет в цілому, враховуючи сукупність його властивостей [6].

О. Пенькова стверджує, що перш ніж сподобатися та зацікавити, ефективна реклама має привернути до себе увагу людини. Найважливішою особливістю протікання пізнавальних процесів є їх вибірковий, спрямований характер. Основними способами залучення уваги людини до реклами є яскравість кольорової гами, контраст, виділення фігури на тлі і т.д. Увага є своєрідним фільтром, який

відкидає нецікаву і непотрібну для людини інформацію, щоб не перенавантажувати психіку людини.

А. Стрелковська виділяє чотири основні причини звернення уваги на інформаційні повідомлення, а саме:

- а) одержання інформації, яка буде потрібною;
- б) одержання інформації, яка підтверджує думку особи з того чи іншого питання;
- в) одержання інформації, яка стимулює;
- г) одержання інформації, яка цікавить особистість [1, с. 31].

Дослідниця вважає, що саме пам'ять є психічним процесом, який має прямий стосунок до проблеми ефективності реклами. Багато психологів відзначають вплив зацікавленості людини на процес запам'ятовування.

Вивчаючи запам'ятовуваність інформації, вчені встановили, що найкраще запам'ятовуються ті повідомлення, які відповідають потребам і запитам людини. Інша інформація частково залишається в підсвідомості і надалі може несвідомо зберігатися в пам'яті досить довго.

На думку О. Сватенкова, пізнавальна діяльність починається з відчуттів і сприймання, і тільки потім може відбутися перехід до мислення. Через відчуття і сприймання процес мислення безпосередньо пов'язаний із зовнішнім світом та є його відображенням. Мислення тісно пов'язане з мовою, тобто має соціальну природу [2, с.33].

В контексті розробки експериментальної програми ми дотримувались прийомів, які виокремлює дослідниця А. Стрелковська:

- прийом новизни – надання інформації цільовій аудиторії про абсолютно нове явище, до якого у цільового сегменту впливу ще не склалося певне ставлення;
- прийом проблемної ситуації. У даному випадку перед аудиторією ставиться проблема – як бути? Така постановка питання спонукає батьків до роздумів, викликає потребу краще розібратися в сутності проблеми;
- залучення фактів, пов'язаних з проблемою, що відображена у соціальній рекламі;
- акцентування уваги цільової аудиторії на перевагах нових моделей поведінки, що пропагується в рекламі;
- застосування заголовків, що "інтригують";
- переконливість тексту;
- розміщення в ритмічному порядку елементів соціальної реклами від менш суттєвих до більш значимих;
- акцентування уваги людини на тому чи іншому рекламному повідомленні за допомогою фактури шрифту та кольору;



- в макеті доцільно використовувати 1–2 зображення, не можна перенавантажувати зображення і текст дрібними непотрібними деталями;

- ідея соціальної реклами має бути зрозумілою з першого погляду.

Таким чином, беручи до уваги вищеописану інформацію, ми сформулювали мету рекламно-інформаційної кампанії під назвою *"Ви йдете за кордон, а Ваша дитина може стати соціальною сиротою!"*: пропаганда родинно-сімейних зв'язків серед батьків, що мають намір виїхати на заробітки за кордон, прийняття корисних рішень та вироблення моделей поведінки для власної сім'ї.

Під час проведення батьківських зборів ми, крім подачі загальної інформації, пропонували батькам переглянути відеоролик та познайомитись із друкованою продукцією (буклетами, пам'ятками, плакатами) щодо трудової міграції.

*Відеоролик "Життя з Тобою - радість, життя без Тебе – смуток!"* – тривалістю 1хв. 40с., відображає емоційні переживання дитини після від'їзду матері за кордон. Метою даної соціальної реклами є привернення уваги батьків, які мають намір їхати за кордон, і тих, які уже там працюють, до емоційних переживань та наслідків трудової міграції. Головними героями сюжетної лінії є сім'я, яка складається з 3 чоловік: батька, матері та хлопчика. Даний матеріал створений за типом мультиплікації, оскільки перенесення реальних персонажів у мультиплікаційні сприймається та запам'ятовується краще.

У відеоролику проведена паралель почуттів дитини від позитивних (любов, радість, турбота, тепло, спокій, захист, впевненість у майбутньому), коли вся сім'я разом, до негативних (самотність, смуток, байдужість, страх, тривога), коли дитина залишається сама зі своїми проблемами. Представлені яскраві кольори, як спосіб привернення уваги аудиторії до дійових осіб сюжету, а також перехід цього забарвлення до чорно-білих відтінків, коли дитина втрачає зв'язок з матір'ю, що підкреслює її важкий емоційний стан.

Крім вищеописаних прийомів, соціальна реклама поєднує звуковий та зоровий вплив, що підсилюють подачу інформації. Відеоролик побудований на прикладі звичайних життєвих епізодів: прогулянка дитини з батьками, проведення змістовного дозвілля, вечеря в сімейному колі, мати читає казку на ніч дитині, мати зустрічає сина зі школи, - що присутні у кожній благополучній сім'ї, що підкреслює їхню природність. Паралельно з цими епізодами показано протилежні за змістом ситуації, що вказує на динамічність рекламного продукту. Як стверджує А.Л. Стрелковська, поєднання природності та динамічності у соціальній рекламі викликає довіру у глядачів та

змушує задуматись над побаченим.

У межах реалізації завдань експериментальної роботи нами був розроблений авторський буклет "Проблеми дітей трудових мігрантів", що містить поради для батьків, які вирішили поїхати за кордон на заробітки; описані основні проблеми та наслідки, які можуть бути, якщо вчасно не допомогти дитині. А також рекомендовано спеціалістів, які можуть допомогти у вирішенні питань, що стосуються дітей трудових мігрантів, надана контактна інформація.

Ще один вид рекламно-інформаційної продукції, який використовувався нами під час проведення просвітницької кампанії - плакат для батьків "Вирішили поїхати за кордон? Подбайте про свою дитину!!!". Плакат для людей, які збираються за кордон, і залишають дітей в Україні. На плакаті вміщено рекомендації та поради, що потрібно зробити перед поїздкою, щоб діти не залишились на самоті та без захисту. Також надається номер Національної гарячої лінії з питань запобігання торгівлі людьми. (Міжнародний жіночий правозахисний центр "Ла Страда – Україна").

*Буклет-пам'ятка* "Якщо Ви збираєтесь за кордон...", як засіб рекламно-інформаційного впливу, містить поради, які будуть корисними перед поїздкою за кордон: права особи, яка залишає межі держави, документи, необхідні для виїзду і т.д. Представлено контактну інформацію у вигляді телефонів неурядових організацій за кордоном, які надають допомогу іноземцям, регіональних "гарячих ліній" з питань запобігання торгівлі людьми, національної "гарячої лінії" з питань запобігання насильству та протидії торгівлі людьми.

Усі вищеперераховані інформаційно-просвітницькі матеріали ми розповсюджували та демонстрували на батьківських зборах. Крім цього, співпрацюючи з громадськими організаціями, центрами зайнятості та центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, дані матеріали розповсюджувалися під час проведення загальноміських та районних акцій, фестивалів, профорієнтаційних семінарів та тренінгів, тижнів сім'ї.

Про ефективність проведення рекламно-інформаційної кампанії "Ви їдете за кордон, а Ваша дитина може стати соціальною сиротою!" ми можемо говорити враховуючи кількість звернень батьків до спеціалістів, які були вказані у рекламно-інформаційних матеріалах. Так, наприклад, до спеціалістів міського Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді за юридичною консультацією звернулися 12 сімей, де обоє батьків планували їхати за кордон на заробітки (до проведення кампанії звернень з питань трудової міграції взагалі не було); 24 жінки та 11 чоловіків, що мали намір працювати за кордоном, звернулися до міського центру зайнятості щодо пошуку роботи в місті чи районі; 58 особам була надана психологічна

допомога; 47 – соціально-педагогічна консультація.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що рекламно-інформаційна кампанія "Ви їдете за кордон, а Ваша дитина може стати соціальною сиротою!" сприяла усвідомленню батьками наслідків трудової міграції, зверненню їх до спеціалістів, що можуть надати інформацію та допомогу у вирішенні виховання власних дітей, а також у пошуку роботи в межах України.

#### **Список використаних джерел:**

1. Організація та проведення соціальної рекламної інформаційної кампанії: Метод. посібник / Авторський колектив: Т.А. Марочко, Є.В. Ромат, А.Л. Стрелковська, Т.В. Хімченко. – К.: Фенікс, 2007. – 108 с.
2. Сватенков О. В. До проблеми визначення сутності соціальних рекламних технологій у соціально-педагогічній діяльності // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. - Ніжин , 2005. - № 5. - С. 40-42.
3. Соціальна педагогіка. За ред. А.Й. Капської. - К.: Центр навчальної літератури, 2003. - 256с.
4. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / За ред. І.Д. Зверєвої – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316с.
5. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: Навч. -метод. посібник. / за редакцією К.Б. Левченко, І.М. Трубавіної, І.І. Цушка. – К.: ФОП "Чальцев", 2008.- 384с.
6. Стрелковська Анна Леонідівна. Соціально-педагогічні умови формування позитивно спрямованої поведінки молоді засобами соціальної реклами: дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. - К., 2006. - 321с.

In the article technologies of prophylactic work of social teacher are described with parents that intend to go by abroad earnings, facilities of рекламно-інформаційних technologies. Authorial advertisement technologies materials are presented.

**Keywords:** prophylactic work, authorial advertisement technologies, to put labour migrants.

*Отримано 25.2.2012*

## ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ Й ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНО-ЕМОЦІЙНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕР ЖИТТЯ

### СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Дана стаття присвячена вивченню ролі почуття самотності в духовно-емоційній та комунікативній сферах життя старших підлітків.

**Ключові слова:** самотність, спілкування, старші підлітки, духовно-емоційна сфера, стратегії подолання самотності.

**Постановка проблеми та її значення.** Ситуація сьогодення свідчить про поширеність серед старших підлітків – студентів коледжів такого явища як самотність. Причому переживання самотності негативно позначається як на комунікативній, так і на духовно-емоційній сферах їхнього життя, являючись одночасно причиною і наслідком проблем підлітків у цих сферах. Ми передбачаємо, що самотність студентами сприймається переважно як небажаний стан та переживання, що травмує душевно, і тому передбачає наявність стратегії виходу із нього.

Взагалі особливості переживання самотності підлітками, їх комунікативної, духовної та емоційної сфер життя знайшли відображення у дослідженнях Л. В. Кузнецової, В. Г. Лашук, З. Н. Сафіної, М. А. Чулкової, Г. Р. Шагівалєєвої, Д. У. Мур, Н. Р. Шульц [1; 2; 3; 4; 5; 6 та ін.] Попри наявність достатньої кількості психолого-педагогічних досліджень, присвячених вивченню вказаних особливостей, все ще існує брак вітчизняних соціально-педагогічних наукових праць, які б висвітлювали те, який саме вплив чинить самотність на ці сфери життя сучасних підлітків.

Отже, **метою статті** є вивчення впливу почуття самотності на комунікативну та духовно-емоційну сфери життя старших підлітків, а також визначення найбільш уживаних стратегій подолання самотності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Експериментальний етап дослідження, здійсненого нами на виборці зі студентів, віком від 14 до 18 років, підтвердив та значно конкретизував наші гіпотези. Отже, нами було проведене анкетування студентів коледжів щодо вивчення впливу почуття самотності студентів на різні сфери життя старших підлітків, а саме: комунікативну та духовно-емоційну сфери,

а також визначення найбільш уживаних ними стратегій подолання самотності.

Підлітки, що брали участь в анкетному опитуванні, були студентами педагогічного коледжу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара та Дніпропетровського центру професійно-технічної освіти з поліграфії та інформаційних технологій. Кількість опитаних підлітків склала 282 особи.

Перш за все, розглянемо результати анкетного опитування по блоку запитань, призначеному для виявлення проблем у комунікативній сфері життя студентів. Для з'ясування цього студентам було запропоноване запитання: “Яка проблема в сфері спілкування стоїть на першому місці особисто для тебе?” Отже, для майже половини опитаних (44,3 %) це проблема довіри та відвертості. На першому місці для 23,8 % підлітків стоїть проблема взаєморозуміння. Для 16,3 % респондентів важко “залишатися собою”, зберігати своє “я” є найважливішою проблемою у сфері їх спілкування. Це є типовим для підлітків, у яких ще до кінця не вирішена криза ідентичності. Надмірна зосередженість на власному внутрішньому світі також утруднює процес спілкування і сприйняття іншої людини. Важко встановлювати контакт, зав'язувати знайомства 5,3 % підлітків і такому ж їх числу важко будувати та підтримувати подальші взаєностосунки, що свідчить про недостатній розвиток навичок спілкування. Серед найбільших особистих проблем у сфері спілкування підлітки також називали наступні: власна безкомпромісність, прямота і нетерпимість (“Інколи я не йду на компроміси”, “Я завжди говорю правду в обличчя”, “Я не люблю, коли людина ставить себе вище інших, а насправді вона “ніхто””). Тільки три респонденти вважають, що у них немає особистих проблем у сфері спілкування, і п'ятьом з них важко було визначитися з відповіддю на дане запитання.

Таким чином, спілкування є найважливішою сферою самовираження студентів, їх самоствердження та реалізації їх потреб у взаєморозумінні, прийнятті, ідентифікації, і для переважної більшості підлітків воно є проблемною сферою. Тому студенти, які позбавлені ефективного спілкування особливо у референтних групах однолітків, можуть відчувати самотність.

Все це цілком закономірно, адже, як вважають багато дослідників проблем підліткового віку, амбівалентність соціального статусу (вже не дитина, але ще і не дорослий), з одного боку, “відчужує” підлітка від батьків, а з іншого, зближує його з однорідною за віком групою однолітків, яка задовольняє типові юнацькі потреби в міжособистісному спілкуванні, певному стилі поведінки, моді, дозвіллі. Ці групи виконують соціально-психологічну, терапевтичну,

якщо можна так сказати, функцію – подолання соціальної відчуженості.

Але виникає питання: що робити тим, хто не має друзів серед однолітків, або, маючи їх, все-таки відчуває самотність? Адже, непорозуміння з друзями викликає незадоволення спілкуванням, відчуженість, почуття самотності і може призвести навіть до суїцидальних намірів. Звичайно, почуття самотності в тій чи іншій мірі цілком природно для цього віку та відображає внутрішні протиріччя становлення особистості підлітків. Але важливо, щоб це почуття не стало постійним супутником людини. Звернувшись до цієї проблеми в ході нашого емпіричного дослідження, ми виявили, що переважна більшість юнаків та дівчат тією чи іншою мірою переживають самотність.

У нашій анкеті студентам також був запропонований опитувальник за методикою діагностики *рівня суб'єктивного відчуття самотності* Д. Рассела та М. Фергюсона. Даний блок тверджень спрямований на з'ясування не тільки рівня самотності кожного із респондентів, а також особливостей їх комунікативних і афіліативно-духовних зв'язків з оточуючими.

За результатами аналізу відповідей студентів на запропоновані твердження можна зробити висновок, що достатньо велика кількість студентів добре знайомі з явищем, яке вивчається. Виявилось, що 69,9 % опитуваних мають низький рівень самотності, 28,7 % респондентів мають середній рівень самотності, та 1,4 % – високий. Ілюстрацію отриманих даних наведено у рис. 1.

Отже, можна сказати, що до переживання самотності в різній ступені схильні всі підлітки. І саме ті з них (більше ніж 30 % підлітків), які мають високий та середній рівень суб'єктивного переживання самотності, стали об'єктом нашої подальшої експериментальної роботи.



Рис. 1. Кількість підлітків, що переживають самотність (в залежності від рівня суб'єктивного відчуття самотності, у відсотках).

При цьому виявилось, що суб'єктивно себе сприймають *абсолютно самотніми* близько 44 % студентів (із них 2,8 % опитаних відчувають себе абсолютно самотніми часто, 11,3 % – відчувають себе такими іноді та 29,8 % – рідко). Необхідно звернути увагу на те, що за ознакою статі були виявлені наступні відмінності (39,5 % опитаних хлопців відчувають себе абсолютно самотніми та 45,6 % опитаних дівчат, відповідно).

Це, напевно, можна пояснити мотивом соціально схваленої поведінки, існуванням стереотипу, що хлопцям “не личить” бути та почуватися самотніми, тобто в уявленні юнаків, можливо, самотність асоціюється із слабкістю. Також вірогідною причиною відмінностей можна назвати менший рівень розвитку рефлексії у хлопців, у порівнянні з дівчатами, адже частка хлопців, які не могли дати відповіді на запитання в анкеті, що стосувалися внутрішнього душевного стану, є набагато більшою, ніж дівчат.

Відносно віку підлітків, які відчувають себе абсолютно самотніми, виявилось, що найбільш самотніми почуваються 16-тирічні респонденти, потім 18-тирічні, 17-тирічні та 15-тирічні. Найменш самотніми почуваються наймолодші 14-тирічні підлітки. Ці дані підтверджують думку про більш глибоке усвідомлення підлітками саме в пізньому підлітковому віці своєї потреби в прийнятті, в наявності близької коханої людини.

Отримані результати також підтверджують дані про те, що дійсну проблему представляє тривала, хронічна самотність на всіх рівнях, але особливо на емоційному та духовному. Саме така самотність викликає тяжкі переживання, адже в умовах сучасного урбанізованого життя просторова та комунікативна самотність у чистому вигляді – явище, що порівняно рідко зустрічається.

Отже, якщо говорити про конкретні види самотності, то найбільш часто зустрічається духовна самотність, а найменш часто – комунікативна. Іншими словами, чисто комунікативні зв'язки та контакти у студентів виражені сильніше, ніж духовно-афіліативні. Даний факт підтверджує поширеність серед студентів такого явища, як “самотність у натовпі”. Комунікативні зв'язки в умовах сучасного урбанізованого суспільства розвинуті у багатьох, а емоційна та духовна близькість з іншими людьми часто відсутня.

Вивчаючи більш детально духовно-емоційну сферу життя старших підлітків, можна переконатися, що самотність займає значне місце у переліку найбільш тяжких та болісних почуттів. За результатами проведеного нами дослідження найбільш болісним для 23,4% підлітків є саме почуття самотності. Отже, результати відповідей на дане запитання наведені у табл. 1. Причому кореляційний аналіз відповідей

студентів на цей блок анкети виявив, що 57,6 % студентів відчувають себе абсолютно самотніми серед тих 23,4 % підлітків, у кого душевний біль пов'язаний із самотністю.

Таблиця 1.

**Почуття, що найбільшою мірою викликають у підлітків душевний біль (частота у %)**

Почуття	%	Почуття	%	Почуття	%
Пустота	28,7	Печаль	17,7	Безнадія	7,8
Розчарування	27,3	Гнів	17,0	Розгубленість	6,7
Горе	25,5	Залишеність	16,3	Сором	6,4
Образа	25,2	Ревність	12,8	Безпорадність	6,4
Самотність	23,4	Страх	11,3	Ненависть до себе	5,7
Відчай	19,5	Безсилля	9,2	Інше	1,4

Таким чином, можна зробити висновок, що самотність багатьма підлітками сприймається як негативний досвід, що травмує душевно, і тому передбачає розвиток умінь виходу з цього стану.

Отже, респондентам було запропоновано визначитися із найбільш дієвими, на їх думку, способами виходу із стана самотності. Майже половина з них (49,6 %) найбільш дієвим способом виходу із стана самотності вважають зміну власної поведінки і ставлення до себе та інших людей. Спробувати зав'язати нове знайомство найбільш дієвим засобом виходу із стана самотності вважають 44,7 % опитаних (підліткам можна було відмітити два варіанти відповідей). 23,8 % респондентів воліють звертатися по допомогу та підтримку до інших людей для того, щоби подолати самотність. Ще 15,2 % підлітків вважають вдосконалювання своїх навичок спілкування найбільш дієвим способом виходу із стана самотності.

Інша частка респондентів (5,0 %) найбільш дієвим способом виходу із стана самотності вважають спілкування з людьми: “Поговорити з найкращим другом”, “Поговорити з батьками”, “Почати більше спілкуватися”. Деякі з них також радять: “Подзвонити друзям”, “Відновити стосунки із старими знайомими” та, звичайно, “Зайти в Інтернет”.

Певна частка респондентів (2,8 %) на запитання: “Що ти вважаєш найбільш дієвим способом виходу із стана самотності?” відповіли: “Піти погуляти, обміркувати все”, “Розібратися у собі, згадати приємне”. Є й наступні поради: “Послухати музику, налаштуватися, що все буде добре, що ти – найкращий”, “Подивитися у дзеркало та



посміхнутися собі-любій, адже життя продовжується!”, “Можна помолитися Богу”, “Посидіти на самоті”. Тобто, є студенти, які стан самотності сприймають як можливість міркувань, переосмислення свого життя та активізації своїх внутрішніх життєвих сил. Цікаво, що усамітнення визначається ними як необхідна умова подолання самотності. Інші опитані віддають перевагу відволіканню та переключенню своєї уваги на щось інше, наприклад, на хобі, роботу, заняття улюбленою справою як найбільш дієвому способу подолання самотності.

Попри те, що переважна більшість підлітків займає активну позицію у вирішенні проблеми самотності, все ж таки є частка з них (2,1 %), хто вважає, що із самотністю не потрібно нічого робити – вона з часом мине сама. І, нарешті, 1,4 % з опитаних взагалі не знають ніяких ефективних способів виходу із стана самотності.

Стратегії подолання самотності студентами, за оцінкою самих підлітків, висвітлені у рис. 2.



Рис. 2. Найбільш дієві стратегії подолання самотності за оцінкою студентів.

Отримані нами результати певною мірою співпадають із результатами закордонних досліджень. Д. Мур та Н. Шульц, вивчаючи особистісні характеристики самотніх підлітків, а також стратегії подолання підлітками почуття самотності, виявили, що самотність пов'язана з небажанням брати на себе соціальні ризики. В їхньому дослідженні основною стратегією подолання самотності підлітками

називалося залучання в різні види діяльності, в тому числі пасивні – такі як перегляд програм по телебаченню та слухання музики [6].

Досліджуючи ефективні стратегії подолання самотності, слід акцентувати увагу на важливості стимулювання підлітків до самовиховання і навчання їх навичкам рефлексії та методиці роботи над собою. Крім того, вагому виховну роль у попередженні та подоланні самотності студентів також повинні відігравати навчальні заклади. Соціальний педагог, викладач, куратор групи має можливість впливати на студента не тільки безпосередньо, через індивідуальну роботу з ним, але й опосередковано: через навчальний предмет, який викладається, колектив групи та ефективно організовану позанавчальну діяльність. Шляхами підвищення виховної ролі навчального закладу є:

- стимулювання викладацького складу до самовдосконалення, підвищення своєї педагогічної майстерності та педагогічної культури;
- підвищення ефективності діяльності соціальних педагогів, кураторів і практичних психологів, яка сприяла б індивідуалізації роботи із студентами, надавала допомогу викладачам та батькам у роботі з підлітками;
- розвиток системи позанавчальної виховної роботи із студентами в умовах навчального закладу;
- необхідно також налагоджувати взаємодію сім'ї та коледжу щодо попередження і подолання самотності старших підлітків. З цією метою практикується: організація методичних семінарів при коледжах для батьків (батьківський лекторій, батьківський семінар); залучення до активної участі батьків у заходах коледжу; допомога і підтримка батьків у виховній роботі з боку куратора, соціального педагога коледжу.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Таким чином, можна стверджувати, що проблема самотності достатньо поширена серед студентів коледжів, переважно негативно впливаючи на їх комунікативну та духовно-емоційну сфери життя. Позитивними моментами, з'ясованими в ході дослідження, є: достатньо високий рівень рефлексії та усвідомлення студентами (особливо жіночої статі) власних переживань самотності; у багатьох студентів – сформованість уявлень про способи виходу з цього стану.

Разом з тим, потрібно зауважити, що переживання самотності не може бути ідентичним у кожної людини, тому наведені в цій статті рекомендації – це скоріш зазначення загальних напрямів і шляхів у спільній разом із студентом діяльності з подолання самотності, тоді як засоби і заходи у кожній ситуації можуть бути різними. Важливо тільки відзначити, що успішне подолання самотності старшими

підлітками можливе за умов створення сприятливого виховного середовища завдяки взаємодії самих студентів, їх сімей та навчального закладу. Вивченню ефективних соціально-педагогічних умов подолання самотності студентами коледжів буде присвячені подальші розробки в рамках цього дослідження.

### Список використаних джерел

1. Кузнецова, Л. В. Диагностика и коррекция чувства одиночества детей младшего школьного возраста : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кузнецова Лиана Владимировна. – Владикавказ, 2006. – 231 с.
2. Лашук, В. Г. Психологічні особливості переживання самотності в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Лашук Вікторія Григорівна. – Київ, 2010. – 20 с.
3. Сафина, З. Н. Социально-педагогические условия преодоления одиночества учащейся молодежи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сафина Зульфия Нурмухаметовна. – Казань, 1998. – 177 с.
4. Чулкова, М. А. Преодоление межличностной изоляции старшеклассников на основе формирования смысложизненных ориентаций : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Чулкова Мария Александровна. – Екатеринбург, 2008. – 26 с.
5. Шагивалеева, Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами [Текст]: Монография / Г. Р. Шагивалеева. – Елабуга: Изд-во ОАО “Алмедиа”, 2007. – 157 с.
6. Moore D. W., Schultz, N. R., Jr. (1983). Loneliness at adolescence: Correlates, attributions and coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 95 – 100.

The article is dedicated to the analyses the characteristics of the spiritual, emotional and communicative spheres of adolescents' lives as well as to the revealing of the influence of loneliness on them.

**Keywords:** loneliness, communication, adolescents, spiritual and emotional sphere, strategies of loneliness coping.

*Отримано 25.2.2012*

## ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ У ПИТАННІ НАБУТТЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЖИТЛА

Стаття присвячена питанню надання консультативної допомоги щодо проблем, пов'язаних із правом на житло випускникам державних інтернатних установ. Розглядаються зміст та завдання соціального педагога, структура консультації в процесі соціального супроводу.

**Ключові слова:** молодь, випускник інтернатної установи, житло, право на житло, соціальний супровід, консультація.

**Постановка проблеми.** Житло є однією з основних матеріальних умов життя людини. Потреба людини у ньому виникає з моменту її народження, зберігається протягом усього життя і припиняється після смерті. Отож, задоволення потреби людини в житлі є дуже важливим соціальним завданням.

Кожного року тисячі молодих людей покидають інтернатні заклади, прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу та вступають до самостійного соціального життя. Крім фінансових проблем, що трапляються при переході до самостійного життя випускників шкіл-інтернатів, досить гострою для приблизно 40% з них (цифри відрізняються за регіонами) є проблема житла. За умов його відсутності перед деякими випускниками стоїть проблема повернення до батьків, які були позбавлені батьківських прав. Частково розв'язання цієї проблеми беруть на себе соціальні гуртожитки або студентські гуртожитки закладів освіти як місця тимчасового проживання колишніх випускників інтернатів. Але достатньо часто молоді люди втрачають право на житло через власну недбалість у веденні господарства або через шахрайські дії.

Забезпечення права на житло випускників інтернатів гарантується, по-перше, Законом України "Про охорону дитинства": за ч. 2 та 3 ст. 18 діти-члени сім'ї наймача або власника житлового приміщення мають право користуватися займаним приміщенням нарівні з власником або наймачем; за ст. 25 у випадку влаштування дитини до державної установи, дитячий будинок сімейного типу або прийомну сім'ю, житлове приміщення, у якому вона мешкала, зберігається за дитиною протягом усього часу проживання в установі або родині. На цей термін житло може бути передане в оренду громадянам з обов'язковою умовою повернення дитині після досягнення повноліття.

Відповідальність за збереження житла і повернення його, відповідно до ст. 32 Закону України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування", несуть місцеві державні адміністрації, органи місцевого самоврядування (за місцем проживання дітей до їх влаштування у відповідний заклад). Надання соціального житла регулює Закон України "Про житловий фонд соціального призначення" та Постанова КМУ №878 від 8 вересня 2005 року "Про затвердження типового положення про соціальний гуртожиток". Державою створено достатньо широка законодавча база матеріальної допомоги випускникам шкіл-інтернатів, але це не вирішує проблему остаточно. Компетенція у житловій сфері, орієнтування у застосуванні законів та постанов, які стосуються питань житла та інших питань соціального захисту набуває значущості в процесі соціальної адаптації даної категорії молоді.

Проблеми розвитку дітей у дитячих будинках та школах-інтернатах займалися Т.Войтенко, М. Міронова; соціальне сирітство як генезис та його профілактику розглядала І.Демент'єва; соціалізацію та навчання соціальних сиріт, адаптацію випускників інтернатних закладів визначали В. Золотухіна, О.Лебедев, О. Майоров, Г.Сім'я, Є. Чепурних та ін. Однак, проблема надання конкретної допомоги соціальним педагогом випускникам державних закладів у формуванні життєвої компетенції, зокрема у питаннях отримання і збереження житла, у діяльності не є достатньо науково-методично висвітленою.

З огляду на вищезазначене, **ціллю статті** є визначення особливостей надання консультативно-навчальної допомоги у галузі реалізації житлового права у процесі соціального супроводу випускників державної установи.

Одне з найбільш слабких місць інтернатної системи – це проблема переходу вихованців до самостійного життя. Діти в таких закладах зазвичай знаються на своїх правах, але як у подальшому їх захищати, як самореалізовуватися – вони не знають [1, с.21].

Серед молодих клієнтів соціальних служб можна виділити такі групи: 1) ті, хто має власне житло (проблемне питання – стан придатності); 2) ті хто має власне житло, але розділяє його з іншими особами (частка приватизованої площі); 3) ті, хто не має власного житла, але одержує ордер на нього після випуску; 4) ті, хто не має власного житла і влаштований тимчасово (комунальне або соціальне житло); 5) ті, хто не має власного житла і змушений наймати площу (часто разом з іншими особами). Окрему групу можуть скласти молоді люди, які продовжують проживати у прийомній сім'ї або дитячому будинку сімейного типу.

Соціальні гуртожитки допомагають тимчасово вирішити проблему врегулювання "стосунків" поміж родичами та випускниками

інтернатних закладів, але діти можуть там перебувати лише до 23 років, при цьому місця в цих гуртожитках розраховані на тих, хто взагалі не має ніякого житла. На відміну від інтернатів, де перебування дитини обмежене терміном навчання, у прийомних сім'ях законодавством передбачено, що дитина проживає до досягнення 18-річного віку, а у разі продовження навчання у професійно-технічних, вищих навчальних закладах I-IV рівня акредитації – до 23 років або до їх закінчення. Діти без житла знаходяться у кращій ситуації, оскільки вони мають можливість стати в чергу та отримати житло. Діти з неблагополучних сімей свою частку житлової площі вони не зможуть продати або обміняти. Не можуть вони стати і на квартирний облік, тому що фактично у них є житло.

Випускники інтернатних закладів на початку самотійного життя мають проблеми побутового плану та самообслуговування. Навіть після вступу до навчальних закладів вони звертаються по допомогу щодо облаштування свого побуту в гуртожитках. Отже випускники інтернатних закладів виявляються найбільш непристосованими до самотійного життя [1, с. 18]. Важливим завданням залишається усвідомлення ними того, що вони мають весь необхідний потенціал, який допоможе досягти їм життєвих цілей, реалізуватися у суспільстві. Нормативна база держави, що забезпечує їх соціальний захист, має за мету допомогу в цьому. Саме тому знання законів та умінь ними користуватися є умовою попередження втрати житла.

Робота соціального педагога з надання консультативно-навчальної допомоги у галузі реалізації житлового права у процесі соціального супроводу випускників державної установи обумовлюється змістом та завданнями.

Зміст може складати: 1) складання разом з випускником індивідуального плану розвитку житлової ситуації (збереження, отримання, покращення тощо); 2) розвиток необхідних навичок для виконання індивідуального плану; 3) робота над створенням корисного для виконання плану соціального оточення; 4) надання посередницької та координаційної допомоги у складних ситуаціях; 5) надання допомоги у складанні документів, запитів.

Завдання консультацій походять з кола найбільш хвилюючих проблем для випускників державних закладів:

- 1) пошук варіантів та шляхів реалізації права на житло;
- 2) відсутність розуміння й підтримки державних установ, проблема орієнтування у структурі відповідальних органів;
- 3) питання, пов'язані з невмінням самотійно звернутися по допомогу;
- 4) подолання бар'єрів у взаємодії з різними людьми;
- 5) питання самообслуговування, підтримки та збереження житла;

б) питання, пов'язані з відсутністю вмінь розпорядження доходами;

7) відсутність системних знань про свої права та обов'язки.

Специфіка консультативної роботи з випускниками інтернатних закладів обумовлюється їх віком, потребами й ситуацією у якій вони опинилися. Буде відрізнятися робота з вихованцями, які ще проживають в інтернаті, і з випускниками, які вже ведуть самостійне господарство. У будь-якому разі дії соціального педагога мають бути спрямовані на активізацію самостійних дій випускника і мати певний технологічний вигляд.

**Перший етап.** Домовленість про зустріч та вибір часу, конкретне обговорення часу саме для консультації дозволить клієнту усвідомити відповідальність обох за його використання заради результату.

**Другий етап.** Встановлення контакту шляхом мотиваційного діалогу. Прояснення ситуації, розуміння того, що викликає утруднення випускника, впливає на успішність вибору ефективних напрямків та способів роботи. Засоби аналізу, які пропонує соціальний педагог повинні бути зрозумілими та доступними для клієнта, це досягається шляхом врахування таких факторів: а) основні поняття, уявлення, інформованість; б) перспективи; в) наявні соціальні вміння та навички; г) стійкі форми поведінки. Знання, вміння та соціальні навички зазвичай недостатньо сформовані у випускника інтернатного закладу, що часто лежить в основі проблем самостійного життя.

**Третій етап.** Постановка та вибір мети. За умов адекватного розуміння ситуації клієнтом, активізації його ресурсів, емоційного залучення у процес пошуку рішення, можна приступати до проектування бажаного результату, який і складає зміст мети консультації. У ході неї соціальний педагог повинен підкреслити вимоги результату, що планується отримати: мета повинна відображати потреби випускника; результат має бути досяжним; позитивним і конкретним; його можна буде виміряти (критерії досягнення цілі) і перевірити.

Починаючи працювати над метою, слід звернути увагу на ступінь складності (від легкого до важкого), змістовність (на досягнення якого результату вона спрямована), актуальність (наскільки мета пов'язана з реальними проблемами випускника), час (розподільність на етапи), реалістичність (достатність ресурсів для реалізації мети).

**Четвертий етап.** Пошук робочих рішень. У цій роботі важливо пам'ятати про складність вирішення проблем та їх пріоритетність. Якщо на момент пошуку рішення актуальної життєвої проблеми (якою часто виступає житло) випускник має позитивну мету і займає активну життєву позицію, то можна запропонувати розгляд нових для нього варіантів розв'язання або розвитку проблеми. Допомога в організації пошуку рішень, гнучкість, модифікація традиційних способів,

креативність пошуку нових – умова успішної реалізації завдань консультації. В залежності від характеру проблем соціальний педагог може використовувати наступні техніки.

*Інформування.* Розширення уявлень випускника про способи реалізації права на житло, підвищення його соціальної компетенції в галузі обговорюваних питань за рахунок прикладів з життя або спеціальних джерел.

*Навчання пошуку інформації.* Джерела пошуку соціально важливої інформації, шляхи її використання. Важливо записувати все системно, щоб випускник міг до такої пам'ятки повернутися.

Отримання власного житла (вступ в право)	
Можливість отримання житла: - у власність - у користування	
Як прожити на одній площі з іншими людьми	
Як доглядати житло, щоб не втратити його	
Як зберегти житло (не стати жертвою шахрайства)	

*Аналіз ситуацій.* Цей спосіб разом з інформуванням допомагає підвищити соціальну компетентність, розвинути навички використання інформації.

*Встановлення логічних взаємозв'язків.* Сумісне встановлення послідовності подій, ролі факторів для розширення та уточнення розуміння проблеми.

*Формування необхідних навичок та вмінь.* За змістом та метою їх можна поділити на технічні (складання документів), організаційні (включення до соціальної мережі, створення групи взаємодопомоги) та комунікативні.

*Проведення логічного обґрунтування.* Прогнозування наслідків та ефективності різних шляхів рішення проблеми житла завдяки логічному аналізу.

*Рольова гра.* Цей спосіб передбачає моделювання різних реальних та ідеальних ситуацій для відробки нових способів поведінки у складних ситуаціях. Її варіантом може стати *трансформація особистої історії*.

*Соціальні проби.* Здійснення випускником конкретних дій, як у спеціально запланованих життєвих ситуаціях, так і в ігрових дозволяють йому краще зрозуміти особисті можливості, пройти своєрідне соціальне загартовування, засвоїти нові форми та способи поведінки.

*Конкретне побажання.* Рекомендація при вирішенні проблеми (конкретний спосіб дії). Випускник оцінює способи, але вибирає сам.

*Переконання.* Цей спосіб доцільно використовувати якщо випускник має добрий розвиток образного та абстрактного мислення, знаходиться в позитивному емоційному стані. Фахівець використовує



зрозумілі аргументи, щоб дати клієнту ствердитися у розумінні подій, способів, що розглядаються на консультації.

*Наповнення сенсом життєвих подій.* Дати зрозуміти випускнику, що життя може бути заповнено кроками до поставленої мети.

**П'ятий етап.** Підсумок консультаційної роботи випускник підводить самостійно. Для того, щоб зрозуміти зміни, які відбулися у ході роботи, соціальному педагогу потрібен творчий підхід, вміння ставити себе на місце іншого, аналізувати ситуацію з його точки зору, а випускнику – наявність навичок самоспостереження та рефлексії. Випускник, який не має їх, не здібний самостійно обмірковувати зміни. Внутрішні зміни, які сприяють рішенню проблеми – це дуже цінний результат консультації. Однак їх цінність нівелюється відсутністю реальних дій. Час, протягом якого можуть проходити зміни буває різним, тому соціальному педагогу бажано не втрачати контакт з випускником, мати можливість при зустрічі аналізувати результати змін.

Результатами консультації для подальший дій клієнта можуть стати: 1) зміни в емоційній сфері (емоційний фактор); 2) з'явлення нових поведінкових навичок (операційний фактор); 3) поширення кола інтересів, усвідомлення нового сенсу та життєвих перспектив (мотиваційний фактор); 4) підвищення загальної інформованості (когнітивно-інформаційний фактор). При визначенні змін випускника можна використовувати вербальні та невербальні методи. Вербальні: експрес-опитувальники, незакінчене речення. Невербальні: самооціночні шкали, завдання-моделі.

По завершенню роботи соціальний педагог показує випускнику, що в нього є принципова можливість звернутися за уточненням, допомогою, підтримкою. На даному етапі для соціального педагога є можливість оцінити характер та спрямованість змін випускника на шляху до своєї мети та отримати зворотній зв'язок з ефективності способів впливу, які він використовує. Для випускника – суб'єктивне почуття досягнутого результату, який є джерелом надії та впевненості у тому, що він зможе подолати свої проблеми.

Таким чином, державою створено достатньо широка законодавча база матеріальної допомоги випускникам шкіл-інтернатів, яка передбачає механізм матеріальної підтримки сироти в різних життєвих ситуаціях. Випускники мають мотиви та стимули до розвитку, їх активність спрямована на адаптацію та виживання, вони можуть бути здатними відповідати за своє життя. Тому необхідною умовою соціального супроводу є проведення консультації з питань житла, під час яких молодь повинна отримати допомогу у розв'язанні проблемних (реально та у прогнозі) ситуацій, а також сформувані готовність прийняти на себе відповідальність за зміни загальної життєвої ситуації.

### Список використаних джерел

1. Аналітичний звіт "Життєвий шлях випускників інтернатних закладів, дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей" (за результатами соціологічного опитування) / Балакірева О.М., Чернін І.М., Хмелевська О.М. та інші. – Український інститут соціальних досліджень ім. О.Яременка. Фонд Р.Ахметова "Розвиток України". Український центр соціальних реформ. – Київ, 2010. – 106 с.

The article is devoted the question of grant of consultative help in problems, related to the right on habitation the graduating students of state boarding-school institutions. There are examined maintenance and task of social teacher, structure of consultation in the process of social accompaniment.

**Keywords:** young people, graduating student of state boarding-school institutions, accommodation, right for accommodation, social accompaniment, consultation.

*Отримано 25.2.2012*

УДК 376.3

*Т.Є. Єжова*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ЇХ ПРАВА НА ОСВІТУ

В статті схарактеризовано психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку як умову реалізації їх права на освіту.

**Ключові слова:** діти з особливостями психофізичного розвитку, психолого-педагогічний супровід, розвиток, освіта.

Право на освіту – одне з найбільш істотних конституційних прав людини, що створює передумови для розвитку особистості й суспільства в цілому. Стаття 53 Конституції України закріпила право на освіту, а стаття 24 – рівність прав і свобод усіх громадян України.

Освіта для дітей з особливими освітніми потребами є найважливішим засобом розвитку, реабілітації, формою соціального захисту, реальним шансом подальшого самостійного і незалежного від

оточуючих людей та обставин життя. Згідно Закону України "Про освіту", держава гарантує таким дітям дошкільну, загальну і професійну освіту на рівні, що відповідає їх здібностям і можливостям.

Проблеми освіти дітей і молоді з обмеженими фізичними можливостями дедалі привертають все більшу увагу науковців, державних і громадських діячів, адже за офіційними даними кількість інвалідів як в усьому світі, так і в Україні має стійку тенденцію до збільшення. Серед головних причин інвалідності дітей називаються органічні ураження центральної нервової системи, хвороби сенсорних органів, психічні розлади. Значна кількість дітей, що вчаться у масових школах, має ті чи інші негрубі порушення розвитку: порушення функцій головного мозку, зниження гостроти слуху або зору, мовленнєві порушення, соматичну ослабленість, рухову розгальмованість або, навпаки, обмеженість рухового розвитку. Ці порушення не призводять до інвалідності, але спричиняють недорозвиненість окремих психічних процесів, обмеженість комунікативної діяльності, незрілість емоційно-вольової сфери, низьку працездатність і, як наслідок, значні утруднення у навчанні. Оскільки найближчим часом змінити цю ситуацію неможливо, її треба розглядати як постійно діючий фактор, що потребує розв'язання відповідних соціальних завдань, і, зокрема, створення такої системи освіти, яка забезпечить кожній дитині максимально можливу соціалізацію та інтеграцію у суспільство. Мета освіти полягає в тому, щоб зробити життя дитини якомога більш гідним та повноцінним. Досягнення цієї мети неможливо без включення дитини у соціальні стосунки, що, в свою чергу, надто утруднено без підтримки становлення її індивідуальності.

Дослідниками в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології обґрунтовано доцільність здійснення в системі спеціальної освіти психолого-педагогічного супроводу дітей, який Закон України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" визначає як системну діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум.

Мета даної статті – схарактеризувати психолого-педагогічний супровід як інструмент реалізації гарантованого законодавством України права дітей з особливостями психофізичного розвитку на якісну освіту. В контексті нашого дослідження ми розглядаємо необхідність здійснення такого супроводу всіма педагогами, діяльність яких тією чи іншою мірою пов'язана з вихованням, навчанням та

реабілітацією означеної категорії дітей. Звичайно, різні категорії педагогічних працівників (вчитель, вихователь, психолог, соціальний педагог, інструктор ЛФК, логопед тощо) мають різні посадові обов'язки, що зумовлено специфікою їхньої професійної діяльності. Проте всі вони причетні до розвитку природних здібностей дітей, навчання їх норм громадянської етики та загальнолюдської моралі, формування навичок міжособистісного спілкування, усвідомлення дітьми основ гігієни та здорового способу життя. Таким чином, посадові обов'язки вказаних педагогічних працівників певною мірою збігаються, оскільки діяльність кожного з них сприяє фізичному і психічному розвитку дітей і, як наслідок, полегшує їх соціальну адаптацію.

Для реалізації поставленої мети розглянемо значення поняття "супровід" у загальному та загальнопедагогічному розумінні.

Так, згідно Великого тлумачного словника сучасної української мови, слово "супровід" має значення "іти, їхати разом із ким-небудь як супутник; проводити когось до певного місця" [3, с. 1416]. В контексті суб'єкт- суб'єктної взаємодії педагога з дитиною супровід можна розглядати як слідування разом життєвим шляхом; при цьому педагог може бути як "поруч" з дитиною, так і дещо "на відстані" – "попереду", показуючи дитині можливі небезпеки, або "позаду", коли потреба дитини у допомозі є мінімальною і зводиться до необхідності лише "підстрахування".

Аналіз наукових джерел дає підставу для висновку, що фактично проблемам психолого-педагогічного супроводу дітей в умовах навчального закладу присвячено чимало досліджень (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Ш. Амонашвілі, Л. Божович, В. Кан-Калик, Я. Коломинський, М. Лісіна та ін.), проте відповідний термін з'явився значно пізніше.

Одними з перших психолого-педагогічний супровід як нову освітню технологію та близьке до нього поняття "педагогічна підтримка" розглядають Т. Анохіна, Г. Бардієр, О. Газман, О. Казакова, І. Ромазан, Т. Череднікова, Л. Шипіцина [1; 2; 4; 6]. Психолого-педагогічний супровід розглядається ними як надання дитині максимальної можливості для реалізації себе як суб'єкта освітнього процесу, власного життя, діяльності, спілкування й самопізнання з урахуванням своїх психофізичних можливостей та інтересів. Психолого-педагогічний супровід має забезпечити дітям допомогу в самостійному виборі – моральному, громадянському, професійному; у самовизначенні; самореалізації у навчальній, комунікативній і творчій діяльності. Метою супроводу є сприяння дитині в подоланні перешкод, які заважають її успішному самовизначенню та самореалізації. Отже, потреба у супроводі виникає тоді, коли дитина опиняється в проблемній ситуації у взаєминах із

соціальним середовищем. Професійна педагогічна діяльність із супроводу спрямована на те, щоб розв'язати проблеми дитини з урахуванням особливостей її особистості й оточуючого середовища, знайти адекватні способи взаємодії дитини із соціумом, виявити засоби, що допоможуть їй самостійно розв'язувати свої проблеми.

З поняттям "педагогічний супровід" пов'язана науково-практична й світоглядна орієнтація, яка ґрунтується на тім, що педагог мобілізує внутрішні резерви дитини, щоб вона сама могла впоратися зі своїми труднощами. При цьому підкреслюється, що дорослий має всіляко укріплювати віру дитини в себе, розвивати можливість правильно оцінювати причини своїх утруднень і знаходити способи розв'язання проблем (Л. Акатов, Л. Аксьонова, М. Бітянова, Т. Глазкова, О. Казакова, С. Матвєєва, С. Миронова, Т. Сак та ін.).

Психолого-педагогічний супровід є необхідною умовою інтеграції дитини у соціум. Отже, природа психолого-педагогічного супроводу є, з одного боку, соціально-обумовленою. З іншого боку, психолого-педагогічний супровід сприяє розвитку й самореалізації особистості дитини, тобто є особистісно-обумовленим. Мета психолого-педагогічного супроводу дитини має внутрішню та зовнішню спрямованість. Зовнішня мета полягає у створенні таких умов в освітньому середовищі, які сприяють оптимізації взаємин дитини з довкіллям, дорослими, однолітками, оптимальному розв'язанню різноманітних життєвих проблем з урахуванням особливостей і можливостей дитини. Внутрішня мета полягає у створенні умов та наданні допомоги, що дозволить дитині визначитися з прийняттям оптимальних рішень в ситуаціях життєвого вибору, самостійно долати перешкоди на шляху спілкування, розвитку, самореалізації і здорового способу життя.

Норми поведження педагога під час психолого-педагогічного супроводу впливають з логіки гуманно-особистісного підходу до дитини: любов до дитини, безумовне прийняття її як особистості й індивідуальності; повага гідності дитини, розуміння її інтересів, очікувань і прагнень; забезпечення дітям свободи вибору; здатність до діалогових форм спілкування з дітьми; визнання рівноправності дитини в діалозі; розвиток демократичних взаємин в системі "педагог-дитина"; віра в успіх, готовність допомагати дитині, відмова від суб'єктивних оцінок і висновків; заохочення самостійності, незалежності дитини; власний самоаналіз, самоконтроль і здатність педагога до зміни своєї позиції.

Принципи психолого-педагогічного супроводу впливають з логіки надання індивідуальної допомоги: рекомендаційний характер супровідних заходів, коли остаточне рішення щодо розв'язання проблеми залишається за дитиною та її батьками; пріоритет інтересів дитини, що передбачає розв'язання проблемних ситуацій з

максимальною корисністю для дитини; неперервність, що передбачає гарантованість супроводу на всіх етапах розвитку дитини; доцільність, що передбачає припинення супроводу, коли проблеми дитини будуть розв'язані, або підхід до їх розв'язання буде очевидним; мультидисциплінарність, що передбачає злагодженої роботи команди фахівців, які працюють з дитиною в межах навчального закладу, діють в межах єдиної організаційної моделі супроводу та володіють єдиною системою методів.

Соціальний розвиток дітей з різними видами психічного дизонтогенеза характеризується своєрідністю, що впливає на становлення їхніх взаємин з дорослими й однолітками. В таких дітей виявляються несформованими основні механізми соціалізації, що приводить до психосоціальної дезадаптації дітей.

Так, порушення діяльності зорового аналізатора призводить до труднощів у встановленні контактів з оточуючими (Г. Григор'єва, М. Земцова, В. Кобильченко, О. Литвак, Г. Нікуліна, Л. Плаксіна, Є. Синьова, Л. Сонцева та ін.). Для таких дітей важким є практичне оволодіння поведінковими нормами, оскільки при значній втраті зору важко спостерігати за поведінкою інших та оцінювати її.

Для розумово відсталих дітей характерним є порушення здатності до розуміння, засвоєння та відтворення інформації, а також значні утруднення в практичному застосуванні набутих знань. Для того, щоб підготувати таку дитину до максимально можливого незалежного життя, необхідно всіляко активізувати її пізнавальну діяльність, формувати та закріплювати вміння діяти по-можливості самостійно (В. Бондар, І. Єременко, С. Забрамна, С. Миронова, Б. Пузанов, С. Рубінштейн, В. Синьов, О. Хохліна та ін.).

Специфіка соціального розвитку дітей з порушеннями слуху визначається обмеженням в них можливостей вербального спілкування. У результаті недосконаліми виявляються емоційна сфера, уявлення про поведінкову норму, що приводить до виникнення додаткових утруднень розвитку взаємин з однолітками (Т. Богданова, Р. Боскіс, Т. Власова, В. Засенко, Н. Засенко, С. Зиков, Б. Корсунська, Ф. Рау, Л. Фомічова, Ж. Шиф та ін.).

Незрілість засобів комунікації відіграє вирішальну роль і в особистісному розвитку дітей з порушеннями мовлення. Непевність у собі, прояв негативізму, замкнутість, як результат реагування дитини на свій дефект, впливають на характер її спілкування з однолітками. В таких дітей відзначається недорозвинення соціальної спрямованості, незрілість форм міжособистісної взаємодії, що спричиняє роз'єднання дитячого колективу (Р. Левіна, В. Селиверстов, Є. Соботовіч, М. Хватцев, М. Шеремет та ін.).

У дітей з церебральними паралічами порушується формування особистості. Нормальний інтелектуальний розвиток при цьому

захворюванні часто поєднується з відсутністю впевненості в собі, самостійності, з підвищеною сугестивністю. Особистісна незрілість проявляється в наївності суджень, слабкій орієнтованості в побутових і практичних питаннях життя. У дітей легко формуються утриманські установки, нездатність до самостійної практичної діяльності. Труднощі соціальної адаптації сприяють розвитку таких рис особистості, як боязкість, сором'язливість, невміння відстоювати свої інтереси. Це поєднується з підвищеною чутливістю, уразливістю, вразливістю, замкнутістю (І. Левченко, І. Мамайчук, О. Мастюкова, О. Приходько, В. Синьов, Л. Шипіцина та ін.).

Специфічна поведінка аутичних дітей характеризується використанням примітивних форм контакту: їм подобається бігати разом з іншими дітьми, обіймати їх, штовхати, заглядати в очі, сміятися. Навіть найпростіші взаємини аутичних дітей з однолітками встановлюються зі значними труднощами (О. Баєнська, К. Лебединська, М. Ліблінг, О. Нікольська, Т. Скрипник, Г. Смоляр, В. Тарасун, О. Янушко та ін.).

Вказані особливості зумовлюють необхідність визначення спеціальних умов і змісту психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на засвоєння дітьми соціального досвіду й розвиток системи їхніх соціальних зв'язків.

Підкреслимо, що кінцева мета виховання та навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку така ж, як і мета виховання та навчання здорових дітей: засвоєння ними певних соціальних норм, життєве самовизначення, моральне, громадянське і професійне становлення. Але шлях, яким для цього має пройти дитина з обмеженими можливостями життєдіяльності, відрізняється від загальноприйнятого в педагогіці, адже фізичні і психічні порушення змінюють і утруднюють процес розвитку, причому кожне порушення робить це по-своєму. Тому специфічними завданнями психолого-педагогічного супроводу зазначеної категорії дітей є корекція порушення та його компенсація педагогічними засобами, що сприяє соціальній та особистісній реабілітації дитини.

Зазначимо, що вітчизняній системі інтенсивної педагогічної допомоги "особливій" дитині вже близько 150 років. Її початком можна вважати створення перших спеціальних шкіл для глухих та сліпих дітей (середина XIX ст.), в яких справжні ентузіасти своєї справи, незважаючи на відсутність підтримки з боку держави, намагалися навчити дітей основ наук та дати їм якусь ремісничу спеціальність. В цих маленьких, але прогресивних на той час закладах зароджувалася вітчизняна система освіти та реабілітації дітей з порушеннями розвитку.

Організаційно-педагогічні умови навчання та виховання таких дітей було визначено вітчизняними дефектологами ще в 50-60-ті роки минулого століття: вивчення структури дефекту дитини; введення до навчальних планів спеціальних предметів; використання спеціальних методик і спеціальних технічних засобів навчання; зменшення обсягу навчального матеріалу та збільшення терміну навчання; приділення серйозної уваги професійно-трудоному навчанню (Д. Азбукін, А. Гольдберг, П. Гуслістий, І. Данюшевський, О. Дячков, Л. Занков, Н. Лур'є, М. Певзнер та ін.). Фактично, реалізація комплексу цих умов і була супроводом дитині у нелегкій справі засвоєння знань і умінь, покликаних у майбутньому допомогти їй знайти своє місце у не завжди толерантно налаштованому суспільстві.

Нового змісту поняття "психолого-педагогічний супровід" набуло із запровадженням альтернативної форми навчання дітей з порушеннями розвитку – інклюзивної освіти. Перші оптимістичні результати впровадження її в Україні представлено в дослідженні А. Колупаєвої [5].

Узагальнення результатів наукових досліджень з проблем інклюзивного навчання (Л. Аксьонової, О. Єкжанової, А. Колупаєвої, С. Миронової, Л. Шипіциної та ін.) дало нам можливість визначити основні завдання психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивної школи:

- здійснення комплексного психолого-медико-педагогічного обстеження кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я з метою визначення її соматичного, соціального, психологічного й освітнього статусу й змісту корекційно-педагогічної допомоги;
- розробка й реалізація індивідуальних корекційно-реабілітаційних програм, спрямованих на оздоровлення, розвиток, навчання, виховання й розкриття особистісного потенціалу дітей;
- створення умов для участі батьків у корекційно-реабілітаційному процесі, надання їм консультативної допомоги з питань розвитку дитини.

Зазначимо, що перелічені заходи є доцільними й в умовах спеціальної школи. Засобом підвищення ефективності корекційно-виховного впливу є створення в закладі високого емоційно-позитивного фону, що досягається акцентуванням уваги на внутрішніх резервах дитини (позитивних якостях, успішності в певних видах діяльності тощо); наданням дитині конкретної допомоги в прагненні знайти сенс свого життя, у встановленні та досягненні реальних життєвих перспектив; створенням ситуації успіху, розвитком в дитини почуття особистої відповідальності за досягнення поставленої мети та потреби самовдосконалення. Таку роботу доцільно будувати на конкретних позитивних прикладах, вказувати на зразки для



наслідування. Є чимало людей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, які досягли успіхів у професійній діяльності, спорті, займаються громадською роботою, мають цікаві захоплення. Для здобуття такої інформації педагоги мають підтримувати контакти з громадськими організаціями інвалідів.

В той же час варто зазначити, що всебічний розвиток особистості дитини, яка має певні психофізичні порушення, у загальнопедагогічному розумінні в багатьох випадках суттєво утруднений, або взагалі неможливий. Але сучасна корекційна педагогіка виходить з того, що вчитися можуть усі діти, причому під здатністю до навчання розуміється не тільки і не стільки традиційна для загальної педагогіки здатність до засвоєння певних знань і умінь, скільки здатність до засвоєння будь-яких, доступних дитині, значущих життєвих і соціальних навичок. Визначальна особливість усього навчально-виховного процесу полягає в його практичній спрямованості; зміст навчання в першу чергу становлять знання, уміння й навички, необхідні для практичного життя. Завдання педагога в даному випадку полягає в тім, щоб обрати відповідну тактику допомоги, здійснювати й моделювати свої дії таким чином, щоб максимально наблизити дитину до наміченої мети, сформувати в неї навички й уміння для облаштування свого побуту, підготувати до максимально можливого незалежного життя.

Усе викладене дає підставу для наступних висновків. Одним з інструментів реалізації гарантованого дітям з особливостями психофізичного розвитку права на освіту є психолого-педагогічний супровід, який здійснюється усіма педагогами, які працюють з дітьми даної категорії.

Психолого-педагогічний супровід дитини в умовах навчального закладу – поняття багатоаспектне. Скласти вичерпний і усталений перелік його завдань неможливо, оскільки він зазнаватиме постійної трансформації в залежності від рівня розвитку педагогіки і супутніх наукових галузей, соціокультурних тенденцій розвитку суспільства і соціальних замовлень. Результатом психолого-педагогічного супроводу є прогрес у розвитку і стані здоров'я дитини.

### **Список використаних джерел**

1. Анохина Т. Тьютор – это помощь, поддержка, защита / Т. Анохина // Директор школы. – 1995. – № 4. – С. 55-62.
2. Бардиер Г. Я хочу! : психол. сопровождение развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – СПб.- Кишинев : Дорваль, 1993. – 90 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
4. Газман О. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки / О. Газман // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М. [б.и. ], 1996. – С. 4-25.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : "Самміт-Книга", 2009. – 272 с.
6. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / [Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, А. М. Витковская и др. ]; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. – СПб. : Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. – 106 с.

In the article psychology and pedagogic support of children with special needs as a condition of realization their right to education was characterized.

**Keywords:** Children with special needs, psychology and pedagogic support, development, education.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 37.018.1 – 056.36**

*А.В. Козак*

### **СОЦІАЛЬНА РОЛЬ БАТЬКІВ У ВИХОВАННІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

У статті розглядаються деякі проблеми виховання розумово відсталих дітей, показана соціальна роль батьків у вихованні даної категорії дітей.

**Ключові слова:** розумово відстала дитина, виховання, батьки, соціалізація.

В статье рассматриваются некоторые проблемы воспитания умственно отсталых детей, показана социальная роль родителей в воспитании данной категории детей.

**Ключевые слова:** умственно отсталый ребенок, воспитание, родители, социализация.

Актуальність виховання та індивідуального розвитку дитини з особливими потребами завжди була важливим питанням для науковців та для батьків, вчителів і вихователів, які співпрацюють з даними дітьми. Статистика свідчить, що з кожним роком таких дітей стає все більше і більше, вони потребують допомоги кваліфікованих працівників, але не все залежить від них, оскільки дитина також виховується у сім'ї, оточенні, суспільстві все це повністю формує особистість дитини з особливими потребами. Саме тому слід звернути увагу на роль батьків у процесі виховання відповідної категорії дітей, адже батьки самою природою призначені і суспільством уповноважені бути першими вихователями своїх дітей. Саме вони разом зі школою допомагають дітям набратися сил і розуму, освоїти основи людської культури, підготуватися до самостійного життя і праці. У родині закладається фундамент особистості зростаючої людини, і в ній же відбувається її розвиток і становлення як громадянина.

Грамотне виховання дитини з відхиленнями у розвитку можливе тільки в тому випадку, якщо батьки та педагоги розуміють її проблеми і при цьому сім'я, і особливо батьки, зберігає душевну рівновагу. Тільки спокійні, що люблять свою дитину батьки стають активними помічниками педагогу і перш за все своїй дитині.

Народження ослабленої, хворої дитини, як правило, змінює уклад і психологічний клімат у сім'ї. Всі члени родини, і особливо мати, знаходяться в стані емоційного стресу. Стан тривалого стресу призводить до підвищеної дратівливості членів сім'ї, порушення взаємин між подружжям, що вкрай несприятливо відбивається на психічному здоров'ї дитини.

Тривалий емоційний стрес, який відчувають батьки дитини з особливими потребами, формує певні особливості їх особистості, такі як підвищена чутливість і тривожність, невпевненість у собі, внутрішня суперечливість. Батьки скуті, напружені, вони рідко посміхаються, вкрай непослідовні в спілкуванні з власною дитиною. Все це заважає встановленню нормальних сімейних взаємин. В результаті у цій ситуації не тільки ускладнено проведення лікувально-педагогічних заходів, спрямованих на корекцію наявних порушень і відхилень у розвитку, але у дитини ще і формуються вторинні невротичні реакції, вона може вирости нервовою, збудливою, у неї можуть ще більшою мірою виявлятися відставання в розвитку, особливо затримується розвиток мовлення і моторики, процес адаптації у суспільство [2].

Про тяжкість і глибину психотравмуючого впливу дефекту дитини

на психіку батьків (особливо якщо цей дефект характеризується як виражений) свідчить і факт більш низької соціальної активності батьків розумово відсталих дітей у порівнянні з батьками інших категорій дітей. Так, в даний час існують асоціації, що поєднують батьків аутичних дітей, дітей з сенсорними порушеннями та ін. Високу активність проявляють батьки дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, співпрацюючи з різними вітчизняними та закордонними інвалідними товариствами та організаціями. Як показує практика, батьки розумово відсталих дітей демонструють більш пасивну соціальну позицію, прагнення бути “в тіні”. Вони часто уникають декларування проблем дитини, особливо пов'язаних з її інтелектуальним дефектом [4].

У процесі виховання розумово відсталих дітей важливу роль відіграє правильне ставлення та поведінка батьків до проблем дитини. Аналіз літературних джерел та досвід роботи педагогів освітніх установ показує, що одні батьки надмірно опікують хвору дитину, передбачають її найменші бажання, виконують будь-які вимоги і навіть примхи. Така поведінка батьків створює ґрунт для виникнення у дітей таких небажаних рис характеру, як примхливість, упертість, пасивність і байдужість до всього що відбувається навколо [6].

У цих випадках у дітей різко знижується потреба в мовленнєвому спілкуванні, в оволодінні навичками самообслуговування, бажанні займатися ігровою, навчальною та будь-якою іншою діяльністю, спілкування з іншими дітьми.

Таким чином, батьки, маючи самі добрі спонукання, намагаються максимально допомогти своїй дитині, але надмірна гіперопіка приносить їй часто непоправної шкоди.

Інші батьки, навпаки, займають невинувато жорстку позицію у вихованні розумово відсталої дитини. Ці батьки вимагають від дитини неухильного виконання всіх завдань, вправ, розпоряджень, не враховуючи при цьому її психічних і фізичних можливостей. Нерідко при невиконанні дитиною цих вимог вдаються до покарань. В результаті подібної поведінки батьків у дітей виникають зайва плаксивість, дратівливість, підвищена збудливість, що ще більше погіршує фізичний і психічний стан. Як наслідок, у дітей відзначається розлад сну, нетримання сечі, посмикування в різних частинах тіла і навіть виникнення судом.

Батьки розумово відсталих дітей мають бути готові до того, що їх сім'ї не подібні до звичайних сімей. Розумово відсталі діти повільно досягають певних життєвих етапів та сприймання соціальних ролей, а іноді і зовсім не досягають. Такі сім'ї мають прагнути до підтримки контактів з родинами, які мають дітей з схожими захворюваннями. Адже така позиція батьків значно розширює кругозір і можливість

допомоги своїм дітям. Часто батьки створюють громадські організації, які вирішують проблеми дітей з особливими потребами по тому чи іншому захворюванню [1].

Частіше самі близькі родичі стають найкращими психотерапевтами, повертаючи віру в сенс життя і віру в самого себе у розумово відсталій дитині створюючи особливий психологічний клімат її існування у сім'ї та соціумі. Кожен успіх, кожне досягнення дитини - це успіх всієї родини.

Але картина світу для дорослих змінюється таким чином, що відбувається акцентування на проблемі вади одного з членів сім'ї і у вихованні батьки (частіше мати) вдаються до надмірного опікування, що гальмує розвиток дитячої активності, самостійності, впевненості в собі. Науковці вказують на те, що практикується приховування такої дитини вдома, щоб уберегти від небезпек вулиці, можливого поганого впливу. Це поглиблює природну ваду дитини, робить з неї соціального й психічного інваліда. Краща ситуація в селах, де будь-яка дитина, яка в фізичному плані "збережена", поступово змалечку долучається до побутової, хатньої та земельної роботи. Протягом певного (тривалого) періоду така дитина опановує елементарний вид діяльності та самообслуговування і відтак долучається до соціального життя.

Перед батьками прийняття ситуації життя з хворою дитиною, влаштування сімейного добробуту, планування часу роботи й відпочинку, реалізація або відмова від кар'єри – вирішення цих та багато інших питань постають як нагальні. Вони потребують вчасного конкретизування, переживання, вербалізації та певного вирішення.

При аналізі літературних джерел можна виділити ще одну особливість, що характеризує соціальну роль та поведінку значної частини батьків щодо виховання, розвитку та подолання проблем розумово відсталій дитини. Цю позицію можна назвати утриманською або безініціативною. Батьки вважають, що подоланням проблем їх дитини повинні займатися фахівці та співробітники установ, в яких їхні діти виховуються, навчаються або тривало лікуються і живуть [4].

Також, фактом, який негативно впливає у суспільстві на виховання у сім'ї розумово відсталій дитини є непереборний страх здорових людей перед чимось аномальним. Це дійсно перепона, яку потрібно подолати. Батькам необхідно не тільки підготувати свою дитину до життя в суспільстві здорових людей, але й підготувати суспільну думку до того, що така дитина – такий же повноцінний член суспільства, як і здорові діти.

В.Є. Турчінська зазначає, що процес соціалізації розумово відсталій дитини повинен здійснюватися обов'язково під контролем батьків з ранніх років життя. Така дитина має відвідувати спеціальні дитячі установи та мати можливість спілкуватись зі здоровими дітьми.

Це допомагає не тільки їй, але й навчає її малих однолітків сприйманню інвалідності не як чогось незвичного, від чого потрібно відокремитися. У дітей з раннього віку буде формуватися інша установка, ніж та, яка дуже часто зустрічається у їхніх батьків.

Таким чином, для розв'язання проблем соціалізації розумово відсталих дітей вирішити психологічні проблеми дитини та батьків. Головна проблема адаптації дітей з обмеженими можливостями закладена у суспільстві, в його ставленні до дітей з певними потребами як до рівноправних членів суспільства. Стабілізація такого соціального інституту, як сім'я, повинна здійснюватися як на державному рівні, так і на особистісному [5].

Дослідник В. Сатір відзначив два провідні аспекти соціальної ролі батьків, по-перше, дане поняття психологічне, по друге, воно тісно взаємопов'язано з поняттям “батьківська позиція”. Він вказує на те, що протягом всього життя людина грає або виконує різні соціальні ролі. Так, після народження дитини жінка стає матір'ю, а чоловік - батьком, тобто вони починають “виконувати” роль батьків по відношенню до своєї дитини. Дана роль “активно грається” до тих пір, поки діти потребують опіки старших. За дослідженням В. Сатіра, батьки розумово відсталих дітей можуть виступати в ролях трьох видів: “начальника”, “керівника і наставника” і “товариша”. Для деяких батьків, на думку В. Сатіра, поділу ролі не існує, та сама результативна з точки зору виховання роль батьків – наставників, що означає бути твердими, добрими, піднесеними, розуміючими батьками, постійно відчувати любов до дітей і керуватися реальністю, а не прагненням проявити владу.

Другий аспект поняття “соціальна роль батьків” безпосередньо взаємозалежний з поняттям “батьківська позиція”. Людина, існуючи в соціумі, виконує у своєму житті різні соціальні функції, в тому числі й функцію батьківства, початком реалізації якої служить народження власної дитини [2].

Батьківського позицією по відношенню до розумово відсталої дитини або виховної позицією батьків М. Земська називає характер певного емоційного ставлення батька і матері до дитини. Виховна батьківська позиція - це один з найважливіших факторів, що формують особистість розумово відсталої дитини та сприяє її успішній соціалізації.

У педагогічній науковій практиці існує таке поняття, як “Образ Я-Батько”, - динамічні (тобто здатні до змін) уявлення людини про себе як про вихователя рідних або нерідних розумово відсталих дітей, що має тенденцію розвитку з віком людини [3].

Дослідники виділили три рівні сформованості “Образу Я-Батько”:

1-й рівень - цілеспрямований (високий);

2-й рівень - усвідомлений (середній);

3-й рівень - стихійний (низький).

Кожен батько може провести самодіагностику і оцінити у себе рівень сформованості "Образу Я-Батько" розумово відсталої дитини за запропонованими нижче критеріям та ознакам. Наведемо їх.

Високий рівень, або цілеспрямований, означає, що людина повністю усвідомлює роль і значення батьківства в своєму особистому житті і в житті суспільства, володіє необхідним і достатнім комплексом батьківських знань і умінь, прагне отримати практичні навички роботи з розумово відсталими дітьми і знання про природу дефекту і особливості його розвитку, отримує радість від спілкування з дитиною, усвідомлює свою готовність до виховання таких дітей, має високосформовану спостережливість, відповідальність, врівноваженість, освіченість, контактність, готовність до любові і творче мислення, а також відчуває потребу постійно підвищувати свій рівень знань і вдосконалювати вміння з галузі батьківства.

Середній рівень, або усвідомлений, припускає, що людина в певній мірі усвідомлює важливість батьківської відповідальності, замислюється про себе як про батьків і вихователів власних дітей, проектує своє батьківське майбутнє, цікавиться проблемами і науково публіцистичної літературою про виховання і розвитку розумово відсталих дітей різного віку; людина вже має власну сім'ю та дітей відповідної категорії.

Низький, або стихійний, рівень сформованості "Образу Я-Батько" означає, що людина має уявлення про себе як про батька тільки з досвіду свого проживання в батьківській родині або з досвіду, отриманого в результаті спостереження за життям сімей, що виховують розумово відсталих дітей; знання та вміння з галузі батьківства отримані людиною стихійно, тому вони недостатньо повні і великі, як правило, людина не замислюється про себе як про батька розумово відсталих дітей, її мало цікавлять питання, пов'язані з вихованням та розвитком таких дітей [3].

Таким чином, можна зробити висновок, що батьки є відправною точкою розвитку розумово відсталої дитини. Тільки з допомогою батьків (їх любов'ю, терпінням, витримкою, добротою) можна допомогти дитині подолати свою недугу як у фізичному, так і в психічному плані. Робота педагогів освітніх установ буде найбільш ефективною і доцільною тільки при повноцінному і цілеспрямованому співробітництві сім'ї і школи.

У сім'ях, які виховують розумово відсталих дітей, формуються неадекватні міжособистісні стосунки та соціальна поведінка в силу різних причин. До факторів, що порушують сімейну атмосферу, що впливають на розвиток неконструктивних соціальних моделей дитячо-

батьківських і батьківсько-дитячих взаємин і типів виховання розумово відсталих дітей, можна віднести наступні:

1) характер і ступінь вираженості порушень у дитини, їх незворотність, тривалість і зовнішні прояви психофізичної недостатності;

2) особистісні особливості батьків (осіб, які їх заміщують), які загострюються в травматичних психічних ситуаціях (прояв тенденцій до розвитку акцентуацій або аномалій характеру);

3) ціннісні орієнтації батьків (осіб, які їх заміщують) і специфічний характер впливу батьківських установок на процес соціального виховання, їх залежність від сімейних, соціально-культурного рівня і освіченості батьків як вихователів; при цьому важливе значення у виборі батьками моделі соціального виховання мають їх психологічні особливості (авторитарний, невротичний, психосоматичний типи);

4) соціальне середовище та умови, які перешкоджають реалізації батьками своїх виховних завдань (наприклад, соціально-економічні катаклізми, що мають місце на сучасному етапі розвитку українського суспільства).

Також можна сказати, що обрання правильного виконання соціальних ролей батьками розумово відсталих дітей відіграє першорядну роль у подальшому становленні таких дітей у суспільстві. Тут важливе значення має такий фактор, як ставлення батьків до дітей, а також прийняття або неприйняття батьками дитини. Під особистісним прийняттям ми розуміємо цілісну систему різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються по відношенню до неї, особливостей сприйняття та розуміння характеру дитини, її вчинків. Це визнання права дитини на властиву їй індивідуальність, несхожість на інших, у тому числі несхожість на батьків. Також у рамках особистісного прийняття або неприйняття розумово відсталої дитини формується психологічний і емоційний стан батьків, та рівень спілкування у родині, коли з'являється така дитина. Особистісне прийняття або неприйняття батьками дефекту дитини також лежить в основі виховного впливу батьків і впливає на визначення батьками моделі виховання.

Отже, можна виділити такі соціально-психологічні особливості батьків розумово відсталих дітей.

По-перше, хвора дитина потребує більше матеріальних, духовних і фізичних затрат, ніж здорова.

По-друге, батьки розумово відсталих дітей дуже часто вдаються до надмірного опікування, що гальмує розвиток дитячої активності, самостійності, впевненості в собі.

По-третє, стадії розвитку сімей дітей, що виховують розумово



відсталіх дітей не подібні до стадій розвитку звичайних сімей. Такі діти повільно досягають певних життєвих етапів та виконання соціальних ролей, а іноді і зовсім не досягають.

Шляхами батьківської організації процесу соціальної адаптації розумово відсталіх дітей можуть бути:

- вивчення батьками соціальної природи розвитку особистості дитини;
- забезпечення впливу різних видів діяльності на соціальний розвиток дітей;
- забезпечення правильно спрямованого впливу мікро- і макросередовища на розвиток соціальних навичок у дітей;
- виховувати позитивні якості поведінки дитини;
- вчити дітей самостійно ставити задачі та виконувати їх.

### Список використаних джерел

1. Борщевська Л.В. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами / Борщевська Л.В., Зіброва А.В., Іванова І.Б. та ін. – К.: Український інститут соціальних досліджень, 1999. – 79 с.
2. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М. : Владос, 2003. – 408 с.
2. Мишина Г.А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: автореф. дис. канд. пед. наук / Г.А. Мишина. – М., 1998. – 18 с.
3. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 3-9.
4. Турчінська В.Є. Про організацію соціально-психологічної підтримки розумово відсталіх / В.Є. Турчінська - К.: Освіта, 1995. – 125 с.
5. Чарова О.Б. Особенности материнского отношения к ребёнку с интеллектуальным недоразвитием / О.Б. Чарова, Е.А. Савина // Дефектология. – 1999. – №5. – С. 34-39

This article examines some problems of education of mentally retarded children demonstrated social role of parents in the upbringing of children in this category.

**Keywords:** mentally retarded children, education, parents, socialization.

*Отримано 25.2. 2012*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ**

У статті проаналізовано психологічні форми агресивності девіантних підлітків, виявлено міру взаємозв'язку між рівнем агресивності та властивостями темпераменту цих підлітків.

**Ключові слова:** девіантність, особистість, форма агресивності, агресивність, властивості темпераменту.

На сьогоднішній день відмічається значний зріст агресії у різноманітних сферах життєдіяльності особистості, зростають стимули до агресивної поведінки в масовій культурі, активно пропагується використання агресивних проявів для досягнення певних цілей у засобах масової інформації. Сучасне суспільство пред'являє до людини зокрема до її духовності, цінностей та уявлень щодо свого майбутнього та майбутнього суспільства все більші і більші вимоги. Особливого значення набуває ця проблема в умовах соціальної реабілітації та адаптації осіб з девіантною поведінкою.

Статистика свідчить про ріст девіантної поведінки серед різних соціальних та демографічних груп. Надзвичайно актуальною є ця проблема стосовно осіб підліткового віку, особистість яких ще перебуває на етапі активного, як правило, досить складного і суперечливого процесу визначення життєвих цінностей, вироблення переконань, самовдосконалення в духовній та фізичній сферах.

З кожним днем збільшується кількість підлітків з агресивною поведінкою, яка проявляється в порушенні суспільного порядку, хуліганстві, алкоголізмі, наркоманії та ін.

У зв'язку з цим для сучасного етапу розвитку українського суспільства пріоритетним є курс на формування підростаючого покоління з активною життєвою позицією, здатного до особистісного волевиявлення у неагресивний, толерантний спосіб. Саме тому, у психолого-педагогічній науці особливу актуальність набули експериментальні дослідження, спрямовані на пошук засобів попередження та зменшення проявів агресії у школярів підліткового віку.

За останнє півстоліття в зарубіжній психології накопичився великий досвід у вивченні агресивної поведінки людини. Теоретичні положення розглядаються в рамках інстинктивістського (З. Фрейд, К.Лоренц), біологічного (В. Гесс, Р.Джекобс, С. Меднік, Д.Олдс), фрустраційного (Дж. Доллард, Л.Дуб, Н. Міллер), когнітивного (Л.Берковіц, Л. Ерон, Д.Зілманн, Л. Х'юсманн), соціального (А.Бандура, А. Басс, Р.Берон та Д. Річардсон, Б.Крейхі) підходів, кожний з яких подає своє трактування агресії.

У вітчизняній психології проблема агресії висвітлена в працях Б.С. Братуся, С.М. Єніколопова, Л.Ю. Іванової, Н.О. Ратінової, А.О. Реана, Т.Г. Рум'янцевої, І.О. Фурманова, О.В. Хреннікова. Деструктивний характер даного явища підкреслюється низкою наукових досліджень, в яких агресія розглядається в контексті девіантної поведінки та злочинності (Н.В.Алікіна, С.М.Єніколов, Л. П. Конишева, Н.О.Ратінова, В.Г.Степанов, В.В.Устінова). При цьому вітчизняні дослідники розглядають агресивного суб'єкта як такого, що інтегрує в собі внутрішні та зовнішні впливи, тоді як зарубіжні науковці (А.Бандура та Р. Уолтерс, Г.Паренс, Дж. Паттерсон, М.Раттер, А. Фрейд) зосереджують увагу на пошуку окремих детермінант прояву агресії.

В останнє десятиріччя вчені приділяють увагу вивченню агресивної поведінки у неделінквентних осіб різного віку: О.Б.Бовть, В.І.Шебанова – молодшого шкільного; А.О.Реан, Л.Н.Семенюк – підліткового; В.М.Крайнюк, О.В.Хренніков, С.Г.Шебанова – юнацького. Зокрема, в дослідженні підліткового віку науковцями отримані дані стосовно особливостей вікової динаміки (А.О. Реан, Л.Н. Семенюк), статевих відмінностей (І.О. Фурманов, Л.Н. Семенюк); визначена дія макросоціальних чинників, сім'ї (Н.В. Алікіна, О.Б. Бовть, А.О. Реан, Л.Н. Семенюк) на агресивну поведінку. Зокрема, проблема психологічних особливостей агресивної поведінки підлітків з девіантною поведінкою залишається поза увагою дослідників.

Вибір підліткового віку в дослідженні обумовлений тим, що саме в цей період посилюється ймовірність появи агресивних форм поведінки, які набувають характеру усталених патернів. Тим більше, що шкільна практика засвідчує: агресія є розповсюдженим явищем серед підлітків.

Підлітковий вік є одним з найбільш складних і проблемних у житті кожної людини. В цьому віці виникають різноманітні труднощі соціальної адаптації, пов'язані з його психологічними особливостями, що особливо стосується підлітків з акцентуаціями характеру (В. П. Дворщенко, А. Е. Лічко). Труднощі такого роду нерідко викликають агресію з боку неповнолітніх, яка тільки загострює їх.

Сучасний підліток живе у світі, складному за своїм змістом і тенденціям соціалізації. Це пов'язано, по-перше, з темпом і ритмом технологічних перетворень, що пред'являють до зростаючих людей нові вимоги. По-друге, з насиченим характером інформації, яка глибинно впливає на підлітка, в якого ще не має чіткої життєвої позиції. По-третє, з екологічними і економічними кризами у суспільстві, які викликають у дітей відчуття безнадійності і роздратування. При цьому у молодих людей розвивається відчуття протесту, часто неусвідомленого, і в той же час зростає їх індивідуалізація, яка при втраті загальносоціальної зацікавленості веде до егоїзму. Підлітки більше інших вікових груп страждають від соціальної, економічної і моральної нестабільності у країні [3].

У значної частини сучасних підлітків формуються життєва безпорадність, пасивність, зневіра та байдужість до всього, молодшає вік злочинців, формуються та закріплюються різні форми девіантної поведінки. У певній категорії дітей агресія, як стійка форма поведінки, не тільки зберігається, але і розвивається, трансформуючись у стійку якість особистості. Знижується продуктивний потенціал дитини, знижуються можливості повноцінної комунікації, деформується її особистісний розвиток.

Аналіз різних підходів переконує в доцільності розуміти агресивність як цілеспрямовану руйнуючу поведінку, яка суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, спричинює фізичну шкоду людям чи викликає у них психічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруження, страху і т.д.) [5].

Укорінення агресивної моделі поведінки в середовищі підлітків виступає в якості маркера деформованого способу життя і відображає одну з гострих психологічних і соціальних проблем нашого суспільства. Лише шляхом глибокого наукового вивчення генези, динаміки психологічних механізмів агресивної поведінки можлива побудова адекватної профілактичної та корекційної програми асоціальної поведінки особистості. Важливою складовою цього питання є вивчення різних факторів (внутрішніх і зовнішніх), які здійснюють вплив на виникнення агресивних форм поведінки девіантних підлітків.

У сучасних теоретичних підходах до вивчення природи агресії основний акцент робиться на особистісних якостях людини, які так чи інакше виступають детермінантами агресивної поведінки. Це, на наш погляд, збагачує знання і відкриває нові можливості у вивченні даного явища, оскільки до уваги приймаються як стан, в якому перебуває людина, так і певні індивідуально-психологічні властивості особистості.

Таким чином, аналіз літератури показав, що у психології проблема детермінації агресивності і контролю над даною формою поведінки

розглядається з двох позицій. З одного боку, агресія визначається зовнішніми факторами, а з другого, вона формується в процесі соціалізації і обумовлена внутрішніми якостями особистості [5].

До зовнішніх факторів, які обумовлюють агресивні форми поведінки, відносять оточуючі і ситуаційні, до внутрішніх – комплекс взаємопов'язаних, взаємообумовлених особистісних й індивідуально-психологічних особливостей, які включають когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти, що у сукупності представляють собою компонентний склад агресивної поведінки [5].

Таким чином, важливо у кожному конкретному випадку визначити, що є провідним чинником агресивності підлітка. З одного боку, ведучим рівнем детермінації агресії може виступати агресивність як стійка якість деформованої особистості, з другого – агресивна поведінка може бути обумовлена механізмами наслідування і порушеннями процесів саморегуляції, при яких агресивна поведінка носить захисний демонстративний характер.

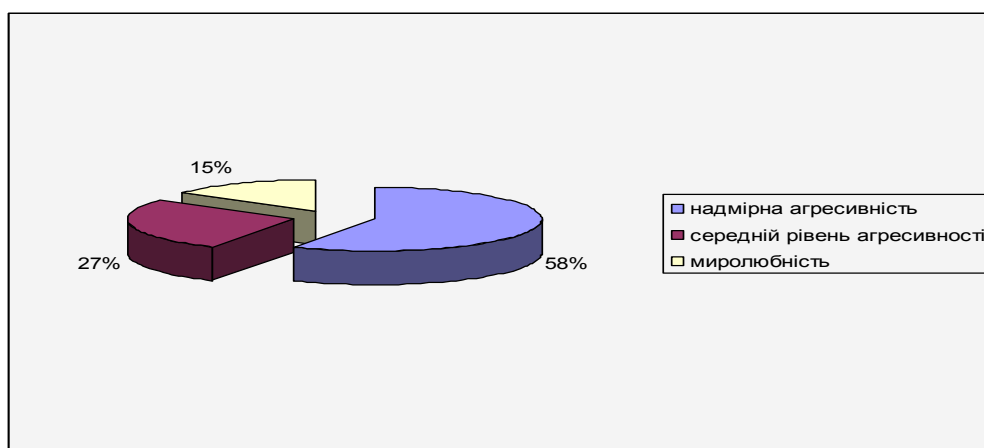
Аналіз теоретичних і експериментальних досліджень дозволяє припустити, що агресивна поведінка девіантних підлітків може розглядатися як особлива й ефективна форма організації поведінки у певних ситуаціях.

**Метою** статті є висвітлення результатів дослідження взаємозв'язку агресивності з особистісними і індивідуально-психологічними властивостями девіантних підлітків.

Наше дослідження проводилось на базі позашкільного закладу смт. Чемерівці. В експерименті брали участь 30 підлітків з девіантною поведінкою.

Для досягнення поставленої мети використовувалися наступні психодіагностичні методики, адекватні завданням дослідження: спостереження, бесіди з учнями, особистісні опитувальники Баса–Даркі, А.Асінгера "Діагностика агресивності у відносинах", В.М. Русалова "Діагностика рівнів розвитку властивостей темпераменту".

Відповідаючи на запитання тесту А.Асінгера "Оцінка агресивності у відносинах", підлітки з девіантною поведінкою оцінювали свій рівень агресивності. Аналіз їх відповідей виявив наступну картину: 58,0% респондентів виявились агресивними, вони часто бувають невірноваженими і жорстокими щодо інших (див. рис. 1); 27,0% виявили середній рівень агресивності; підлітки, які занадто миролюбні – 15,0%, є недостатньо впевненими у своїх силах і можливостях.



**Рис.1. Розподіл підлітків за рівнями агресивності у відносинах**

Детальний аналіз експериментального матеріалу за методикою Баса-Даркі "Діагностика стану агресивності" дозволив нам виокремити та охарактеризувати форми агресивних реакцій у підлітків з девіантною поведінкою (див. таблицю 1)

*Таблиця 1*

**Розподіл девіантних підлітків за формами агресивності**

Форми агресивності	Кількість підлітків з відповідними формами	Дані у %
Фізична	14	46,7%
Непряма	4	13,3%
Вербальна	9	30,0%
Негативізм	3	10,0%

Так, у нашому дослідженні з 30 девіантних підлітків, що брали участь у тестуванні, – у 46,7% переважає фізична форма агресивності. Для них характерна бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність захоплень, духовних запитів, нестійкість інтересів, у тому числі і пізнавальних. У цих дітей низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена навіюваність, нерозвинені моральні уявлення. Їм присутня емоційна грубість, озлобленість як проти ровесників, так і проти оточуючих людей. Вони егоцентричні, озлоблені, запальні. Егоїзм, байдужість, відсутність авторитетів є типовими особливостями цих дітей. У 30,0% респондентів виявлено вербальну форму агресивності. Володіючи більш широким колом інтересів, вони відрізняються загостреним індивідуалізмом, бажанням зайняти центральне місце за рахунок пригнічення слабких і молодших. Їх характеризує імпульсивність, швидка зміна настрою, брехня,

дратівливість. У цих дітей сформувались перекручені уявлення про мужність, товариськусть. Вони отримують задоволення від чужої болі. Третю групу досліджуваних (13,3%) характеризує конфлікт між деформованими і позитивними потребами, цінностями, відносинами, поглядами. Вони відрізняються однобічністю інтересів. Ці діти не прагнуть до досягнень, успіхів, апатичні. В їх поведінці переважає непряма форма агресії. В четверту групу входять підлітки (10,0%), які відрізняються слабо деформованими потребами, але в той же час, відсутністю певних інтересів і обмеженим колом спілкування. Вони безвольні, недовірливі. Для цих дітей характерна боягузливість і мстливість. В їх поведінці переважає негативізм.

Проаналізовані властивості темпераменту респондентів (ергічність, пластичність, темп і емоційність, за методикою В.М. Русалова) підтвердили той факт, що вони у досліджуваних по-різному проявляються і в навчальній діяльності і в сфері взаємовідносин з людьми, і тому за даною методикою ми окремо оцінювали темперамент в діяльності і спілкуванні по кожній із перерахованих властивостей.

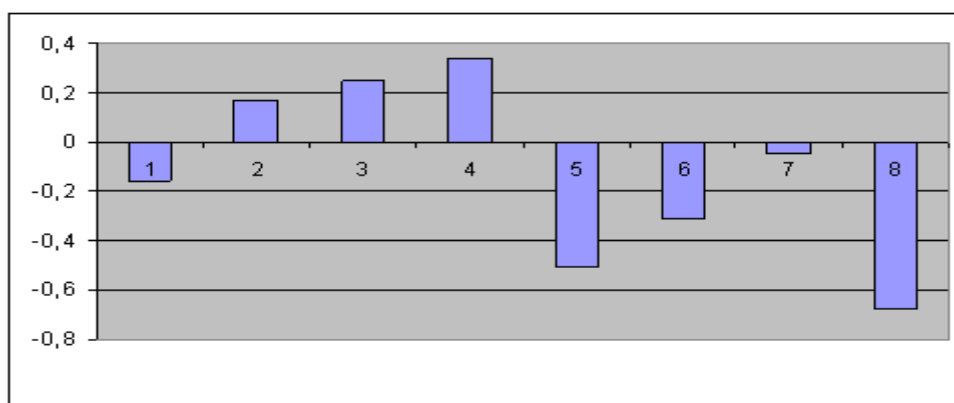
Наступним етапом в обробці експериментальних матеріалів було з'ясування характеру зв'язків між виявленими індивідуально-типологічними властивостями особистості підлітків. З цією метою був використаний множинний регресійний аналіз, який дозволяє виявити залежність (вплив) між декількома незалежними змінними (складові темпераменту) і залежною змінною (агресивність) (див. табл. 2).

**Таблиця 2**

**Взаємозв'язок властивостей темпераменту із рівнем агресивності**

Властивості темпераменту	Міра взаємопов'язаності властивостей темпераменту із рівнем агресивності
1.Предметна ергічність	-0. 1587
2.Соціальна ергічність	0. 1710
3.Пластичність	0. 2500
4.Соціальна пластичність	0. 3398
5.Темп	-0. 5045
6.Соціальний темп	-0. 3102
7.Емоційність	-0. 0449
8.Соціальна емоційність	-0. 6778
R (коефіцієнт регресії)	0.2768

Як видно з графіка (рис. 2), найсильніша пряма залежність із рівнем агресивності спостерігається з властивостями соціальної пластичності, а також пластичності й соціальної ергічності. Виходить, що, чим легше особа переключається з однієї людини на іншу в процесі спілкування, чим більша схильність до різноманітності комунікативних програм, чим більша різноманітність форм соціальних контактів – тим вірогідніший високий рівень агресивності. Людина неврівноважена, може бути жорстка щодо інших людей, сподівається досягти успіхів, сподіваючись на свої власні сили і нехтуючи інтересами інших. У неї високий рівень потреби в соціальних контактах, жадання освоєння соціальних форм діяльності, прагнення до лідерства, товариськість, залучення в соціальну діяльність і, в той же час – легкість переключення з одного предмету діяльності на інший.



**Рис. 2 Міра зв'язку впливу властивостей темпераменту із рівнем агресивності у девіантних підлітків**

Найсильніший обернений зв'язок із агресивністю мають соціальна емоційність, темп і соціальний темп ( $RR = -0,6778; -0,5045; -0,3102$ ). Тобто, девіантним підліткам з низьким рівнем агресивності властиві низька емоційна чутливість в комунікативній сфері і до невдач у спілкуванні, низькі показники швидкісних характеристик виконання окремих операцій і рухових актів у процесі спілкування. У цьому випадку людина повільна і нечутлива, спілкування не є для неї особливо значущим чинником, вона більше занурена у свій внутрішній світ.

Отож, в результаті дослідження виявлено схильність девіантних підлітків до відкритих форм агресивного реагування з переважанням фізичних і вербальних форм агресії, з тенденцією діяти імпульсивно, по першому спонуканню, без врахування наслідків своєї поведінки. Різні форми агресивності між собою взаємопов'язані, при цьому одна форма агресії може супроводжуватися іншою і навіть виступати в якості детермінанти.



Агресивність в особистісних характеристиках підлітків з девіантною поведінкою формується в основному як форма протесту проти нерозуміння дорослих, із-за незадоволення своїм станом у суспільстві, що проявляється і у відповідній поведінці. При дослідженні агресивної поведінки спостерігається взаємозв'язок з особистісними і індивідуально-типологічними властивостями девіантних підлітків. Отримані дані свідчать про те, що агресивна поведінка девіантних підлітків детермінована не агресивністю як стійкою якістю деформованої особистості із схильністю до жорстокості і насилля, а стереотипами поведінки, при яких агресивні дії носять захисно-демонстративний характер.

Для вирішення проблеми превентивних заходів і корекції агресивної поведінки необхідним є створення умов для реабілітації і розвитку девіантних підлітків. І тому отримані результати відкривають перспективи у плані психологічно обгрунтованої організації розвивальної й виховної діяльності педагогічних працівників, які виховують девіантних підлітків.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бандура А., Уолтере Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений.–М., 1999.
2. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия.– СПб: Питер, 2000.
3. Беличева С.А. Основы превентивной психологии/ Беличева С.А.–М.: Социальное здоровье России, 1994.– 224 с.
4. Муталимова А.М. Взаимосвязь свойств темперамента и особенностей межличностных отношений: Автореферат диссертации... канд. психол.н. – М., 1998. – 18 с.
5. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1996.– 125 с.
6. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984. – 255 с.

In the article it is analysed psychological mechanisms and typology of aggressiveness of deviant teenagers on the basis of their personality descriptions and features of conduct.

**Keywords:** deviation, personality, style of conduct, aggressiveness, property of temperament.

*Отримано 25.2.2012*

## ОСНОВНІ РЕСУРСИ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано основні види ресурсів соціального супроводу сімей військовослужбовців в умовах реформування ЗСУ – офіційні та неофіційні, внутрішні та зовнішні, реальні та потенційні і охарактеризовано можливості їх використання соціальним працівником/педагогом.

**Ключові слова:** сім'я військовослужбовця, життєдіяльність, соціальний супровід, ресурси, соціальний працівник/педагог.

Зміни, які відбуваються протягом останніх двадцяти років в Україні супроводжуються численними політичними, економічними і соціальними проблемами, що відбивається, насамперед, на функціонуванні сім'ї, яка найбільш повно відтворює різноманітні аспекти суспільного життя та чутливо реагує на всі структурні й функціональні перетворення в ньому. Саме тому одним із головних напрямів соціальної політики нашої держави є соціальний захист сім'ї як первинного та основного осередку суспільства. На сьогоднішній день загальновизнаною системою захисту і допомоги сім'ї в межах країни стає організація її соціального супроводу.

Особливою категорією сімей, які потребують фахової допомоги соціальних працівників/педагогів у формі соціального супроводу є сім'ї військовослужбовців Збройних Сил України (далі – ЗСУ). В умовах докорінної реорганізації ЗСУ, поряд із загостренням соціальних проблем, з усією силою виділились такі проблеми життєдіяльності сімей військовослужбовців, як: падіння престижу військової служби, погане житлове забезпечення, низький рівень матеріального достатку, труднощі у працевлаштуванні дружин військовослужбовців за фахом, складне професійне визначення офіцерів, які звільняються з лав Збройних Сил, непередбачуваність перспектив соціалізації дітей тощо.

*Метою* даної статті є виявлення і обґрунтування основних ресурсів соціального супроводу сімей військовослужбовців ЗСУ як однієї з найбільш вразливих категорій населення. Як відомо, соціальний супровід – це вид соціальної роботи, спрямований на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій населення (в тому числі і сімей) з метою

подолання життєвих труднощів, мінімізації негативних наслідків чи повного розв'язання проблем, збереження та підвищення їх соціального статусу [3, с.8]. На основі аналізу численних праць вітчизняних науковців О. Безпалько, І. Зверевої, А. Капської, І. Пешої та ін. приходимо до висновку, що ресурсне забезпечення соціального супроводу являє собою сукупність засобів і можливостей, які соціальний працівник/педагог може використати з метою виконання окреслених завдань чи покращення результативності професійної діяльності.

Особливості життєдіяльності сімей військовослужбовців Збройних Сил України (надалі – ЗСУ) та багатоаспектність притаманних цим сім'ям проблем зумовили потребу у різноманітному та потужному ресурсному забезпеченні соціальної та педагогічної роботи з ними. Адже саме від наявності адекватного потребам ресурсного забезпечення, реальних можливостей його використання залежить ефективність виконання тих завдань, що постають перед соціальним працівником/педагогом у ході соціального супроводу означеної категорії сімей.

Для класифікації ресурсів соціального супроводу сімей військовослужбовців ЗСУ скористаємося переліком ресурсів соціального супроводу, визначеним чинним законодавством та найбільш повною, на наш погляд, класифікацією ресурсів соціальної/соціально-педагогічної роботи, запропонованою О. Безпалько [1, с. 75]. Виходячи із означених класифікацій, усі ресурси соціального супроводу сімей військовослужбовців ЗСУ поділяємо на: офіційні та неофіційні; внутрішні та зовнішні; реальні та потенційні (табл. 1).

До офіційних ресурсів соціального супроводу відносимо засоби, використання яких передбачене чинним законодавством та нормативно-правовими документами. Серед них виділяємо: соціальні служби, навчально-виховні заклади, державні установи і організації, діяльність яких спрямована на виконання соціальних/соціально-педагогічних функцій, а також їх працівників, устаткування і обладнання, документацію та технології, якими володіють спеціалісти.

Не викликає сумніву той факт, що відповідальність за покращення життєдіяльності сімей військовослужбовців ЗСУ покладено, перш за все, на державу, яка повинна здійснювати послідовну та цілеспрямовану соціальну політику щодо військовослужбовців і членів їхніх сімей. Важливу роль у подоланні сім'єю військовослужбовця ЗС складних життєвих обставин та налагодженні їх позитивно спрямованої життєдіяльності відіграють, насамперед, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі – ЦСССДМ).

Таблиця 1

**Ресурсне забезпечення соціально-педагогічної роботи з сім'ями  
військовослужбовців Збройних Сил України**

№ п/п	Вид ресурсів	Перелік ресурсів
1.	<i>Офіційні</i>	Соціальні служби, навчально-виховні заклади, державні установи і організації, діяльність яких спрямована на виконання соціально-педагогічних функцій, фахівці, устаткування і обладнання, документація та технології, якими володіють спеціалісти
2.	<i>Неофіційні</i>	Державні, громадські, релігійні організації, волонтери та благодійники
3.	<i>Внутрішні</i>	Особистісні характеристики (особливості характеру, темпераменту, інтереси, мотиви, потреби і цінності); особливості пізнавальних процесів (мислення, мови, пам'яті, сприймання, уваги і уяви); особливості прояву емоційно-вольових станів індивіда; освітній рівень; професійні та соціальні уміння і навички
4.	<i>Зовнішні</i>	Інституційні (соціальні інститути, соціальні служби, громадські і релігійні організації тощо), інформаційні (законодавча і нормативно-правова база, документи, спеціальнаСписок використаних джерел, матеріали у ЗМІ, Інтернеті, усна інформація), людські (спеціалісти – фахівці-практики і науковці, волонтери), матеріальні (транспорт, фінанси, приміщення, обладнання, одяг, продукти харчування, ліки)
5.	<i>Реальні</i>	Виховні відділи військового підрозділу, соціальні інститути, соціальні служби, навчально-виховні заклади
6.	<i>Потенційні</i>	Керівництво частини, в якій служить військовослужбовець ЗС, громадські та релігійні організації, волонтери та благодійники

Аналізуючи документацію ЦСССДМ щодо здійснення роботи з сім'ями у цілому та сім'ями військовослужбовців у тому числі, ми виявили такі основні напрямки, які реалізуються на практиці: соціальний супровід сім'ї; соціальна підтримка сім'ї; соціальне інспектування неблагополучної сім'ї; інформаційні і консультативні соціально-педагогічні послуги сім'ям; соціальна реклама здорового сімейного способу життя; організація сімейного дозвілля, спілкування,

відпочинку; оздоровлення дітей з неблагополучних сімей та дітей з девіантною поведінкою; вивчення проблем і потреб різних типів сімей військовослужбовців ЗСУ.

Діяльність соціального працівника/педагога в межах соціального супроводу сім'ї військовослужбовця спрямовується на: розвиток сім'ї шляхом створення умов у мікро- і макросередовищі для задоволення її духовних і культурних потреб, а також соціального виховання батьків і дітей; допомогу у подоланні складних життєвих обставин шляхом виявлення і використання ресурсів сім'ї, особистості, суспільства та формування у членів сім'ї військовослужбовця соціальної компетентності; корекцію соціальних відносин та процесів розвитку і становлення особистості, сім'ї шляхом формування нової ідеології у суспільстві, законотворчої діяльності, виховання та розвитку сім'ї тощо [2, с. 15].

Актуальними завданнями для соціальних педагогів у їх роботі із сім'ями військовослужбовців ЗСУ є: поглиблене вивчення і діагностика цих сімей у зв'язку із зростаючою динамікою змін у суспільних відносинах, посиленням впливу інституту сім'ї, сімейних цінностей на виконання військовослужбовцями професійних обов'язків; гармонізація взаємовідносин і спілкування в сім'ях військовослужбовців в умовах реформування ЗСУ тощо.

До посадових обов'язків соціального педагога у його роботі з сім'ями військовослужбовців ЗС відноситься:

- виявлення сімей, які потребують соціального захисту, опіки та допомоги; встановлення причин проблем і конфліктів, що виникають у сім'ях;
- сприяння розв'язанню цих конфліктів і спільній діяльності різних громадських та державних організацій і установ щодо надання сім'ям необхідної допомоги;
- допомога в сімейному вихованні;
- психолого-педагогічні та соціально-педагогічні консультації, виховна робота;
- участь у створенні центрів соціальної допомоги сім'ї [6, с. 49].

Друга важлива група ресурсів – це неофіційні ресурси соціального супроводу сімей військовослужбовців ЗСУ, до яких можна віднести державні, громадські, релігійні організації, їх працівників та прихильників, які виконують волонтерську та добродійну діяльність, спрямовану на подолання назрілих соціальних проблем. Вивчення досвіду роботи дає можливість стверджувати, що важливу роль у організації соціального супроводу сімей у цілому та сімей військовослужбовців ЗС зокрема відіграють неурядові організації [3, с. 106]. Проведене дослідження дозволяє нам стверджувати, що

найбільш активними у цьому напрямку роботи на загальнонаціональному рівні є організації щодо: попередження торгівлі людьми, жорстокості, насильства в сім'ї (Міжнародний жіночий правозахисний центр "Ла Страда-Україна"); формування гендерної рівності, гендерної ідентифікації в дитячому і молодіжному середовищі (Школа Рівних Можливостей, Гайди України, Центр "Волонтер"); профілактики насильства в сім'ї, у тому числі щодо дітей (Міжнародний гуманітарний центр "Розрада"); підготовки молоді до сімейного життя (Гайди України, Асоціація планування сім'ї); підтримки і допомоги дітям з обмеженими можливостями, членам їх сімей ("Джерело", "Школа – життя", "Церебрал"); соціальної роботи з неблагополучними сім'ями (Нідерландський благодійний фонд "Софія" спільно з ЦСССДМ, "Every child", "Надія і житло для дітей") тощо [4, с. 214].

Протягом останнього десятиріччя важливою у процесі попередження чи подолання гострих проблем сімей військовослужбовців ЗС розгортається активна і продуктивна співпраця соціального працівника/педагога і Церкви. Релігійний вплив на військовослужбовця ЗСУ і членів його сім'ї може відбуватися завдяки використанню різних форм роботи, більшість із яких аналогічні за зовнішніми ознаками до форм соціального виховання (семінари, лекції, консультації, святкові міроприємства, екскурсії тощо). Ефективними на сьогоднішній день видами соціальної та соціально-педагогічної діяльності Церкви з сім'єю військовослужбовця ЗС є: освітня (інформування, допомога у навчанні та вихованні), виховна (формування у батьків педагогічної культури), психологічна (підтримка, корекція та реабілітація) та посередницька (організація, координація, інформування) робота [6, с. 157].

Найважливішу роль, з точки зору соціально-педагогічної науки і практики, у забезпеченні ефективності соціального супроводу виконують як внутрішні (особистісні) ресурси учасників означеного процесу, до яких відносяться такі психологічні характеристики індивіда: особистісні характеристики (особливості характеру, темпераменту, а також інтереси, мотиви, потреби і цінності); особливості пізнавальних процесів (мислення, мови, пам'яті, сприймання, уваги і уяви); особливості прояву емоційно-вольових станів індивіда; освітній рівень; професійні та соціальні уміння і навички, так і власний потенціал сім'ї військовослужбовця у цілому [4, с. 167].

Виходячи із мети і завдань соціального супроводу сім'ї і опираючись на висновки науковців А. Капської, І. Пешої вважаємо, що під власним потенціалом сім'ї слід розуміти сукупність наявних

соціальних, психолого-педагогічних, етичних, економічних та інших значущих джерел і можливостей у досягненні певної сімейної мети, що існують, як правило, у прихованому вигляді і здатні проявитися у разі необхідності [2, с. 89].

Окрім цього, у ході дослідження нами виявлено статичний і динамічний компоненти власного потенціалу сім'ї. Статичний компонент власного потенціалу сім'ї проявляється в її потенційних можливостях (виховних, педагогічних, психологічних, етичних, психофізіологічних і інших), які відображають рівень готовності сім'ї та її здатність до самостійного налагодження позитивно спрямованої життєдіяльності. Що стосується динамічного компоненту власного потенціалу сім'ї, то він відображає такі стани сім'ї, як, наприклад, "психологічний клімат сім'ї", емоційні переживання і ставлення членів сім'ї як один до одного, так і до інших людей чи явищ. Динамічний компонент включає також здатність сім'ї протистояти ситуативним впливам соціального середовища, бажання і можливості членів сім'ї взаємопідтримки і взаємодії.

Результати проведеного нами експериментального дослідження дозволяють стверджувати, що власний потенціал сім'ї військовослужбовця ЗС ґрунтується на сімейних цінностях, поточних і перспективних сімейних цілях, знаннях і уміннях членів сім'ї, їх соціальних ролях, здатності протидіяти дестабілізуючому впливу зовнішніх або внутрісімейних чинників тощо.

Що стосується зовнішніх ресурсів соціального супроводу сімей військовослужбовців, то вони сприяють розв'язанню індивідуальних і суспільних проблем, які може використати як суб'єкт, так і об'єкт соціального супроводу і включають: інституційні (соціальні інститути, соціальні служби, громадські і релігійні організації), інформаційні (законодавча і нормативно-правова база, документи, спеціальна література, матеріали у ЗМІ, Інтернеті, усна інформація), людські (спеціалісти – фахівці-практики і науковці, волонтери) і матеріальні (фінанси, приміщення, обладнання, транспорт, одяг, ліки, продукти харчування) ресурси [5, с. 82].

У якості потужного зовнішнього ресурсу, найбільш стабільною і визнаною у військових підрозділах ЗСУ організацією, покликаною здійснювати у тому числі й соціальний супровід сімей виступає Рада сімей військовослужбовців військового підрозділу (частини). У межах встановлених нормативними документами функцій, Рада сімей військовослужбовців має право: проводити моніторинг проблем сімей військовослужбовців, соціально-побутових умов дошкільних та загальноосвітніх закладів і надавати відповідні рекомендації або пропозиції командирам військових частин; брати участь у плануванні

та проведенні дозвіллевих заходів і спияти поширенню різних форм сімейного виховання; одержувати в установленому порядку від командування військової частини, органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, підприємств, установ та громадських організацій інформаційні та аналітичні матеріали, необхідні для виконання покладених на неї завдань; висувати свої представників для участі у роботі житлових комісій військових частин, гарнізонів, розподілі путівок до санаторіїв, дитячих оздоровчих таборів; розглядати звернення військовослужбовців та членів їх сімей тощо [6, с.154].

Вважаємо за доцільне також детальніше зупинитися на таких зовнішніх ресурсах соціального супроводу як інформаційні ресурси, а саме – на його нормативно-правовому забезпеченні, оскільки захист та підтримка сім'ї як своєрідної моделі суспільства на конкретному історичному етапі його розвитку є одним із головних напрямів соціальної політики нашої держави.

Аналіз низки законодавчих та нормативно-правових документів (Конституції України, Цивільного та Сімейного кодексів України, Законів України "Про соціальні послуги", "Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю", "Про державну допомогу сім'ям з дітьми", "Про Збройні Сили України", "Про реформування Збройних Сил України", "Про соціальний і правовий захист військовослужбовців і членів їх сімей" та ін.) дозволяє стверджувати, що усі вони передбачають заходи щодо основних напрямів (соціального захисту, соціальної допомоги, соціального забезпечення, надання соціальних послуг) соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців ЗСУ і регламентують соціальну та соціально-педагогічну роботи, спрямовані на забезпечення їх нормальної життєдіяльності, створення належних умов для повноцінного і самодостатнього функціонування сім'ї та виховання дітей, формування культури сімейних стосунків; забезпечення стійкості сім'ї до сприйняття і подолання важких життєвих ситуацій.

Проте чинне законодавство щодо військової служби, статусу військовослужбовців ЗС, їх соціального захисту та соціально-побутового обслуговування значною мірою уже є застарілим і не гарантує можливості реального захисту прав і свобод військовослужбовців ЗС та членів їх сімей, а у зв'язку з чисельними економічними проблемами у державі, дія більшості положень цих документів навіть призупинена а заходи, заплановані у них, не виконуються зовсім.

Виходячи із багаторічного досвіду взаємодії з сім'ями військовослужбовців ЗСУ, теоретичного аналізу досліджень з



означеної проблеми та офіційної статистики, ми дійшли висновку, що для вдосконалення правового поля соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців в умовах реформування ЗСУ необхідно внести зміни до законодавчої і нормативно-правової бази. Зокрема це стосується питань: бюджету, зокрема повернення пільг для військовослужбовців ЗС та членів їх сімей, а також оплати праці; кредитування житлового будівництва; надання кредитів для здобуття освіти; соціального захисту сімей військовослужбовців ЗС з дітьми; можливості працевлаштування жінок військовослужбовців, а також для жінок, які мають дітей – обирати зручний для них графік роботи; організації соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців ЗСУ на фаховій основі.

Реальними є ті ресурси соціального супроводу сімей військовослужбовців ЗСУ, які щоденно застосовуються у ході розв'язання соціальних чи соціально-педагогічних проблем (органи соціального захисту, відділи виховної та соціально-психологічної роботи військового підрозділу та їх фахівці), а потенційними ресурсами соціального супроводу є такі, що володіють необхідним потенціалом і можуть бути використані у майбутньому (керівництво частини, в якій служить військовослужбовець ЗС, громадські та релігійні організації тощо) [1, с. 75].

Таким чином, приходимо до *висновку*, що ресурсне забезпечення у своїй сукупності відіграє важливу роль у соціальному супроводі сімей військовослужбовців ЗСУ і представляє собою низку ефективних засобів і механізмів, які соціальний працівник/педагог може використовувати з метою виконання конкретних завдань щодо розв'язання проблем в означених сім'ях, а також задля покращення результативності власної професійної діяльності. При цьому соціальний працівник/педагог повинен враховувати особливості різних видів ресурсів соціального супроводу сімей військовослужбовців ЗСУ та реальні можливості їх використання.

Без сумніву, різноманітність ресурсів соціального супроводу сімей військовослужбовців в умовах реформування ЗСУ сприяє підвищенню його ефективності, мобільності в діяльності, комплексному впливу на об'єкти соціальної/соціально-педагогічної роботи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько – К.: Центр учбової літератури, 2009. – С. 75.

2. Капська А. Й., Пеша І. В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. Й. Капська, І. В. Пеша – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 232 с.
3. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д.Звереві – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336с.
4. Соціальна педагогіка: Підручник. 5-те вид. виправ. та доп. / [За ред. проф. А. Й. Капської]. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.
5. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: [методичний посібник] / І. Д. Зверева та ін. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
6. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: [навчально-методичний посібник] / Капська А. Й., Олексюк Н. С., Калаур С. М., Фалинська З. З. – Тернопіль: Астон, 2010. – 304 с.

In the article are analysed the basic types of resources of social accompaniment of families of servicemen – official and unofficial, internal and external, real and potential and possibilities of their use are described by a social worker/teacher.

**Keywords:** families of serviceman, vital functions, social accompaniment, resources, social worker/teacher.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 364.62-055.52-056.26**

***О.М. Опалюк  
Т.Л. Опалюк***

## **СОЦІАЛЬНО - ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙ, ЩО МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

В даній статті описується особливості соціально – психологічного супровід сімей, що мають дітей з особливими потребами.

**Ключові слова:** соціальні послуги , сім'ї соціального ризику , інвалід, діти з особливими потребами, хвора дитина, соціальна адаптація, соціальний педагог.

В данной статье описываются особенности социально-психологического сопровождение семей, которые имеют детей с особыми потребностями.

**Ключевые слова:** социальные услуги, семьи социального риска, инвалид, дети с особыми потребностями, больной ребенок, социальная адаптация, социальный педагог.

Надання соціальних послуг особам і сім'ям з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах, регулюються законами України "Про соціальні послуги" (від 19.06.2003 р. № 966-IV), "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю" (від 21.06.2001 р. № 2558-III), "Про попередження насильства в сім'ї" (від 15.11.2001 р. № 2789-III), іншими нормативно-правовими документами. Отже, соціальні послуги – комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних та інших заходів, спрямованих на окремі соціальні групи чи індивідів, які перебувають складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, з метою поліпшення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації та повернення до повноцінного життя. На сучасному етапі суспільного буття українська сім'я має багато проблем, які впливають на її нормальну життєдіяльність, порушують її функції. До актуальних проблем сім'ї в сучасному соціумі можна віднести: зниження кількості зареєстрованих шлюбів, збільшення кількості розлучень, масова бездітність та одинокість молодих сімей, погіршення матеріального становища родин, вплив таких негативних явищ, як алкоголізм, наркоманія, проституція, злочинність та інших явищ на стійкість сімейних стосунків тощо. Зазначені проблеми призводять до зменшення кількості благополучних сімей, тобто сімей, які повноцінно виконують свої функції. Поява великої кількості родин, які неспроможні повноцінно виконувати свої функції, призвела до урізноманітнення типології таких сімей: сім'ї соціального ризику – це соціально незахищені сім'ї, що самостійно не можуть подолати проблеми, які виникають у процесі їх життєдіяльності та потребують соціальної підтримки й супроводу. Якщо соціальна підтримка таким сім'ям не надаватиметься, то кризові явища в таких сім'ях будуть прогресувати, і згодом ці сім'ї або розпадуться, або перейдуть у розряд неблагополучних. Поза увагою суспільства не повинна залишатися ні одна сім'я. У законодавчому полі України виділено положення, згідно з якими сім'я визнається найвищою соціальною цінністю, що охороняється, захищається та підтримується державою. Сім'я, яка має інваліда – це така сім'я, в якій один або декілька з її членів мають

серйозні, постійні порушення у здоров'ї, не можуть чи мають в значному ступені обмежені можливості обслуговувати себе, а також не мають можливості виконання соціально-професійних задач без обмежень, ведуть загальне хазяйство з повністю дієздатними членами родини.

Поява в сім'ї дитини з певними психічними чи фізичними вадами є причиною психологічних стресів батьків, але велика роль сім'ї в соціалізації дитини з особливими потребами не заперечлива. Члени родини зазвичай забезпечують йому умови життя, опіку, виховання та освіти, передають досвід, навчають нормам суспільного життя. Сім'я створює умови, які включають в дію компенсаторні механізми дитини і сприяють мобілізації та реалізації фізичних та психічних ресурсів [1].

Реакції при народженні дитини з особливими потребами чи набуття дитиною інвалідності в сім'ї можуть бути різні. Це може бути шок, несподіванка, частіше жах, трагедія – типові позиції батьків в перші моменти, коли фіксується факт інвалідності дитини. Батьків лякає саме слово "інвалід", воно сприймається як клеймо, що стоїть не тільки на дитині, але й в першу чергу на них самих.

Труднощі сімей, в яких виховуються діти з особливими потребами, істотно відрізняються від тих турбот, які хвилюють звичайну сім'ю. Хвора дитина потребує незрівнянно більше, ніж здорова, матеріальних, духовних і фізичних витрат. Люди з родин цієї категорії стають виборчими в спілкуванні. Вони звужують коло своїх знайомих і обмежують спілкування з родичами. Це пов'язано зі станом дитини, а також з особистісними установками батьків.

Сім'ї дітей з особливими потребами мають бути готові до того, що їх стадії розвитку не подібні до звичайних сімей. Діти з обмеженими можливостями повільно досягають певних життєвих етапів, а іноді і зовсім не досягають. Такі сім'ї прагнуть до підтримки контактів з родинами, які мають дітей з схожими захворюваннями. Така позиція батьків значно розширює кругозір і можливість допомоги своїм дітям. Часто батьки створюють громадські організації, які вирішують проблеми дітей з особливими потребами по тому чи іншому захворюванню.

Частіше самі близькі родичі стають найкращими психотерапевтами, повертаючи віру в сенс життя і віру в самого себе у дитини з особливими потребами створюючи особливий психологічний клімат його існування у сім'ї. Кожен успіх, кожне досягнення дитини – це успіх всієї родини.

Фактом, який негативно впливає у суспільстві на виховання в сім'ї дитини з особливими потребами є непереборний страх здорових людей перед чимось аномальним. Це дійсно перепона, яку потрібно

подолати. Необхідно не тільки підготувати дитину з особливими потребами до життя в суспільстві здорових людей, але й підготувати суспільну думку до того, що інвалід – такий же повноцінний член суспільства, як і здорові люди.

Процес соціально - психологічного супроводу сімей, що мають дітей з особливими потребами повинен здійснюватися з ранніх років життя. Дитина з особливими потребами має відвідувати дитячі установи поряд зі здоровими дітьми. Це допомагає не тільки їй, але й навчає її малих однолітків сприйманню інвалідності не як чогось незвичного, від чого потрібно відокремитися. У дітей з раннього віку буде формуватися інша установка, ніж та, яка дуже часто зустрічається у їхніх батьків.

Таким чином, для розв'язання проблем дітей з особливими потребами мало вирішити психологічні проблеми дитини та батьків. Головна проблема адаптації дітей з обмеженими можливостями закладена у суспільстві, в його ставленні до дітей з певними потребами як до рівноправних членів суспільства. Стабілізація такого соціального інституту, як сім'я, повинна здійснюватися як на державному рівні, так і на особистісному .

Розглянемо ставлення батьків дітей з розумовими вадами за напрямками: ставлення до світу, до родини, до дитини, до себе.

Батьки і родичі таких дітей у своєму ставленні до світу, як правило, переходять від почуття образи на всіх за власні переживання страху й безпорадності до активних дій – пошуку будь-яких форм допомоги. Спочатку вони ставлять риторичні запитання: "за що мені ця кара?"; "чим я (наша родина) завинив?"; "невже (і чим) погана моя сім'я, наша дитина?" та інші. З часом, залежно від багатьох складових, вирізняються батьки, що продовжують вважати себе знедоленими, скривдженими, не проявляють активності. Інші прагнуть жити повноцінно, знаходять радість, професійно творять і зростають. Деяких випробування підштовхнули на рішучі кроки до власних змін, у більшості випадків за рахунок розвитку дитини.

Під час пошуку засобів допомоги батьки відкривають світ людей з такими ж проблемами. Проблеми та труднощі об'єднують сім'ї, спонукають до обміну інформацією щодо засобів отримання будь-якої допомоги, допомагають гуртуватися в організації [2].

Ставлення до родини – власних батьків, сім'ї свого дитинства за умов народження хворої дитини майже не змінюється. Родичі в більшості випадків є тим оточенням, яке надає першу безпосередню психологічну та економічну підтримку. Їх роль і значення в житті родини з часом зростає. Відповідно до напрямку пошуку причин народження хворої дитини (генетичні мутації, спадковість, вплив

екологічних чинників, помилка ранньої діагностики, невправність лікарів-акушерів, травмування, застосування невідповідних ліків тощо) батьки намагаються осмислити те, що з ними сталося, й спрямувати життя родини в певне русло.

Частина батьків не витримує випробувань, здає дітей в інтернат, відмовляється від них задля створення сприятливіших (на думку дорослих) родинних умов для інших (здорових) дітей. Хвора дитина часто стає офіційним чинником самоусунення батька з сім'ї. Залишити сім'ю, кинути жінку з дитиною напризволяще для таких чоловіків не є соціально неприйнятною формою захисту власного життя і благополуччя.

Ставлення до дитини складається з багатьох чинників, які утворюють велике різнобарв'я з пріоритетом або ж паритетом. Серед них суто біологічні складові, такі як стан здоров'я дитини та її батьків, їхній психофізичний статус, оцінка спеціалістами та батьками рівня розвитку й перспектив інваліда. Важливим є економічна стабільність сім'ї, наявність роботи для батьків або одного з них, хоча б середній рівень заробітної плати або пенсії, спроможність вдовольнити потреби дитини (та інших дітей без переваг для інваліда). Певне значення має успішність оволодіння дитиною культурними навичками та життєво-необхідними знаннями; надії та реальні перспективи її розвитку і соціалізації; виховна спроможність усієї родини та зокрема батьків; соціальне визнання їхньої професійної і батьківської роботи з виховання, піклування, догляду [3].

Прийняття ситуації життя з хворою дитиною, влаштування сімейного добробуту, планування часу роботи й відпочинку, реалізація або відмова від кар'єри – ці та багато інших питань постають як нагальні. Вони потребують вчасного конкретизування, переживання, вербалізації та певного вирішення. Саме в цьому і є важливою допомогою соціального педагога.

Таким чином, підводячи підсумок можна виділити такі соціально-психологічний супровід сімей з дітьми з особливими потребами.

По-перше, хвора дитина потребує більше матеріальних, духовних і фізичних затрат, ніж здорова.

По-друге, батьки дітей з особливими потребами дуже часто вдаються до надмірного опікування, що гальмує розвиток дитячої активності, самостійності, впевненості в собі.

По-третє, стадії розвитку сімей дітей з особливими потребами не подібні до стадій розвитку звичайних сімей. Діти з обмеженими можливостями повільно досягають певних життєвих етапів, а іноді і зовсім не досягають.

Соціальний супровід може припинятися у разі:- подолання сім'єю складної життєвої ситуації;- відмови сім'ї від допомоги, якщо це не загрожує іншим особам.

Значних успіхів у соціалізації дитини з особливими освітніми проблемами можна досягти лише за активної участі у цьому процесі сім'ї, насамперед батьків. Сім'я дитини з відхиленнями в розвитку є її першим соціальним інститутом. Саме з власної сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємин між людьми. У сім'ї діти не лише наслідують близьких, а й орієнтуються на їхні соціальні та моральні настанови. Тому психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення у розвитку дитини. В.О. Сухомлинський говорив: "Дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму і серця з навколишнього світу, від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк" [3].

Сім'я – це мікросоціум, у якому формуються моральні якості дитини. І цей факт не можна відкидати як у діагностичній так і в подальшій корекційній роботі з сім'єю та дитиною, яка має вади розвитку. Тому на першому етапі організації роботи з сім'єю соціальному педагогу доцільно вивчити сім'ю, яка виховує дитину з особливими потребами. Роботу з батьками сплановано за такими напрямками:- виявлення сімей, в яких виховуються діти з особливими потребами (створення соціального паспорта школи, якому передуює збір інформації класними керівниками про родини учнів, складання соціальних паспортів класів, в яких також медпрацівник систематизує дані про стан здоров'я дітей); знайомлення з умовами життя сім'ї, її психологічним кліматом, особливостями поведінки дитини в родині (відвідання сім'ї для вивчення стану проживання та умов виховання в сім'ї); - допомога батькам, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, набуття ними соціально-педагогічних знань і навичок (індивідуальне та педагогічних знань і навичок (індивідуальне та групове консультування, виступи на батьківських зборах). Соціальний педагог безпосередньо працює з сім'єю та, якщо потрібно, з різними соціальними службами. Не завжди умови виховання в сучасній сім'ї, на жаль, є сприятливими для розвитку й виховання неповносправних дітей. Якщо дитина з особливими потребами позбавлена правильного виховання, то її особистісний недорозвиток поглиблюється, а самі діти можуть стати тягарем для родини. Щоб цього не трапилося, соціальний педагог вивчає наскільки адекватно члени родини

реагують на проблеми дитини й допомагають у їх подоланні. Труднощі, які виникають в дитини – результат неправильної позиції батьків та інших членів сім'ї. Процес дорослішання дітей такої категорії проходить із великими труднощами та в дещо сповільненому темпі. Перебування дитини в школі – нові важливі зміни в її житті. Якщо дитина з особливими потребами приходить до школи в шестирічному віці, інші діти сприймають це як належне, вони, наслідуючи приклад вчителя, тактовно ставляться до такої дитини, проявляючи доброту, чуйність, взаєморозуміння. Діти з проблемами розвитку ще в дошкільному віці починають розуміти свою несхожість з іншими однолітками, а в підлітковому віці – бурхливо переживають свою фізичну недосконалість.

Отже, мета реабілітації дітей – це, насамперед, реабілітація їх як особистостей. Бажано з раннього віку сприяти їх розвитку, залучаючи дитину до позашкільної, гурткової роботи. Соціально-педагогічний патронат сімей, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами дасть позитивні результати, якщо будуть виконані важливі кроки: - виявлення сімей та усебічне вивчення їх проблем, допомога у їх вирішенні, розв'язанні; - розвиток дітей з особливими освітніми потребами (навчання і виховання); - інтеграція дітей в шкільне освітнє середовище; - соціальна підтримка обдарованих дітей із обливостями психофізичного розвитку.

### **Список використаних джерел**

1. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: Навчальний посібник / І.М. Трубавіна. – К.: ДЦССМ, 2003. – 132 с.
2. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.
2. Соціальна робота в Україні: Навчальний посібник. / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Марченко та ін. – К.: ДЦССМ, 2004. – 256 с.

In this article described a feature socially – psychological accompaniment of monogynopaediums which have children with the special necessities.

**Keywords:** social services, monogynopaediums of social risk, invalid, to put with the special necessities, sick child, social adaptation, social teacher.

*Отримано 25.2.2012*



## ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИНЦИПІВ І МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ У ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті описується практична цінність виховних методів у позанавчальній добровільній діяльності, характеризуються методи гуманного виховання, аналізується методологічні засади гуманістичного виховання молоді, зокрема студентської, перераховані перешкоди у становленні високого рівня гуманності.

**Ключові слова:** гуманність, принципи виховання, методи виховання, волонтерська діяльність.

Виховання молоді людини як сформованої розвиненої особистості, що проявляє гуманність у відношенні до інших людей та самого себе є одним із головних завдань суспільства. Проблема виховання гуманності завжди цікавила науковців та практиків, вона не втратила своєї актуальності і зараз, в умовах трансформації ціннісного базису української нації.

Проблема формування гуманних стосунків молодого покоління складна і багатогранна. Уже в працях видатних педагогів і просвітителів – А. Дістервега, Я. Коменського, Дж. Локка, Й. Песталоцці, Н. Пирогова, Ж. Руссо, Л. Толстого, К. Ушинського, піднімалася проблема гуманності, яку вважали основою і головною метою виховання.

Окремі аспекти формування гуманних відносин розглянуті в працях: А. Бодалєва, М. Вейта, К. Гаврилівця, Н. Гусякової, С. Дзенуткайте, М. Жабарова, И. Каїрова, Н. Качатинової, Л. Косенко, Н. Трофимова, В. Тусарова, К. Ханової, Н. Шевченко, Е. Шишлової, Н. Щуркової та ін.

Проблема дослідження гуманності як найвищої цінності людини, була висвітлена у філософсько-аксіологічному (О.Дробницький, І. Зязюн, М.Каган), соціологічному (В. Водзінська, В.Ольшанський, В. Ядов), психологічному (І.Бех, М. Боришевський, О.Киричук) та педагогічному аспектах (О. Алексюк, Ш.Амонашвілі, В. Білоусова, Д.Донцов, Л. Пуховська).

Важливий внесок у розробку проблеми гуманізації навчання зробили: І. Бех, А. Алексюк, В. Ізбедська, Є.Бондаревська, О. Сухомлинська, у виховання сучасної студентської молоді В.Ільченко, І. Матюша, Р.Скульський, С. Голошівець та ін.

Заслуговують на увагу думки щодо виховання гуманності, репрезентовані в працях українських освітніх діячів та педагогів (І. Огієнко, С. Русова, Г. Ващенко, М. Грушевський, Н. Полянська-Василенко). Зокрема І. Огієнко виступав за рівність у доступі до освіти, виховання, уникання дискримінації.

М. Грушевський наполягав на здійсненні освіти та виховання на загальнолюдських та національних засадах, виступав за демократичність та гуманність у ставленні до особистості [6]. С. Русова суттєвого значення надавала формуванню національно свідомих громадян української держави, що передбачало виховання розумної, працьовитої, самостійної людини, здатної до самоаналізу, саморозвитку, яка виявляє гуманність у ставленні до інших людей та свого народу [2].

Цікаві ідеї стосовно виховного ідеалу молоді людини висловив А. Макаренко. Це повинна бути правдива, працелюбна, людяна, щиросердечна, оптимістична та віддана людина. Гуманістичне виховання особистості педагог розглядав у контексті трудового виховання та виховання в колективі [5].

Таким чином, аналіз наукової літератури виявив, що питання формування у молоді гуманності, гуманних стосунків досліджено достатньо широко, різнобічно і на різних рівнях. Разом з цим проблема формування гуманних стосунків молодих людей в позанавчальній діяльності досліджена недостатньо.

Підсумовуючи головні ідеї дослідників-науковців з цього питання, варто підкреслити, що гуманність не втратила своєї актуальності в сучасних умовах, більше того, формування та утвердження гуманності – це архізадання сучасного виховання, соціалізації та соціального становлення молодіжного середовища.

Мета статті охарактеризувати принципи та методи виховання гуманності сучасної молоді.

Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

- виявити основні перешкоди, що гальмують ефективне виховання гуманності молоді;

- обґрунтувати доцільність застосування методів і принципів для виховання гуманності в процесі волонтерської діяльності сучасної молоді;

- виокремити фактори підвищення ефективності виховання гуманності сучасної молоді.

Незважаючи на суттєве значення морально-духовних цінностей в житті людей, вони ще не посіли належного місця в системі цінностей сучасної молоді. Нині в молодіжному середовищі зростають вияви таких явищ як злочинність, озлобленість, нігілістичне ставлення до принципів моралі: спостерігається крайній егоцентризм, низький рівень культури спілкування, небажання покладати на себе відповідальність, недостатня сформованість патріотизму, втрата життєвого оптимізму та інші негативні тенденції. Саме ці негативні явища перешкоджають формуванню гуманності та спотворюють увесь процес виховання.

Вивчення стану сформованості гуманного ставлення показало, що в сучасному соціальному просторі спостерігається стандартизація виховного процесу, зберігаються застарілі способи передачі ціннісного ставлення до світу в готовому вигляді, відбувається підміна гуманістичної педагогіки випадковим набором виховних заходів; що перешкоджають розгортанню процесу сходження самої особистості на шляху від конкретного до абстрактного. Досі в суспільній свідомості не подолано авторитаризм, не відбулося кардинальних змін філософії та ідеології виховання, не звертається увага на інтереси особистості, її насувні проблеми. Недостатньо також оцінено потенціал позанавчальної діяльності, в першу чергу – волонтерської активності. Вважаємо, що це питання заслуговує на сьогодні найбільшої уваги у зв'язку з новими тенденціями у виховній парадигмі.

Виокремивши перешкоди, що постають на шляху ефективного формування гуманності сучасної молоді вважаємо за доцільне ознайомитися з поглядами на інструменти впливу на виховний процес, тобто методи; і їхню практичну цінність у поза навчальній добровільній діяльності.

Зокрема, Ю. Бабанський поділяв всі методи виховання на 4 групи: методи формування свідомості, формування суспільної поведінки, методи стимулювання діяльності й поведінки, контролю й аналізу ефективності виховання [1]. Група методів формування свідомості має за мету вплив на свідомість, волю і почуття задля утвердження поглядів і переконань. Сюди належать такі методи як бесіда, лекція, диспут, метод прикладу. Практичний потенціал цих методів у позанавчальній діяльності широко розкривається у волонтерській роботі. Зокрема, це стосується проведення відкритих диспутів, лекцій на базі позанавчальних установ з вільним доступом молоді як до участі, так і до організації. Обов'язковою умовою є обговорення і висловлення думки кожного учасника, шляхом письмового написання власних думок та пропозицій.

Методи формування суспільної свідомості передбачають організацію діяльності студентів та накопичення досвіду суспільної поведінки. До них належать педагогічна вимога, громадська думка, вправління, привчання, доручення, мотивація суспільно корисної поведінки. Втілення цих методів на практиці можливе шляхом діяльності клубів групової взаємодії, залученням молоді до виконання суспільнокорисних справ з урахуванням інтересів добровольців, участь у розгортанні молодіжного руху, співпраця із ЗМІ та співпраця з громадськими організаціями та соціальними службами.

Методи стимулювання діяльності і поведінки виконують функції регулювання і стимулювання поведінки та діяльності студентів. До них відносять змагання, заохочення і покарання. Виявлення на практиці цих методів спостерігаємо у випадках групової діяльності, організації та проведенні конкурсів, акцій, участі у різних проектах, програмах, де кожна молода особа може відчутти свою відповідальність перед іншими та отримати задоволення у випадку позитивних наслідків її дій.

Методи контролю й аналізу ефективності виховання мають своїм завданням з'ясувати результативність конкретних виховних заходів, виховної роботи в колективі загалом. До цієї групи методів належать педагогічне спостереження, бесіда, опитування (анкета, усне), аналіз результатів діяльності студентів [6]. Застосування цих методів відбувається шляхом щомісячного опитування студентської молоді, ведення журналів реєстрації добровільної активності кожного, внесенням зауважень та пропозицій до реалізованих програм і проектів.

Характер методів гуманного виховання змінюється залежно від специфіки студентського колективу: як тільки колектив починає включатися в роботу, методика роботи змінюється. Методи гуманного виховання трансформуються залежно від індивідуальних особливостей студентів: виховна робота проводиться не лише з усією групою, але й набуває індивідуальної форми.

Цікавим підходом до формування гуманності молоді у позанавчальній роботі є метод кейс-стаді. Метод широко застосовується різноманітними волонтерськими утвореннями. В основі методу лежить живе обговорення проблемної ситуації, втілення ситуації в життя (театральна постановка), аналіз та висунення пропозицій з можливих варіантів вирішення проблеми. Всі думки фіксуються у письмовому вигляді. Обговорення проводяться на постійній основі в рамках роботи позанавчальних установ. Кожна дискусія закінчується підведенням підсумків та рекомендацій з

подальшим оформленням у вигляді статей, книг та брошур, які поширюються у молодіжному середовищі.

Узагальнюючи характеристику методів, на сьогодні вважаємо важливим завданням науковців та педагогів, які займаються дослідженням методів формування гуманності, сконцентрувати увагу на впровадженні в практичне застосування теоретико-методологічних засад гуманістичного виховання сучасної молоді, продовженні розробок та апробації особистісно орієнтованих методів та технологій, введенні пошуку резервів підвищення ефективності виховного процесу.

Методологічні засади гуманістичного виховання студентської молоді детермінуються положеннями гуманістичної етики, основними державними документами України про освіту та виховання та ґрунтуються на принципах:

- гуманізму – виявляється у визнанні людини найвищою цінністю, а її права – пріоритетними. Гуманізм вимагає шанобливого ставлення до кожної молодої людини, забезпечення свободи совісті, віросповідання, світогляду, турботи про фізичне, психічне, духовне і соціальне здоров'я (надання студентською молоддю допомоги іншим людям, участь у суспільнокорисних ініціативах, залучення до пізнання світогляду та менталітету інших народів, шляхом організації вечорів-спогадів та тематичних тижнів, одноразових акцій на постійній основі);

- індивідуалізму – утверджує, перш за все, цінність, унікальність і неповторність кожного індивіда, стимулюючи в ньому прагнення до самоствердження, відповідальності за свої вчинки. Втілити принцип на практиці можливо шляхом створення індивідуальної програми розвитку кожної молодої особи, в якій повинні бути зазначені цілі та завдання на кожний місяць, досягнуті результати;

- колективізму – виступає одночасно і умовою і результатом суспільної сутності людини, орієнтуючи її на гармонізацію своїх особистих інтересів громадським. Розуміння приналежності індивіда до спільноти, своєї відповідальності за майбутнє країни у поєднанні з активною громадською діяльністю, участі у колективних починаннях, організації клубів про соціального спрямування;

- соціального загартування – передбачає залучення молодого населення до ситуацій, які потребують вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму, вироблення соціального імунітету, стійкості від стресів. Втілення принципу відбувається шляхом реалізації ряду превентивно-профілактичних заходів, наочною демонстрацією негативних наслідків антисоціальних дій;

- толерантності й комунікативної спрямованості – спирається на визнання продуктивної ролі індивідуалізму в його позитивному гуманістичному сенсі, передбачає вияв терпимості до інших людей, їх поглядів, цінностей, поведінки. Реалізація принципу відбувається шляхом залучення студентської молоді до міжнародної волонтерської діяльності;

- альтруїзму – виявляється у безкорисливій любові і турботі про благо іншої людини. Сама суть волонтерської діяльності у поза навчальний час виявляється у принципі альтруїзму. Молодь має можливість реалізувати свій потенціал, допомагаючи безкорисно іншим людям і одночасно отримує цінний досвід спілкування та радість від визнання своєї значущості[6].

У пошуках засобів гуманізації виховного процесу в сучасній вищій школі педагогічна наука і практика орієнтується на самоцінність людської особистості, її внутрішні ресурси і саморозвиток. Кожен із зазначених принципів та методів має шанс на реалізацію саме у позанавчальній діяльності завдяки участі у волонтерській роботі. Адже поняття "гуманність", яке трактують як людяність, повага до людської гідності найкращим чином виявляється у поведінці особистості, її відношенні до іншого, реагування на ситуації не справедливого ставлення та неповаги гідності людини. Беручи активну участь у різноманітних про соціальних заходах, акціях, програмах допомоги, молода особа має можливість не лише долучитися до суспільно схвалюваної активності, а й відчутти свою приналежність до соціуму, розширити коло інтересів та знайомств, дізнатися цікаві ідеї та думки інших, висловити свої побажання, отримати схвальну оцінку своїх здібностей.

Як бачимо, на сьогодні напрацювання у галузі виховання досить серйозні і вагомі. Існує безліч підходів до класифікації методів виховання, розроблено і науково обґрунтовано принципи виховання, практичний рівень втілення яких ми спостерігаємо у всезростаючій добровільній активності молоді у позанавчальний час. Попри це ведеться подальша активна робота у педагогічній галузі, зокрема в напрямі вдосконалення та переосмислення пропонованих методів та принципів виховання гуманності та виховного впливу загалом. З усієї сукупності методів та принципів безумовно можна обрати саме ті, які будуть доцільними у конкретній ситуації. Який би метод педагог не використовував, він повинен бути елементом програми впливу. У роботі з кожним студентом, з групою і колективом безумовно присутні елементи як планування виховних зусиль, так і ситуативного втручання. Тому педагог у своїй діяльності повинен спиратися на базу методів виховання у вищій школі, проте не забувати про необхідність їх вдалого комбінування і поєднання. Лише після детального вивчення

колективу, ознайомлення зі специфікою комунікації в ньому, особливостями взаємодії перед вихователем постане чітко окреслена ситуація. На основі свого висновку про молодих людей він підбере і творчо поєднає інструментарій для формування необхідних якостей.

Вдало підібрані методи виховання забезпечують правильну спрямованість усього процесу, його відповідність поставленим завданням та меті.

Зупинимося ще на одному важливому аспекті виховання гуманності, а саме: умовах, які забезпечують ефективність виховання. До них слід віднести: впровадження цілісного підходу до використання цінностей, традицій та норм суспільства як засобу виховання гуманності молоді; систематизація і структурування змісту програм виховання; здійснення виховного процесу в широкому контексті духовної культури освітньої установи; сприяння реалізації психологічного механізму формування гуманності шляхом впровадження особистісно орієнтованих технологій; створення педагогічно доцільних моральних ситуацій, які б враховували потреби, відчуття, уявлення, емоції, мотиви, здібності молодих людей, їх реальне життя; стимулювання суб'єктивної позиції молодої особи; формування ціннісно-оцінювального ставлення до Батьківщини, до світу, до людини, до самого себе; створення атмосфери творчого вибору і самовдосконалення; спонукання до самопізнання, самовдосконалення, самореалізації особистості[3].

На сьогодні існує достатня кількість науково обґрунтованих, апробованих та діючих принципів, методів, прийомів виховання гуманності сучасної молодої людини. Говорити про те, що немає достатнього методичного забезпечення немає сенсу. Однак проблема полягає не в цьому. Утруднення виникають не на теоретичному рівні, а на практичному рівні. Адже мало знати принципи виховання, різні класифікації методів виховання, потрібно ще й уміти вдало використовувати накопичений багаж знань та досвіду на практиці. Безумовно подальша робота у напрямі наукового пошуку ведеться і буде продовжуватися. Однак ми вважаємо, що потрібно звернутися до практично-діяльнісного аспекту. Не лише знати методи і їхні характеристики, а й вміти їх творчо поєднувати, трансформувати відповідно до вимог сьогодення, конкретної ситуації.

Виховання гуманності повинно постати як інтерактивний процес. В основі якого будуть лежати діалог та взаємодія між учасниками виховного процесу. Взаємодія на рівних умовах, а не у положенні "суб'єкт - об'єкт".

Окрім цього, хочемо додати про складність формування гуманності в умовах поодинокого впливу. Можна скласти бездоганну програму, використовувати лише найсучасніші методи, опиратися на

загальнопедагогічні принципи, проте за відсутності координованої погодженості зусиль освітніх закладів, сім'ї, культурних та дозвіллевих установ, громадськості та ЗМІ немає підстав говорити про ефективність виховного процесу. Адже дуже важко одному педагогові або лише освітній установі формувати соціально значущі якості в умовах вседоступності та поширеності антисоціально налаштованого інформаційного та неформального простору.

Підсумовуючи зазначені зауваження, відмітимо, що в українському суспільстві ще досі існує безліч перешкод на шляху становлення більш високого рівня гуманності у свідомості молодого покоління, серед яких: негативний вплив антисоціальних явищ, неузгодженість дій суб'єктів виховного процесу, стандартизація і застарілість виховних підходів, ігнорування традицій минулого та норм сучасного. У відповідь на це у педагогічній теорії представлено широкий арсенал методів та принципів ефективної побудови всього виховного процесу та формування гуманності зокрема. Ми ознайомилися з різними підходами до класифікації методів та принципів виховання. Практичне значення аналізованих методів та принципів можливо простежити у позанавчальній діяльності молоді, а саме: участі у волонтерській діяльності. Прагнемо звернути увагу, що волонтерська активність є показником і підтвердженням формування гуманності в молодого покоління. Вона виступає практичним підтвердженням не лише самого факту участі у суспільно схвалюваній діяльності, а й демонструє особистісне прийняття і втілення принципу гуманності у повсякденній діяльності особистості.

Узагальнюючи представлені групи методів та прийомів виховання та формування гуманності зазначимо, що вони достатньо теоретично обґрунтовані і мають позитивний потенціал. Хочемо наголосити ще на тому факті, що варто звернути увагу ще на такі фактори підвищення ефективності виховання гуманності сучасної молоді, які містяться у свідомості українського суспільства. Адже у свідомості українського народу є достатньо потенціалу (традиції, звичаї, громадська думка, виховання працею, нормованість стосунків між людьми тощо), щоб втілити в життя ідею гуманності через виховання підростаючого покоління. Однак їм необхідна всебічна підтримка зі сторони сім'ї (сімейні традиції, свята, норми, правила поведінки в сім'ї, права та обов'язки членів сім'ї, покарання за порушення сімейного укладу), громадськості (громадська думка, залучення молоді до соціально корисної активності, активізація внутрішнього потенціалу), освітніх установ (розробка, апробація та впровадження нових принципів та методів виховання, вдосконалення попередніх напрацювань, узагальнення та творче використання закордонного досвіду, орієнтація на творчу співпрацю), ЗМІ (пропагування ідей прояву гуманності,



створення циклу повчально-виховувальних телепередач, організація та висвітлення акцій для молодих людей), підтримка добровільної активності молоді (залучення до надання безкорисної допомоги, участь у волонтерському русі, допомога та організація акцій, програм, свят, конкурсів, пропагування волонтерства за допомогою методу "рівний-рівному").

#### **Список використаних джерел**

1. Бабанський Ю.К. Рациональная оптимизация учебной деятельности / Ю.К. Бабанський. – М. : Знання, 1984. – 96 с.
2. Бех І. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1.
3. Боришевський М. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1.
4. Голошivecь С. Виховання сучасної студентської молоді – фундамент майбутнього // Вища освіта. – К., 2002. – №4.
5. Макаренко А. С. Педагогічна поема / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1973. – 507 с.
6. Рожков М., Байбородова Л. Теория и методика воспитания. – М.: изд. Владос, 2004. – 382с.

The article describes the practical value of educational methods in extracurricular voluntary activities are characterized by methods of humane education, analyzed methodological principles of humanistic education of youth, especially students, listed obstacles in establishing a high level of humanity

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 371.134:37.013.42**

*Т. І. Сметанюк*

#### **СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКОГО СКУТЕРУ**

У статті проаналізовано сутність і значення соціальної відповідальності особистості. Визначено місце соціальної відповідальності у структурі життєвої позиції.

**Ключові слова** соціальна відповідальність особистості, суспільний устрій, громадські організації, молодь.

В статтю проаналізовано суть і значення соціальної відповідальності людини. Визначено значення соціальної відповідальності в структурі життєвої позиції.

**Ключевые слова:** социальная ответственность личности, общественный строй, общественные организации, молодежь.

У світлі завдань входження України до Європейського та світового співтовариства актуальним є вивчення інноваційних процесів формування соціально відповідальної особистості з юнацького віку. Уважного ставлення дослідників останнім часом вимагає питання пошуку ефективних шляхів формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі. Цій проблемі присвятила свої наукові розвідки вітчизняна дослідниця В. Оржеховська. Активно досліджували поняття та виділяли основні критерії життєвої позиції В.В. Макаров, Б.Г. Ананьєв, А.В. Морозов, К. А. Абульханова – Славська, Н.М. Амосов, Н.М. Мясіщев, В.Н. Маркін та ін. А соціальну відповідальність як складову життєвої позиції розглядали І.С. Кон, Л.Н. Коган, М. Богданов та ін. З провідних західних дослідників проблемою визначення концепції життєвої позиції займалися Ерік Берн (Eric Berne), Франклін Ернст (Franklin Ernst), Клод Стайнер (Claude M. Steiner) та ін. Проблема створення та розвитку соціально значущої, турботливої шкільної громади як системи формування соціальної відповідальності учнів стала предметом активного вивчення зарубіжних теоретиків освітніх реформ, таких як Р. Каталано, Г. Левін, Р. Славін, Дж. Хокінс та ін. Однак, слід констатувати, що досі не представлена цілісна картина розвитку відповідальності у підлітків та старшокласників. У наявних дослідженнях акцент робиться на аналізі розвитку окремих складових відповідальності, переважно когнітивної чи поведінкової. Тому потрібен комплексно-системний аналіз проблеми, що передбачає вивчення відповідальності підлітків та старшокласників на рівні цілісного суб'єкта поведінки, яку він реалізує в конкретних соціально-психологічних та психолого-педагогічних умовах. Цілісний підхід до проблеми відповідальності особистості передбачає з'ясування її предмета, інстанції та особливостей суб'єкта поведінки.

Метою нашого дослідження є визначення громадського сектору в формування соціальної відповідальності у життєвої позиції людини.

Відповідальність як соціальна риса особистості – це одна з складових життєвої позиції людини. Відповідальність направляє дії людини згідно з прийнятими в суспільстві соціальними нормами. Поняття життєвої позиції пов'язане з активним, вибіркоким відношенням людей до природи та суспільства, це є здатність людини робити вибір та приймати рішення в різних ситуаціях, в межах певного способу життя. Соціальна відповідальність передбачає свободу вибору та готовність дати звіт за свої дії. Це відбувається за умови, що людина розуміє можливості певної ситуації і власну роль в цій ситуації. Вона проявляється, перш за все, як самоконтроль, самообмеження дій особистості і висловлюється в соціальній дисциплінованості людини [1 с. 45].

Вчинок вважається відповідальним, якщо підліток відповідає за свій вільний вибір. Явищу життєвої позиції в педагогічній науці присвячений цілий ряд досліджень. Але на практиці педагог може тільки запропонувати учню ті чи інші конструктивні позиції, вибір завжди залишається за дитиною.

Доктор психологічних наук РФ Олександр Володимирович Морозов вважає, що тільки активна життєва позиція допомагає людині керувати подіями її життя, а пасивна пропонує підкоритися течії життя. Тому даючи визначення поняття відповідальності, він стверджує, що це усвідомлення людиною здатності протидіяти змінам в житті, а також керувати цією здатністю. При внутрішній несвободі не може бути і мови про повноцінну особистісну відповідальність тому, що, за умови усвідомлення можливості активної зміни ситуації, людина бере на себе відповідальність здійснити спробу самої зміни. А це вже є проявом активної або дієвої позиції, коли людина і проявляє ініціативу, і здатна керувати ходом подій. Також, згідно із запропонованим О.В. Морозовим чотирьом типам життєвих позицій, другим типом є імпульсивна позиція. Вона цікава тим, що людина також залишається активною в своїх діях, але прийняті рішення хаотичні, нелогічні та виходять за рамки життєвих цілей. Спостерігаюча позиція – це коли людина усвідомлює ситуацію, але нічого не робить для її виправлення, повна бездіяльність основана на впевненості, що неможливо щось змінити. І остання позиція має назву страждальна, тобто повна відсутність усвідомлення та активності, повне підкорення обставинам [4 с. 67].

Г.П. Ніков відмічає, „... більш складним і відповідальним у житті підростаючих поколінь є період, коли звершується їх виховання під керівництвом дорослих і вони виходять на самостійний шлях. Це значить, що закінчується життя під опікою старших, розширюється ступінь свободи молодих людей, їх самостійності в прийнятті рішень;

вони вступають у пору соціальної зрілості...” Соціальна відповідальність включає в себе не увесь зміст діючих у суспільстві норм і цінностей, а лише той їх спектр, які заломлюються як прогресивні у свідомості й діяльності особистості [6 с.16].

Сукупний виховний ефект системи соціальної відповідальності *"учень-вчитель-батьки-соціальне середовище-громада"* залежить від чіткого виконання прав і обов'язків усіх суб'єктів виховного процесу. Саме громада як фактор формування соціальної відповідальності, стало пріоритетним у нашому дослідженні. Участь підлітків в діяльності дитячих та молодіжних громадських організаціях, волонтерська робота в значній мірі впливають на становлення особистості та її життєвих позицій.

В українському законодавстві (нормативно-правовий аспект), громадське регулювання здійснюється завдяки діяльності неприбуткових організацій. Діяльність організації не є комерційною, тобто вона не може отримувати прибуток [3 с. 42]. Некомерційні організації не мають права розподіляти отриманий прибуток серед засновників, а повинні використовувати її на статутні цілі (виключно для цілей проголошеної місії). Оскільки організації різноманітні (суспільні, політичні, релігійні, добродійні, освітні і т.д.), сам цей сектор об'ємний, неоднорідний і багатолікий.

Ці організації, звичайно, не є альтруїстичними, але економічний інтерес з категорії рушійної сили розвитку суспільства перетворюється на механізм реалізації іншого імперативу – розвитку демократичного суспільства, і некомерційний сектор є істотним елементом його становлення на сучасному етапі;

Громадські організації – добровільні масові об'єднання громадян, що виникають внаслідок вільного волевиявлення на основі спільних інтересів і завдань [8 ст. 76 Широко вживаним є поняття громадська організація як об'єднання громадян для задоволення і захисту своїх соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних, спортивних та інших спільних інтересів [7 с. 56].

У соціологічному аспекті "організація" розглядається як форма об'єднання людей з метою досягнення певних цілей на засадах позаособистісних стосунків [11 с. 366]. Організація становить взаємодію таких основних елементів, як соціальна структура, учасники, цілі, технологія, а також оточення – фізичне, технологічне, культурне і соціальне [10 с. 314].

Сучасна педагогічна наука (соціально-педагогічний аспект) оперує поняттям "виховна організація", розглядаючи останню як різновид соціальної організації – спеціально створену державну або недержавну

організацію, основним завданням якої є соціальне виховання певних вікових груп населення [5 с. 108].

За часів незалежності фактично було сформовано законодавчо-нормативну базу, на основі якої функціонують громадські дитячі та молодіжні організації. Серед основних нормативно-правових документів, якими керуються громадські дитячі та молодіжні організації слід виділити наступні:

- Конституція України;
- Конвенція про права дитини;
- Загальна Декларація прав людини;
- Декларація "Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні" від 15 грудня 1992 року № 2859-XII (зі змінами);
- Закон України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" від 5 лютого 1993 року № 2998-XII (зі змінами);
- Закон України "Про молодіжні та дитячі громадські організації" від 1 грудня 1998 року № 281-XIV (зі змінами);
- Закон України "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю" від 21 червня 2001 року № 2558-III (зі змінами);
- Закон України "Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004-2008 роки" від 18 листопада 2003 року № 1281-IV (зі змінами).

Але, як показує практика, існуюче законодавче поле діяльності дитячих та молодіжних громадських організацій є досить недосконалим і потребує доопрацювання. На думку соціолога В. Барабаша, на "сьогодні склалася проблемна ситуація, суть якої полягає у протиріччі між існуючим законодавчим закріпленням принципів молодіжної політики і відсутністю механізму її реалізації, що виявляється у низькому рівні організованої участі молоді в основних сферах суспільного життя" [2 с. 5 ].

Незважаючи на реалії нашого суспільного устрою, основні демократичні принципи діяльності громадянського суспільства залишаються незмінними:

**Динамічність.** Діяльність організацій громадянського суспільства спричиняє у державі багато змін. Таким чином, між державними установами та громадянським суспільством виникають численні стосунки та зв'язки, які динамічно змінюються. Це один із механізмів розширення політичного діалогу між громадянами і державою.

**Легітимність.** Важливим у цій сфері є те, що держава визнає право представників громадянського суспільства критично ставитись до дій, які здійснює держава для вирішення великої кількості питань. Також

держава не може ігнорувати громадянське суспільство як механізм взаємодії і критичної оцінки.

**Незалежність.** Держава не може "приватизувати" громадянське суспільство і примусити його працювати виключно для задоволення своїх потреб. Держава має визнати незалежність організацій громадянського суспільства і "незручності", що можуть з'явитися внаслідок викликів, які громадянське суспільство ставить на порядок денний.

**Врядкування.** Держава має визнати, що взаємодія з громадянським суспільством є ще одним механізмом забезпечення демократичних процесів, коли формальні вибори відбуваються з певною періодичністю і коли необхідно знайти засоби для того, щоб на постійній основі залучати громадян до процесів, які забезпечуватимуть належне управління як на національному, так і на місцевому рівнях.

**Розширення повноважень.** Саме постійний діалог веде до співпраці держави з громадянським суспільством. Роль громадянського суспільства полягає у залученні громад і суспільства у широкому розумінні до більших можливостей діяти і брати на себе відповідальність за втілення у життя змін.

Соціально – педагогічна робота в неприбутковій громадській організації використовується як основний інструмент впливу на соціальне середовище, соціальну ситуацію та соціальну проблематику. У соціально спрямованих організаціях соціально – педагогічна робота реалізовується в середині організації, зокрема у роботі з волонтерами, але має спрямування на: соціальні явища (визначаються стратегічні цілі роботи організації); соціальних категоріях (визначаються тактичні цілі роботи); контингенті клієнтів або цільових групах (визначаються ситуативні цілі). Внутрішня соціально педагогічна спрямованість реалізується в організаційній діяльності як організація ефективного співробітництва, взаємодії, взаємовпливу, взаємозв'язку багатьох факторів і різних людей [12 с. - 108].

Для того, щоб соціально – педагогічна робота була продуктивною, потрібно налагоджувати взаємоприйнятні відносини, між усіма учасниками які залученні до організаційної роботи. Існує чотири різновиди взаємодії громадських організацій, волонтерів та клієнтів:

#### І Оптимальний варіант

Рівномірно перетинаються інтереси всіх учасників, є найоптимальнішим варіантом для роботи. Цей варіант демонструє, що клієнт має певне коло потреб, які відповідають різновидів послуг, що надає організації, а також співпадіння мотиваційних особливостей конкретного волонтера (тобто, це робота, яку б хотів виконувати волонтер тому, що вона, в свою чергу, задовольняла б його певні

волонтерські мотиваційні потреби). Звичними прикладами робіт такого типу є наставництво та опікунство, рознесення продуктів клієнтам та інші види робіт, шляхом виконання яких волонтер безпосередньо надає послуги від імені агенції клієнтам.

#### II Хороший варіант

Перетен інтересів, демонструє спільні потреби агенції та потенційних волонтерів. Якщо ці дві частини, які задіяні у роботі, максимально задовольняються, то це можна назвати досить добрим варіантом для волонтерської роботи. Прикладом може бути випадок, коли волонтер сприймає організацію як "клієнта", допомагаючи в офісі, асистуючи працівникам основного складу в роботі над проектами тощо. Така робота волонтера не пов'язана із безпосереднім наданням послуг клієнтам, а є варіантом, коли агенція лише опосередковано надає допомогу. Діяльність є досить продуктивною для залучення волонтерів, але дещо іншого типу. Щоб така діяльність була продуктивною, керівник волонтерської програми повинен серйозно працювати, щоб показати волонтерів, що вони реально сприяють задоволенню потреб. Цього можна досягти шляхом постійного демонстрування волонтерам, як їх праця всередині організації впливає на зовнішніх клієнтів, або щоб персонал, з яким співпрацює волонтер, постійно демонстрував свою вдячність за допомогу, яку він їм надає.

#### III Потенційна можливість

Показує взаємозв'язок потреб організації та клієнта, але не перетинається із потенційним волонтером. Ця ділянка відображає можливі варіанти розширення волонтерської програми. Найперше – це створення за допомогою персоналу нових робочих місць для волонтерів, а потім – пошук та набір волонтерів із відповідними навичками та вміннями, які б хотіли виконувати таку нову роботу.

#### IV Небезпечна зона

Волонтер має свої мотиваційні потреби, які сфокусовані на клієнті, який, в свою чергу, також має мотиваційні потреби, але ці потреби виходять поза межі потреб чи послуг організації. Певний різновид робіт не входить до мотиваційного кола волонтера і це може спричинити певні труднощі аж до прийняття ним рішення припинити волонтерську діяльність у даній сфері, або виникнення прагнення розширити сферу діяльності.

Багато варіативність відображає труднощі в організації діяльності громадської організації, адже її внутрішня структура повинна служити інтеграційним елементом, як для волонтерів так і для клієнтів. Продуктивною формою взаємовідносин дедалі частіше визначається співпраця, в якій кожен з учасників соціальної роботи бере на себе

певні зобов'язання і відповідальність. Відносини, які виражаються формулою *"робота через інших"*, у наш час при потребі в ефективному менеджменті змінюються на відносини *"робота з іншими"*; керована вертикаль перетворюється на керовану горизонталь [12 с. 37].

Сильними сторонами громадських організацій у цьому діалозі є:

1. Безпосередній вихід на достатньо широкі сектори населення;
2. Довіра до громадських організацій з боку населення, часто набагато більша ніж до органів влади і її представників;
3. Фаховість громадських організацій у специфічних питаннях;
4. Можливість вирішення багатьох проблем у "волонтерському" режимі;
5. Можливість залучення коштів грантодавців, часто набагато більша ніж у органів влади [9 с. 50].

Формування людини як особистості починається вже у ранньому віці. Особистість не тільки задовольняє свої потреби, а і регулює свою поведінку, тобто відбувається розвиток особистості у взаємодії з людьми. Тому участь в діяльності громадського сектору стає невідомою складовою адже громада вирішує соціальні проблеми які виникли та потребують негайного вирішенні, без залучення додаткових ресурсів, окрім суспільно внутрішніх. Дана система демонструє дитині внутрішні та зовнішні ресурси вирішення ситуацій. Такі процеси перетворюють соціальні категорії з об'єктів в суб'єкти діяльності, даючи можливість включитися в волонтерський рух, Громадські організації в Україні теж досить активно розвинули свою діяльність за останнє десятиріччя, і зараз відзначаються великою кількістю на теренах України, розвинутими видами діяльності, потужним професійним складом з багатим досвідом суспільної роботи, та активними відносинами з партнерами з інших країн. Крім того, вони надають реальні можливості для самореалізації, особливо для молодих людей, обстоюють гнучкість та новаторство, виступають за реформи та швидко пристосовуються до змін. Не дивлячись на це, "третій сектор" України так само як і політичні сили, і сфера бізнесу, ще перебуває в перехідному періоді розвитку, який характеризується інституційною неформленістю та фінансовою нестабільністю, що спричиняє також і нестабільну діяльність громадських організацій у сфері волонтерства. В результаті більшість волонтерів рідко працюють довгий час з однією громадською організацією. Більшість же функціонує від проекту до проекту, що, природно, послаблює їхню інституційну та фахову спроможність.

### Список використаних джерел



1. Амосов Н.М. Книга о счастье и несчастьях. Дневник с воспоминаниями и отступлениями // Наука и жизнь.- 1983. – №8. – 124 с.
2. Барабаш В. В. Институалізація сучасного молодіжного руху України : тенденції та проблеми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : 22. 00.04 / В. В. Барабаш. – Харків, 2005. – 19 с
3. Материалы Центра социального предпринимательства и исследований "Counterpart" – Кишинев, 1996. – 96 с.
4. Морозов А. В. Деловая психология: Курс лекций. Учебник для высших и средних специальных учебных заведений. – СПб.: Издательство Союз, 2000. – 296 с.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр "Академия", 2000. – 192 с.
6. Ников Г.П. Жизненное самоопределение как педагогическая проблема // Вопросы самоопределения личности и ее активности. – Уфа, 1985. – 58 с.
7. Нормативно-правова база діяльності громадських молодіжних організацій. – К. : Четверта хвиля, 2001. – 388 с.
8. Політологічний енциклопедичний словник: Навч. Посібник для студентів вищ. навч. закладів. – Генеза, 1997. – 400с., ст. 76
9. Публічна дипломатія та лобіювання громадських інтересів на місцевому рівні. Матеріали всеукраїнської конференції за підсумками проекту у Верховній Раді України. К.: ІПО, 2009 – 80 с.
10. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. – К.: ДЦССМ, 2002. – 536 с. // Соціальна робота. Книга 4.
11. Соціологія: Короткий енциклопедичний словник / [під заг. ред. В. І. Воловича]. – К. : Укр. центр духовної культури, 1998. – 736 с.
12. Шендеровський К. С. Менеджмент у соціальній роботі. К.: Главник. 2007. – с. - 207

The issue and significance of social responsibility were analyzed in this article. Also there was determined the place of social responsibility in the life position's structur.

**Keywords:** social responsibility of the individual, social system, NGOs, youth.

*Отримано 25.2.2012*

## **РОЛЬ ЕМПАТІЇ У ФОРМУВАННІ ВЗАЄМОДОПОМОГИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.**

У статті розкрито основні підходи до формування взаємодопомоги як моральної цінності, розглядається роль емпатії як дійового механізму свідомого прийняття дитиною моральних норм.

**Ключові слова:** взаємодопомога, емпатія, співчуття, співпереживання, дошкільники.

Виховання чуйного, готового прийти на допомогу молодого покоління є однією з найважливіших завдань сучасної освіти. Розвиток гуманного, вільного суспільства безпосередньо пов'язаний із системою його духовних цінностей, і неможливий без формування у людей такої соціально важливої форми взаємовідносин, як взаємодопомога.

На філософсько-антропологічному рівні взаємодопомога розглядається як суспільна функція, яка об'єднує людей (Платон, Ж.Ж.Руссо, П.А.Гольбах тощо) і сприяє розвитку суспільних взаємин (В.М.Бехтерев, О.М.Леонт'єв, Б.Ф. Поршнев тощо), як необхідна умова передачі історичного досвіду (О.М.Леонт'єв), розвитку психіки людини поряд із працею і мовою (Б.Ф.Поршнев), соціалізації дітей (В.М.Бехтерев, А.В. Петровський, В.А.Петровський, Є.В.Субботський та ін.)

На психологічному рівні виділяються аспекти прояву людьми взаємодопомоги, в яких вони визначаються як частина або результат якого-небудь психологічного процесу або явища. В зарубіжній психології взаємодопомога розглядається як елемент терапевтичного впливу (К. Роджерс), як стимул, що спонукає людей до прояву альтруїзму (А. Бандура), як намагання усунути почуття провини перед іншою людиною (З. Фрейд та ін.).

На педагогічному рівні взаємодопомога дошкільнят розглядається як моральна активність дітей (Р.С. Буре, Л.В. Крайнова, М. Мірзаабдуллаєва, І.В. Сушкова, А.Д.Шатова тощо), як милосердя (І.А. Княжева); визначаються види взаємодопомоги дошкільнят (Л.О.Пеньєвська).

Аналіз сучасних досліджень з проблеми формування взаємодопомоги дошкільників дозволив виділити три основних підходи:

1) Особистісно-нормативний (Є.В. Субботський, П.М. Якобсон, С.Г. Якобсон та інші), у якому розглядається мотиваційний компонент взаємодопомоги дошкільників з погляду прагматичності – безкорисливості направленості мотиву надання допомоги;

2) Індивідуально-емоційний підхід ( О.В. Запорожець, Л.П. Стрелкова та інші) до розуміння взаємодопомоги дітей як результату емпатійного процесу;

3) Колективістський підхід (В.В. Абраменкова, А.В. Петровський, В.А. Петровський), у якому взаємодопомога дошкільників розглядається як результат дієвої емоційної групової ідентифікації.

Слід зазначити також зазначити, що процес формування взаємодопомоги як моральної цінності є єдністю і взаємозв'язку когнітивного, емоційного і діяльнісного компонентів. При цьому зміст емоційного компонента взаємодопомоги становлять емоції і почуття дітей, які сприяють прояву дошкільнятами взаємодопомоги. До таких почуттів відносяться, насамперед, емпатичні здатності (співпереживання і співчуття) дітей.

З усього вище сказаного можна зробити висновок, що емпатію можна вважати дійовим механізмом свідомого прийняття дитиною моральних норм взагалі, і взаємодопомоги зокрема. Проникнення в стан іншої людини, розуміння її внутрішнього світу, співпереживання і співчуття їх є необхідною умовою формування толерантної, гуманістично спрямованої, активної і діяльної особистості. Знання природи емпатії, механізмів її розвитку та особливостей дозволить керувати процесом морального розвитку особистості, що й обумовило написання даної статті.

На основі аналізу вітчизняної наукової літератури з проблеми емпатії визначені основні положення у вивченні цього явища: емпатія входить у структуру таких складних психічних явищ, як любов (у її різних формах і проявах) та альтруїзм (О. Ф. Лазурський, С. Л. Рубінштейн); емпатія за своєю природою є рефлекторною емоційною реакцією (В. М. Бехтерев, І. М. Сеченов, І. П. Павлов, В. С. Дерябін); здатність до емпатії підвладна якісним віковим змінам і перебуває в прямій залежності від попереднього емоційного досвіду суб'єкта (І. Д. Бех, Л. І. Бондаренко, Б. С. Братусь, А. А. Валантинас, М. І. Губрієнко, О. І. Кульчицька й ін.); емпатія є умовою і результатом збалансованих і повноцінних міжособистісних стосунків (Г. П. Лаврентьева, М. М. Обозов, Ю. О. Приходько, В. А. Семиченко й ін.); емпатія, у своїй вищій поведінковій формі, виступає могутнім фактором регуляції соціальної поведінки особистості (Л. І. Божович, Г. М. Бреслав, О. В. Запорожець, М. І. Лісіна й ін.); механізмом емпатії є ідентифікація (В. О. Абраменкова, А. В. Петровський, В. А. Петровський і ін.); емпатія здійснюється за допомогою сукупності емоційного і когнітивного механізмів (Т. П. Гаврилова,

А. М. Резек, Л. П. Стрелкова); емпатія має дві форми прояву - співчуття і співпереживання (Т. П. Гаврилова, Л. П. Стрелкова, А. А. Валантинас, І. Д. Бех та ін.). Існуючі трактування феномену емпатії відбивають різноманіття напрямків у дослідженні цього явища. Виходячи з вище означених положень і аналізу досліджень проблеми емпатії, можна припустити, що емпатії є складною психологічною системою забезпечення Я – Ти-зв'язку при взаємодії людини зі світом, специфічною формою відображення об'єктивної реальності, якою є внутрішній (суб'єктивний) життєвий світ людини [6, с. 21].

Як уже зазначалось, дослідники індивідуально-емоційного підходу до проблеми формування взаємодопомоги вивчають людську взаємодопомогу, зокрема дитячу, в рамках теорії емпатії. Поняття емпатії запропоноване Т.П. Гавріловою (1975) і визначалося як здатність індивіда емоційно відгукуватися на переживання іншої людини [5]. В даному напрямку думки авторів збігаються в тому, що взаємодопомога людей є частиною їх емпатичного процесу, але при цьому різні у визначенні даної діяльності. В одній групі досліджень емпатії людей автори розглядають взаємодопомогу людей як наслідок їх емпатійного переживання і співвідносять дану діяльність з поняттям "альтруїстична поведінка". Так, Т.П. Гаврілова стверджує, що на основі співпереживання і співчуття вже до підліткового віку складаються стійкі альтруїстичні мотиви поведінки, які виражаються у вигляді допомоги іншій людині [5].

Дана точка зору у визначенні взаємодопомоги людей підтримується в дослідженнях Р.О.Агавелян (1995), де автор доводить, що емпатія реалізується в альтруїстичній поведінці, яка виявляється у бажанні допомогти іншим людям, у зацікавленості в благополуччі інших [6].

Інша група досліджень емпатії людини виходила з положення, що для здійснення допомагаючої поведінки недостатньо двох форм емпатійного процесу (співпереживання і співчуття), необхідний третій компонент, який включав би в себе дію надання допомоги. Ця необхідність вказувалася в роботах Л.І.Божович, Т.Є.Коннікової (1975) і А. В. Петровського (1976). Автори стверджують, що безкорислива справжня емпатія неможлива без дієвого компонента, в основі якого лежало б прагнення людини до здійснення допомагаючих дій [4].

На думку О.О.Бодальова (1982, 1983), співчуття як форма емпатійного процесу не несе в собі прагнення людини у формі дії допомогти іншому [1].

На думку М.М. Обозова (2000), дієва емпатія є вищою формою людських відносин, при якій люди не тільки розуміють стан один одного, співпереживають і співчують, але і надають взаємну допомогу. Взаємна допомога, на думку автора, це і є сприяння, при

якому дії одного партнера спрямовані на стимуляцію, підтримку і полегшення дій іншого [9].

Положення про взаємодопомогу як частину емпатійного переживання, як сприяння, яке виражається у здійсненні допомоги, підтверджене деякими сучасними дослідженнями процесу емпатії людей. Так, Л.П. Виговська (1991), досліджуючи особливості емпатійних стосунків молодших школярів, в структурі емпатії дітей виділяє дієвий компонент (сприяння), який поділяється на два ланцюги: перший – внутрішнє сприяння (готовність, бажання, намагання до сприяння, побудова моделі про соціальної поведінки); другий – реальне сприяння (допомога іншому) [4]. У дослідженні О.І. Цветкової (1997) був доведений той факт, що емпатійне ставлення людей, яке виражається в трьох фазах (фазі обміну суб'єктивною

інформацією – співпереживання, фазі обміну об'єктивною інформацією - співчуття і фазі виконання – сприяння), саме сприяння, як стверджує автор, виражає активні поведінкові реакції – допомоги і сприяння [11]. Дослідження особливостей взаємодопомоги дошкільників як частини їх емпатійного процесу, як сприяння, представлені в роботах Я.З.Неверович, О.В.Запорожця (1977,1986) і Л.П.Стрількової (1987). Як стверджують автори, кінцевим результатом емпатійного процесу дітей дошкільного віку може виступати акт реального сприяння, який проявляється у взаємодопомозі дошкільників [10].

В іншій групі досліджень емоційного підходу допомагаюча діяльність дошкільників визначається вищою формою співпереживання.

В роботах Г.М. Бреслава (1990) також доведена роль емпатичних дій у розвитку взаємодопомоги дошкільників. На думку автора, здатність до співпереживання (або співчуття) стає основою про соціальної мотивації уже в дошкільному віці [2]. Так, стверджує автор, вищим рівнем розвитку здатності дошкільників співпереживати іншим можна вважати прояв активної співучасті, що виражається у відповідній зовнішньо-предметній діяльності.

Зміст емоційного компонента взаємодопомоги становлять емоції і почуття дітей, які сприяють прояву дошкільниками взаємодопомоги. До таких почуттів, на думку О. В. Запорожця (1986) і Л. П. Стрількової (1987), відносяться емпатичні здатності (співпереживання і співчуття) дітей. Дане положення підтверджено дослідженнями емпатії дошкільнят Л. П. Стрількової (1987), в ході яких було встановлено, що емпатію дітей як феномен, який входить у контекст життєвих відносин людей, слід розглядати розглядати як своєрідний емоційний процес, який в генетичному аспекті є триланковим ланцюжком (співпереживання - співчуття - імпульс і сприяння), де кожна ланка

займає своє певне місце; функціонування ланки забезпечується відповідним-психологічним механізмом.

Емпатійний процес, продовжують автори, ґрунтується на фундаментальній людській потребі – потребі в іншій людині. Початком цього процесу можна вважати елементарну ситуацію (емоційний стан іншого); емоційне зараження "запускає" емоційну ідентифікацію (ототожнення) з іншими (об'єкт емпатії), яке надано суб'єкту емпатії в якості співпереживання, тобто переживання аналогічних емоцій іншого. Пізнавальні компоненти, включені в процес емпатії дитини, викликають ослаблення ідентифікації, сприяють переводу суб'єкта на власну позицію, а також зумовлюють перехід до другого етапу емпатійного процесу – співчуття. Співчуття і аналіз ситуації, як стверджує Л.П.Стрелкова, викликають імпульс до сприяння, а результатом емпатійного процесу, за яким можна судити про характеристики окремих його ланок, є акт реального сприяння (допомоги) [10].

На думку Л. П. Стрелкової (1987), в онтогенетичному плані пропуск будь-якої ланки емпатійного процесу призводить до спотворень емоційно-мотиваційної сфери особистості. "Обірвані" емпатійні ланцюжки, особливо у ланці співпереживання, призводять до помилкового заключення про існування двох форм емпатії: співпереживання і співчуття, з підкресленням негативної ролі стійкого співпереживання для особистісного розвитку. Для формування емпатійних процесів, а також для корекції псевдоемпатії важко переоцінити роль співпереживання як енергетичного заряду, що запускає весь процес. Зміна інтенсивності емоційної ідентифікації дозволяє довести емпатійний процес до результативного моменту – сприяння (допомагаючої поведінки) [10].

Емпатичні здібності розвиваються на основі інших елементарних емоцій (злість, страх, радість, сором, сум і т.д.), які, в свою чергу, так само необхідно розвивати у дітей.

Дослідження М.І. Лісіної [8] показали, що в старшому дошкільному віці відносини дитини з дорослими починають опосередковуватися пізнавальною формою позаситуативного спілкування. Зміщення акцентів з емоційної сторони спілкування на когнітивну, а також ослаблення дитячого егоцентризму сприяють якісним змінам і в процесі співпереживання. Співпереживання з мимовільної реакції перетворюється на процес, опосередкований ідентифікацією.

Так, потрапивши в емпатогенну ситуацію, заразившись її емоційним фоном, дитина вже не реагує безпосередньо. Досить високий рівень розвитку сприймання, орієнтовно-дослідницької діяльності, зачатки довільності пізнавальної сфери сприяють диференційованому сприйманню ситуації і виокремленню з неї

об'єкта, точніше, суб'єкта, з яким дитина ідентифікується і якому співпереживає. Діти, як правило, співпереживають тим, хто схожий на них самих, тобто представникам тієї ж статі, віку, соціальної групи.

Становлення колективної ігрової діяльності є найсприятливішою умовою розвитку емпатійних здібностей дошкільнят. На п'ятому-шостому році життя, позбавляючись від егоцентризму, характерного для попереднього їх розумового, психічного та емоційного розвитку, дошкільнята починають усвідомлювати, що їх мати або батько, їх ровесники – це люди, які мають переживання, думки і цілі, відмінні від їх власних, що у них можуть бути свої плани і бажання, які не збігаються з тими, що на даний момент є у них.

Зрозуміти відчуття інших, ужитися в них дітям допомагає гра. За влучним висловлюванням українського психолога, педагога, богослова і філософа В.В. Зеньковського, діти грають завжди в "людину" й ігри служать засобом уживання в усю повноту людських відносин, у все неозоре багатство соціального життя [7, с. 42]. У багатьох дослідженнях показано, що в гри-драматизації, сюжетно-рольовій грі діти навчаються бачити внутрішній світ іншої людини, приймати її роль, співпереживати разом з нею, враховувати її позицію, її точку зору зіставляти їх зі своїми і навіть переживати з приводу відчуттів інших, тобто співчувати. Проте в реальній ситуації взаємодії навіть шести-семирічні діти проявляють, в основному, егоїстичну спрямованість. Занурення в ігрову ситуацію ніби переносить дитину в інший світ. Не можна сказати, що він є ірреальним, однак він і не є реальним. Д.Б. Ельконін помітив, що в реальному житті між двома дітьми можуть бути стосунки антагонізму, але як у партнерів з гри вони замінюються співпрацею, партнерською взаємодією.

Таким чином, гра дозволяє дошкільняті усвідомити внутрішній світ інших людей, розвиває здатність стати на місце іншої людини, зрозуміти її, відчувати її, навчає їх співпереживати і співчувати іншим людям, надавати їм допомогу і співучасть. Проте дошкільнятам важко перенести кращі досягнення свого ігрового досвіду в світ реальних стосунків. Психіка дитини дошкільного віку ще досить центрована: його власне бачення світу значною мірою ототожнюється зі всією реальністю.

У дошкільному віці виникає егоцентрична емпатія [6, с. 140]. У випадку егоцентричної емпатії людина сама є об'єктом власних переживань, а інший і його страждання – лише мотивом для переживань за власний комфорт і добробут. П'ятирічні діти здатні до гострих переживань заздрості. Якщо дитина заздрить, вона може стати ябедою, обдурити, проявити крайній егоїзм. Такі переживання є першими ознаками антиемпатії, а точніше, дисонансної емпатії. Оскільки в дошкільному віці безпосереднє сприймання переживань іншого обумовлюється когнітивними процесами (аналізом

емпатогенної ситуації і своїх взаємин з об'єктом емпатії), то співпереживання, за умови егоїстичної спрямованості дитини, спричиняє не співучасть, а переживання власної вигоди з неблагополуччя однолітка чи переживання незручності, які може йому принести ця або подібна ситуація. Так уперше в онтогенезі виникає смислове опосередкування емпатійності. Дитина ще не в змозі, подібно до дорослого, пережити всю радість іншої людини і, заздрячи їй, відчути з цього приводу якнайглибше засмучення. Проте розвиток здатності до децентрації дозволяє дошкільняті при співпереживанні однолітку або літературному герою переключитися зі своїх власних переживань на переживання об'єкта емпатії і, якщо вони йому не імпонують, відчути переживання протилежної модальності.

Отже, емпатія вважається важливим чинником морального розвитку особистості. Вона розглядається як ефективний засіб розкриття і засвоєння внутрішнього ества, моральних відносин, естетичних норм, що культивуються. Емпатія сприяє розвитку гуманних відносин, альтруїстичного стилю поведінки. Емпатійне співчуття, співпереживання виступає мотивом – посередником у діяльності допомоги і взаємодопомоги дошкільників.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирование личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Валантинас А.А. Взаимосвязь эмпатии и усвоения нравственных норм детьми младшего школьного возраста. – Автореф. ... канд. психол. наук. – Киев, 1988. – 16 с.
3. Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи. Автореф. диссер. ... канд. психол. наук. – Киев, 1991. – 20 с.
4. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – с. 147 - 158.
5. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
6. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 266 с.
7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
8. Обозов Н.Н. Совместимость и срабатываемость людей. – СПб.: ЛНПП "Обилик", 2000. – 212 с.



9. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: Автореф. диссер. ... канд. психол. наук: 19. 00.07/ АПН СССР дошк. воспитания. – М., 1987. – 24 с.
10. Цветковая О.И. Эмпатия как профессиональная характеристика деятельности психолога дошкольного учреждения - Автореф: диссер. ... канд. психол. наук. – Тверь, 1997. – 20 с.

The article explores the major approaches to mutual aid as moral values, the role of empathy as an operational mechanism of conscious decision-child moral standards.

**Keywords:** reciprocity, empathy, compassion, empathy, preschooler.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 371. 389.4**

*Г.Н. Собянина*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Стаття присвячена проблемі системного погіршення здоров'я підростаючого покоління. Особливу увагу надано чинникам ризику, що визначають високу захворюваність школярів. Розглянуті проблеми в реалізації оздоровчої роботи в сучасних загальноосвітніх установах. Показано, що традиційна організація навчального процесу вимагає радикальної зміни форм та технологій освітньої взаємодії вчителя і учня. Виявлена необхідність формування валеологічної культури у всіх учасників освітнього процесу.

**Ключові слова:** оздоровчий аспект, здоров'я зберезувальні технології, освітньо-оздоровча діяльність, освітній процес

Статья посвящена проблеме системного ухудшения здоровья подрастающего поколения. Особое внимание уделено факторам риска, определяющим высокую заболеваемость школьников. Рассмотрены проблемы в реализации оздоровительной работы в современных общеобразовательных учреждениях. Показано, что традиционная организация учебного процесса требует радикального изменения

форм, методов и технологий образовательного взаимодействия учителя и учащегося. Выявлена необходимость формирования валеологической культуры у всех участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** оздоровительный аспект, здоровьесберегающие технологии, образовательно-оздоровительная деятельность, образовательный процесс

Благополучие детей – главная забота семьи, государства и общества в целом, так как они представляют потенциал страны, который в недалеком будущем будет определять уровень экономического и духовного развития, состояние науки и культуры. Тем самым подрастающее поколение определяет трудовой и интеллектуальный резервы общества, характер воспроизводства населения и здоровье будущих поколений. К сожалению, за последнее десятилетие в Украине здоровье детей вызывает тревогу и беспокойство. Медицинскими работниками установлен факт ухудшения здоровья каждого последующего поколения относительно предыдущего, повысилась общая динамика заболеваемости по большинству групп болезней. Более того, по данным официальной статистической отчетности распространенность патологии и заболеваемости среди детей 6 - 17 лет ежегодно увеличивается на 4-5 %. Результаты выборочных научных исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время не более 7-8 % детей можно считать абсолютно здоровыми, почти у 60% выявляются хронические заболевания [1].

Безусловно, на состояние здоровья детей воздействует целый ряд факторов: социально-гигиенические условия современной жизни, техногенное загрязнение окружающей среды, качество медицинского обеспечения, наследственность. Однако из общего числа причин необходимо выделять также "школьный фактор". По мнению ряда исследователей, в основе существенного ухудшения функционального состояния детского организма лежит определенный комплекс причин, имеющих непосредственное отношение к проблеме образовательного учреждения [4]. Наступившая эра просвещения через механизм школьной среды оказывает глубоко деструктивное влияние не только на психическое и физическое здоровье подрастающего поколения, но и на фундаментальные параметры их конституции. Так, успешность обучения в школе достигается у ребенка ценой постоянного психоэмоционального напряжения, большой зрительной работой и преобладанием в учебной деятельности статического компонента.

Сама природа процесса обучения в школе, требующая длительного пребывания в сидячей рабочей позе и ограничения двигательной активности, неизбежно приводит к ухудшению адаптационных резервов сердечно – сосудистой, дыхательной, иммунной и других систем растущего организма, и как следствие, к формированию функциональных расстройств и хронической патологии [5]. Особенностью школьных факторов риска является то, что они действуют комплексно и системно, длительно и непрерывно на протяжении всего срока обучения в школе. При этом воздействие на состояние здоровья детей со стороны школы проявляется не сразу, накапливается в течение нескольких лет и может не привлекать внимание до тех пор, пока не перейдет в клиническую патологию. В этой связи обозначенная проблема не является уже только медицинской, эта тема затрагивает педагогические и социальные аспекты. Особая роль в рамках обозначенной проблемы отводится системе образования, являющейся ведущим фактором воздействия на детский контингент. Сама жизнь диктует необходимость коренного изменения сложившейся ситуации, срочного проведения безотлагательных мероприятий по сохранению здоровья и внесению корректив в устоявшуюся с годами систему оздоровления школьников.

Для выработки стратегии в решении этой непростой задачи требуется фундаментальная проработка проблемы, выделение причин, определение факторов которые вызывают системное ухудшения здоровья подрастающего поколения. Актуальность изучаемого вопроса и практическое значение указанной проблемы послужили предпосылкой для проведения нашего исследования.

**Целью** статьи является определение и постановка проблем современной общеобразовательной школы в сохранении здоровья подрастающего поколения.

Сегодня образование является социальным институтом, оказывающим формирующее влияние на повседневную жизнь и перспективы развития взрослого человека. Именно на образовании лежат важнейшие функции передачи знаний, культурных и нравственных ценностей, помощь в социальной адаптации и выработке адекватного социального поведения. В рамках проведения социально-экономических реформ страны отечественное образование ставит перед собой приоритетную задачу воспитания жизнеспособной личности, ориентированной на приобщение к европейским стандартам ценностей. основополагающими принципами, в этой связи, выступают жизнь человека, труд, здоровье, культурные и национальные традиции и др. Ясно, что реализация этих глобальных задач возможна только при оптимальном уровне здоровья подрастающего поколения. В этой

связи, сохранение здоровья детей и подростков на современном этапе должно являться приоритетным направлением не только медицины, но и педагогики.

Что же мы имеем в реальной жизни? На образовательное учреждение традиционно возлагается ответственность за здоровье учащихся, при этом в школьной среде фактически отсутствует целостная система, полноценно обеспечивающая эту важную функцию. Прежде чем, выявлять причины, определять сложившиеся противоречия в системе образования, необходимо определить, кто должен и может осуществлять здоровьесбережение наших детей в стенах образовательного учреждения? Ответ на первый вопрос напрашивается сам собой - учитель общеобразовательной школы. Возложение на учителя такой, казалось бы, несвойственной ему задачи - заботы о здоровье учащихся - предопределено многими факторами. Прежде всего, тем, что взрослые всегда несут ответственность за то, что происходит с детьми, находящимися под их опекой. Именно в школе, под "присмотром" учителей, школьники проводят значительную часть времени, и помощь со стороны учителей здесь очевидна. При этом большая часть всех воздействий (какими бы они ни были позитивными или негативными) в стенах образовательных учреждений на здоровье учащихся осуществляется именно педагогами.

К сожалению, сегодня состоятельность учителя в вопросах здоровьесбережения можно поставить под сомнение. Сможет ли учитель - предметник компетентно решить вопросы сохранения здоровья подрастающего поколения. Ведь традиционно считается, что вопросами здоровья должны заниматься медицинские работники. Но и здесь возникает проблема: сможем ли мы в условиях современной экономической ситуации прикрепить к каждому классу врача? Кроме того, необходимо учитывать, что современная медицина занимается не здоровьем, а болезнями, то есть лечением. Тогда как задача, стоящая перед школой стоит иная - профилактическая. Поэтому, главным действующим лицом, заботящимся о здоровье детей в образовательных учреждениях, должен стать компетентный педагог, способный решать вопросы не только сохранения, но и укрепления здоровья. Это не значит, что педагог должен выполнять обязанности медицинского работника, его функция гораздо шире, и состоит она в том, чтобы не только не нанести ущерб здоровью школьников, но и научить своих подопечных быть здоровыми. При этом личностные качества педагога выходят на первое место, так как учитель занимает одно из центральных мест в жизни школьника. Но может ли педагог быть примером для своих воспитанников в вопросах

здоровьесбережения? На практике чаще всего мы сталкиваемся с тем, что сами учителя открыто говорят о том, что они не могут быть примером в ведении здорового образа жизни для своих воспитанников. Очевидно и то, что со снижением уровня грамотности педагога в вопросах сохранения и укрепления здоровья уменьшается эффективность педагогического воздействия на учащихся. Только своим личным примером педагог сможет подвигнуть ребенка заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих его людей. Для этого учитель должен владеть не только базовыми знаниями в области здорового образа жизни, но и владеть вопросами проектирования и моделирования инновационных технологий в образовательной среде. Причем преломление этих знаний должно найти свое отражение, как на уровне учебных программ, так и в реализации мероприятий, которые предлагаются современному ученику. Кроме того, учителю необходимо уметь устанавливать контакт с коллективом учащихся, наблюдать и интерпретировать поведение учащихся, моделировать и прогнозировать систему взаимоотношений между учителем и учеником. Эффективная реализация здоровьесберегающих программ в образовательной среде возможна только при условии изменения мировоззрения не только ученика, но и учителя. В первую очередь, должно быть изменено отношение учителя к самому себе, своему жизненному опыту, осознанию собственных взглядов на проблему здоровьесбережения. И только после этого, трансформации должно быть подвергнуто отношение учителя к учащемуся [5].

Необходимо также изменять отношение учителя к задачам учебного процесса. Жизненно необходим переход от педагогики обучения к педагогике оздоровления, предполагающей не только достижение дидактических целей, но и поиск инновационных подходов ведения учебного процесса в школе, позволяющих, в первую очередь, сохранить здоровье школьников и содействовать его развитию на протяжении всего периода обучения. Сегодня назрела острая необходимость рассмотрения понятия "эффективность обучения" с позиции здоровьесбережения. Как пишет В.В. Колбанов, "тщетны попытки взращивания интеллекта нации, когда под угрозой находится жизнь народа".

Радикального изменения требует организация, содержание и методы воспитания и учебы. Сегодня назрела необходимость отхода от традиционной авторитарной формы обучения детей, включавшей в себя строгое подчинение воспитанника воли учителя, рутинное исполнение обязанностей, отсутствие выбора. Доказано, что стрессовая педагогическая тактика идет во вред не только психическому, но и соматическому здоровью школьника.

Основополагающими принципами в системе образования должны выступать отсутствие принудительности, агрессии; толерантность, демократизм взаимоотношений, свобода выбора. Педагог должен принять ученика таким, каковым он является, и только на этой основе рассматривать способности и потенциальные возможности ученика.

Ответив на вопрос, каким должен быть современный педагог, резонно возникает следующий: что необходимо изменить в образовательной среде для решения проблемы здоровьесбережения детей? Ведь современная школа систематически внедряет инновации в процесс обучения, предлагает альтернативные варианты. Но, к сожалению, практика реализации оздоровительной работы в школе показывает, что существует целый ряд противоречий: между потребностью в ориентации системы образования на реализацию эффективной оздоровительной деятельности и недостаточной разработанностью её программ; между необходимостью научного обоснования здоровьесберегающих технологий и недостаточной разработанностью педагогической теории; между потребностью в научном обосновании содержания проективной деятельности по формированию компетентности школьников в сфере здорового образа жизни и отсутствием таких разработок в данной области [4].

Достаточно серьезной проблемой выступает нерациональная организация учебной деятельности: интенсификация учебного процесса, несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьника. В реальной жизни физиологические закономерности динамики работоспособности учащихся вообще не учитываются; расписание занятий формируется с учетом интересов педагогов, а не учеников; практикуется однообразие видов учебной деятельности. К этому следует добавить информатизацию школы, которая породила ряд проблем, связанных с интенсивным оснащением образовательного процесса компьютерным оборудованием, которое, как известно, является существенным источником негативных факторов, сказывающихся на здоровье школьников.

Основательным пробелом в реализации здоровьесберегающего направления выступает отсутствие взаимодействия между участниками образовательного процесса. Специалисты (педагоги, психологи, медицинские работники), работающие в школе, каждый по отдельности выполняет свои профессиональные обязанности, тогда как совместное сотрудничество наблюдается крайне редко. К сожалению, у педагогов отсутствует профессиональная компетенция в вопросах функционального развития и роста детей, в недостаточной мере педагоги владеют физиологическими основами в формировании

базовых навыков обучения. Здоровьесберегающая компетенция должна находиться вне рамок конкретной узкой специальности учителя. Практика диктует требование о том, чтобы здоровьесбережение стало функцией не только учителей физической культуры и дисциплин естественно-научного цикла, но и практически всех специалистов образовательного учреждения. И как следствие всего, в школе практически отсутствует система работы по формированию ценности здоровья среди подрастающего поколения.

К этому следует добавить, что в областях здравоохранения и образования, существует ряд разногласий: недостаточная состыкованность физиологических и медицинских параметров оценки здоровья школьников; слабая конвертированность медицинской информации в направлении педагогических интересов; недостаточная согласованность между медиками и педагогами по поводу методологии внедрения современной инструментальной базы. Эти и другие важные задачи требуют детальной проработки.

В последнее время в противовес традиционному обучению стали возникать альтернативные школы, требующие радикального изменения организации, содержания, методов воспитания и учебы. Однако, как показывает практика, изменение в системе образования, увлечение реформами, к сожалению, не всегда идет на пользу здоровью и благополучию детей. Очень часто реализуемые на практике методики не только не дают положительного результата для укрепления здоровья школьников, но подчас ухудшают имеющееся. Повальное увлечение образовательных учреждений инновациями, внедрение новых технологий, интенсификация процессов обучения, введение авторских программ без соответствующего физиологического обоснования приводят к нарастанию гиподинамии, ухудшению физиологических параметров, снижению функциональных резервов организма ребенка [2]. Такие изменения в системе школьного образования становятся фактором, сдерживающим гуманистическое обновление и развитие общества. Как следует из исследований М.В. Антроповой, И.Г. Бердникова, М.М. Борисова, М.Я. Виленского, С.М. Громбах, Э.М. Казина, Д.В. Колесова, А.Г. Хрипковой, К.Д. Чермита, высокие результаты общего образования устойчиво коррелируют с ухудшением здоровья учащихся. Назрела насущная необходимость совместными усилиями специалистов здравоохранения и образования провести экспертный анализ здоровьесберегающих технологий, применяемых в современной образовательной среде. Для внедрения в массовую практику должны допускаться только наиболее эффективные и результативные методики, не наносящие вреда здоровью подрастающего поколения [3].

В связи с недостаточной оздоровительной эффективностью современного образовательного процесса, актуальной является также разработка не только новых организационно-методических форм учебного процесса и технологий обучения, но и новых методологических подходов к оценке физического здоровья школьников. На сегодняшний день чрезвычайно остро стоит проблема создания оптимальных диагностических систем, позволяющих обеспечивать объективную оценку, раннюю диагностику функциональной достаточности детского организма. Комплексная оценка уровня физического здоровья современных школьников должна определять функциональные возможности растущего организма, выявлять группы риска, осуществлять мониторинг основных физиологических параметров организма. Кроме того, без интегральной оценки состояния здоровья невозможно оптимизировать физическую нагрузку детей и внести изменения в существующую систему физического воспитания в школе [4]. Для получения интегральных характеристик здоровья отдельно взятого ребенка необходимо использовать простые информационные показатели, доступные не только квалифицированному врачу, но учителю общеобразовательной школы. При этом получение этих параметров должно осуществляться без сложной диагностической аппаратуры, без больших затрат времени и предшествующей подготовки. Но, как известно, в реальной жизни чаще всего врачи оперируют различными эпидемиологическими показателями, характеризующими состояния отдельных органов и систем. Информацию о функционировании физиологических систем медицинские работники получают только при использовании дорогостоящей медицинской аппаратуры. При этом зачастую полученные данные не позволяют оценить на индивидуальном уровне совокупность проблем, связанных со здоровьем детей. Но ведь с развитием восстановительной медицины наиболее актуальной становится задача создания целостной картины здоровья ребенка, что в отличие от эпидемиологического подхода позволяет рассматривать его с позиции интегральных характеристик. Ведь известно, что физиологические реакции детского организма происходят на фоне интенсивного роста, обусловленного морфологическими, биохимическими и другими изменениями. Поэтому, при разработке методов оценки функционального состояния растущего организма огромное значение приобретает оценка, контроль и прогнозирование физического состояния организма детей с учетом индивидуальных особенностей, возраста и пола. К сожалению, несмотря на бурное развитие современных информационных технологий, современная физиология испытывает методологические



трудности, обусловленные отсутствием экспресс - методов и средств выделения объективной информации о состоянии здоровья детей.

При решении задач сохранения здоровья подрастающего поколения современная школьная среда должна отвечать ряду условий в организации и проведении мониторинга, количественной оценки здоровья школьников. Должного внимания требует разработка экспресс - диагностических программ для внедрения их в работу образовательных учреждений. Необходимо оптимизировать оснащения медицинских кабинетов соответствующей аппаратурой для оценки здоровья детей. Детальной разработки требует база медико-педагогической информации. Сегодня как никогда назрела необходимость создания единой терминологической среды, необходимой для состыковки медицинской и педагогической информации. Необходимо изменять структуру и систему образования в соответствии с возрастными и функциональными особенностями ребенка, подлежит коррекции также стандарт подготовки педагога.

Учебный процесс необходимо организовать таким образом, чтобы, с одной стороны, успешно решались образовательные и воспитательные задачи, а с другой – не наносился вред здоровью обучающихся, обеспечивались нормальный процесс роста и развития организма. При этом успешное обучение должно обеспечиваться приемлемой адаптационной ценой. Сегодня назрела необходимость коррекции методических приемов и педагогических технологий с учетом естественно – научных позиций. Это означает неукоснительное соблюдение физиолого-гигиенических нормативов при организации учебного процесса и внеурочного времени, учет психофизиологических особенностей школьников на каждом этапе индивидуального развития. Научный подход предполагает также постоянный контроль показателей здоровья по мере роста и развития детского организма. Очевидно, что отдельные профилактические, оздоровительные и реабилитационные методы не дадут стабильного улучшения здоровья детей без пересмотра некоторых устоявшихся позиций в образовании, без выбора новых форм и методов работы. Только целенаправленное, своевременное и систематическое проведение мероприятий с учетом естественно – научных принципов в сфере школьной жизни обеспечат оптимальное протекание функций организма ребенка, высокую работоспособность, комфортное состояние школьника и исключат негативные тенденции в динамике показателей здоровья.

## **ВЫВОДЫ**

1. Современная педагогика оздоровления предполагает не только достижение дидактических целей, но и поиск здоровьесберегающих

подходов ведения учебного процесса в школе. Главным действующим лицом, заботящимся о здоровье детей в образовательных учреждениях, должен стать компетентный педагог.

2. В связи с недостаточной оздоровительной эффективностью современного образовательного процесса, актуальной является разработка не только новых организационно-методических форм учебного процесса и технологий обучения, но и новых методологических подходов к оценке физического здоровья школьников.

3. Регулярное динамическое наблюдение за состоянием детского организма в течение всего учебного года, адаптация ребенка к условиям школьной среды смогут эффективно реализовываться на практике только совместными усилиями педагогов и медицинских работников. Согласованность действий всех участников образовательного процесса способствует не только достижению дидактических целей, но содействует сохранению здоровья школьников на протяжении всего периода обучения.

### **Список використаних джерел**

1. Баранов А.А. Состояние здоровья современных детей и подростков и роль медико-социальных факторов в его формировании/ А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева // Вестн. Рос. АМН. - 2009. - № 5. - С. 6-11.
2. Басанец Л.М. Комплексна оцінка фізичного розвитку дітей / Л.М. Басанець, О.І. Іванова, Є.В. Гусак // Довкілля та здоров'я. - 2009. - № 2. - С. 69-72.
3. Врачебный контроль за физическим воспитанием современных школьников / Н.Г. Чекалова, Ю.Р. Силкин, О.В. Халецкая, С.А. Чекалова, Е.В. Жилыева, А.А. Козинец // Материалы Всероссийского конгресса по школьной и университетской медицине с международным участием (Москва, 2010 г.). – М., 2010. - С. 633-637.
4. Ермакова М.А. Модель образовательной среды школы в формировании индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся /М.А. Ермакова // Сибирский педагогический журнал. - Новосибирск: НГПУ, 2008. -Вып.6. -С.178-184.
5. Клестова О.А. Об уровнях готовности учителей к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса // Спортивная тренировка, восстановительная медицина, образование, правовые и экономические аспекты

физической культуры и спорта : Сб. науч. тр. молодых ученых УралГАФК. – Вып. 3. – Челябинск : УралГАФК, 2004. - С. 52-55.

The article deals with the problem of the rising generation's health worsening. Special attention is given to some risk factors for the high incidence of illness in schoolchildren. The problems of fitness program realization in school are under consideration. It has been shown that traditional arrangement of educational process demands radical changes in teaching organization and methods. The necessity for developing of valeology culture in all the members of educational process has been revealed.

**Keywords:** fitness aspect, health saving technologies, educational and fitness activity, educational process.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 372.4+7:615**

*О. В. Сорока*

### **АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Стаття присвячена вивченню особливостей арт-терапевтичного супроводу молодших школярів. Розкрито зміст і суть понять "супровід", "психологічний супровід", "соціально-педагогічний супровід", "арт-терапевтичний супровід". Охарактеризовано допоміжні методи арт-терапевтичних занять з молодшими школярами, серед яких казкотерапія, ігротерапія, музикотерапія.

**Ключові слова:** супровід, арт-терапія, арт-терапевтичний супровід, молодший школяр, адаптація.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сьогодні школа покликана створити умови для успішної адаптації дітей до соціальних змін, для їхнього повноцінного розвитку – як фізичного, так і психічного, духовного, соціального. Все це вимагає пошуку та використання таких форм і методів організації навчально-виховного процесу, які б сприяли активізації пізнавальної, дослідницької, творчої

діяльності молодших школярів. Одним із шляхів вирішення цих завдань у початковій школі є, на нашу думку, арт-терапія – інноваційна технологія особистісно орієнтованого навчання, що дозволяє піклуватися про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я особистості, групи, колективу за допомогою художньої діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні роки особливої актуальності набула проблема супроводу розвитку і формування особистості дитини. Йдеться насамперед про психологічний (М. Батіянова, І. Бех, І. Валітова, В. Зінченко, Р. Овчарова та ін.) і соціально-педагогічний (І. Рогальська, І. Печенко та ін.) супроводи.

Інтерес до проблеми адаптації знайшов віддзеркалення у роботах багатьох учених (Л. Голубєва, Н. Калинюк, О. Кононко, С. Нечай та ін.).

Мистецтво є комплексним і доступним засобом, що викликає позитивні емоції та активізує пізнавальні процеси в дітей. Виявлено, що різні види мистецтва (музичне, театральне, танцювальне) специфічно впливають на емоційний стан і поведінку дітей у період адаптації (М. Бобньова, Т. Василець, Г. Подкопаєва, М. Проселкова, Ю. Рубіна, Н. Шевельова, Ю. Шевченко та ін.).

Серед українських дослідників арт-терапевтичного напрямку виділяють роботи Н. Артюхіної, О. Білої, О. Боряк, К. Вічалковської, Т. Виговської, М. Власюк, О. Деркач, У. Дутчак, О. Іванашко та ін. Цікавим і плідним є досвід зарубіжних арт-терапевтів (С. Брукер, Д. Віннікотт, Е. Гутман, Дж. Дебуффе, Д. Дуглас, Е. Крамер, М. Річардсон, В. Сперрі та ін.).

**Мета статті** – розглянути зміст і суть арт-терапевтичного супроводу учнів молодшого шкільного віку та визначити особливості його організації в умовах початкової школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для того, щоб визначити суть поняття "арт-терапевтичний супровід", розглянемо зміст феномена "супровід", "психологічний супровід", "соціально-педагогічний супровід".

У словнику В. Даля супровід розглядається як "дія" за дієсловом "супроводжувати", "проводжати, супроводжувати, йти разом для проведення, слідувати" [2, с. 272]. У новому тлумачному словнику української мови "супровід – це те, що супроводить яку-небудь дію, явище ... товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось" [5, с. 457].

"Супроводжувати, як вказано в "Глумачному словнику російської мови" за редакцією Д. Ушакова, означає іти, їхати разом з кимось у якості супутника або поводиря.

Якщо звернутися до загальноприйнятого розуміння слова супровід, то воно означає зустріч двох людей і їх спільне проходження загального відрізка шляху, а супроводжувати значить проходити з кимось частину його шляху.

В. Зінченко визначає супровід як "систему професійної діяльності психолога, що забезпечує створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку дитини в ситуаціях дошкільної взаємодії. Об'єктом супроводу психолога виступає дитина" [3, с. 5].

У ситуації супроводу виділяють три основні компоненти: – той, кого супроводжують, у нашому випадку це – молодший школяр; той, хто супроводжує – вчитель початкових класів; і шлях, який вони проходять разом – навчально-виховний процес.

І. Рогальська наголошує на одній принциповій особливості супроводу: одночасне знаходження поруч, як посередництво між соціальним світом і власним життєвим світом дитини, забезпечення її захисту, позитивного самопочуття, підтримки в небезпечних ситуаціях.

Зазначимо, у сучасній психологічній практиці ще не склалося єдиного методологічного підходу до визначення змісту і суті психологічного супроводу. Його трактують як:

- усю систему професійної діяльності психолога, спрямовану на усвідомлення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії, що організується в межах освітнього закладу;
- загальний метод роботи психолога;
- один із напрямів та технологій професійної діяльності психолога;
- як позицію психолога по відношенню до суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, участь, забезпечення тощо.

І. Бех пов'язує психологічний супровід з особистісно орієнтованою моделлю виховання, яка передбачає залучення дітей до взаємодії з довірливим і на цій основі формування у дітей ціннісних відношень до довкілля з позицій сучасної культури.

Кінцевою метою психологічного супроводу є створення умов для успішного психічного і особистісного розвитку дитини в конкретній соціальній ситуації розвитку.

У цілому, психологічний супровід є поняттям, досить поширеним у роботі з різною категорією осіб, і власне цей вид психологічної

діяльності слід відрізнити від інших видів допомоги у складних життєвих ситуаціях, таких як: медична реабілітація, психолого-педагогічна реабілітація, соціальна реабілітація, психологічна реабілітація, психологічне консультування, психологічна профілактика, психологічна корекція, психологічна адаптація, психологічна підтримка і психологічна терапія, що представляє собою комплексне лікування психічних, нервових і психосоматичних розладів, яке вирішує завдання щодо пом'якшення чи ліквідації наявної симптоматики (клінічно орієнтована психотерапія) і зміни відношення до соціального оточення і власної особистості (особистісно-орієнтована психотерапія).

На відміну від "психологічного", "соціально-педагогічний супровід" являє собою особливу форму функціонування єдиної системи суспільного та сімейного виховання, надає можливості педагогічно виваженої соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. Тобто ми можемо говорити, що соціально-педагогічний супровід освітнього процесу можливий за умов плідної співпраці з усіма суб'єктами, які впливають на молодших школярів: учителем початкових класів, батьками, спеціалістами різного профілю (соціальним педагогом, практичним психологом) у разі необхідності.

У свою чергу, ми розуміємо супровід як особливу форму здійснення пролонгованої соціально-психолого-педагогічної допомоги. На відміну від корекції вона передбачає не виправлення недоліків, а пошук прихованих ресурсів розвитку особистості, опору на власні можливості.

Для визначення поняття "арт-терапевтичний супровід" звернемося до поняття "арт-терапія".

Термін "арт-терапія" (від *англ. art*: мистецтво, *art-therapy* букв. – терапія мистецтвом) особливо поширений у країнах з англomовним населенням і означає найчастіше лікування пластичною образотворчою діяльністю з метою дії на психоемоційний стан хворого [6, с. 43].

Арт-терапія – сучасний напрям у психотерапії, інформаційній медицині і біоенергетичному цілительстві, що використовує в якості основних терапевтичних засобів як творчий процес, в якому знаходиться особистість, так і його результати: картини, вірші, музику тощо.

О. Копитін відносить арт-терапію до відгалужень так званої психотерапії мистецтвом (*expressive arts therapies*) разом з музичною терапією, драматерапією і танцювально-руховою терапією.

Деякі фахівці розглядають арт-терапію як різновид зайнятості творчою діяльністю зі значним лікувальним ефектом. Як стверджує В. Беккер-Глош, художня творчість пов'язана з дією трьох чинників:

експресії, комунікації і символізації. Саме ці поняття, на його думку, і лежать в основі сучасного визначення арт-терапії.

Арт-терапія в освіті – це системна інновація, яка характеризується комплексом теоретичних і практичних ідей, нових технологій; різноманітним зв'язком з соціальними, психологічними і педагогічними явищами; відносною самостійністю від інших складових педагогічної дійсності (процесів навчання, управління тощо), здатністю до інтеграції, трансформації.

З позиції адаптації арт-терапія розцінюється як інтегруючий адаптаційний механізм, що надає людині активну позицію відносно можливостей пристосування до середовища, що сприяє загальній гармонізації особистості [6, с. 243].

Останнім часом популярність цього методу значно виросла. Це пов'язано з тим, що арт-терапія не має протипоказань, і характеризується наступними ознаками:

- створює позитивний емоційний настрій у групі, полегшуючи процес комунікації з однолітками, вчителем та іншими дорослими;
- сприяє творчому самовираженню, розвитку уяви, естетичного досвіду, художніх здібностей тощо;
- підвищує адаптаційні можливості дітей до школи;
- знижує втому, негативні емоційні стани і прояви, пов'язані з навчанням;
- спирається на здоровий потенціал особистості, внутрішні механізми саморегуляції і зцілення.

Мета застосування арт-терапії в педагогіці – гармонізація внутрішнього світу здорових дітей і підлітків. При відмінності цілей, що визначають діяльність у рамках того або іншого напрямку, для досягнення бажаних змін використовуються особливості образотворчого мистецтва. У рамках педагогічного напрямку арт-терапії, образотворча творчість сприймається як прийом, що гармонізує внутрішній світ особистості дитини.

Головним інструментом арт-терапії визнається спонтанна творча діяльність, коли людина, не замислюючись, виражає в малюнку, ліпленні, імпровізації свої думки і почуття. Особливості спонтанної творчості полягають у тому, що не вимагають особливих здібностей до образотворчої діяльності або художніх навичок, викликають позитивні емоції, допомагають здолати апатію і безініціативність.

Незважаючи на тісний зв'язок з лікувальною практикою, арт-терапія у багатьох випадках набуває переважно психопрофілактичну, соціалізуючу і розвиваючу спрямованість. Звідси – численні спроби її використання в освітніх установах. Ми пропонуємо використовувати

арт-терапію в якості засобу, що зможе суттєво покращити процес адаптації дітей до початкової школи.

Зі вступом дитини до школи докорінно змінюється її об'єктивне становище в суспільстві та конкретні взаємовідносини з навколишнім середовищем. Головною діяльністю стає навчання, яке пред'являє до дитини нові, складні вимоги, пов'язані з виконанням нових обов'язків. В аспекті цих вимог перебудовується весь перебіг життя учня, пов'язаний зі школою, вчителями, специфікою навчальної діяльності. Водночас, відбуваються зміни загальної спрямованості особистості дитини, а отже, й значення основних мотивів діяльності. Якщо в дошкільному віці основними були ігрові мотиви, то в шкільному віці вони поступаються навчальним. Зазвичай, ця зміна відбувається поступово й носить закономірний характер.

Процес адаптації першокласників протікає по-різному – від 3-4 тижнів до двох місяців, залежно від індивідуальних особливостей дитини, протягом якої і відбувається її звикання до шкільних умов.

Контроль за процесом адаптації першокласників до школи здійснюється, з одного боку, шкільним психологом, соціальним педагогом та з іншого – вчителями початкових класів. Перший етап проводиться в жовтні, коли значна частина учнів вже встигла адаптуватися до зміни провідної діяльності та соціального статусу. Саме цей період дає змогу не лише виявити дітей із труднощами в адаптації, а й вчасно надати їм необхідну соціально-психологічну допомогу. Адже від того, наскільки дитина адаптується до умов шкільного життя, залежать її подальші успіхи в школі.

На думку А. Лєскової-Савицької, контроль за процесом адаптації першокласників до школи повинен включати:

- спостереження вчителя початкових класів, психолога, соціального педагога з метою вивчення особливостей навчальної роботи й поведінки учнів та взаємин між однокласниками;
- індивідуальні бесіди психолога, соціального педагога з учителями початкових класів з метою збирання детальнішої інформації про дітей;
- дослідження вчителем початкових класів, психологом, соціальним педагогом процесу адаптації першокласників до школи за допомогою психодіагностичних методик;
- виявлення учнів, у яких виникли труднощі в процесі адаптації та подальша корекційна робота з ними.

Залежно від характеру адаптації до школи дослідники виділяють три групи дітей з шкільними характеристиками, серед яких виділені компоненти адаптації, пов'язані з міжособистісними відносинами:

- перша група – у дітей високий рівень розвитку шкільної мотивації, першокласники швидко "вливаються" в колектив,



виконують всі вимоги вчителя, майже завжди мають гарний настрій. Іноді спостерігаються труднощі в контактах з дітьми і вчителем, їм важко звикнути до нових правил, але до кінця першої навчальної чверті ці проблеми, як правило, нівелюються;

- друга група характеризується невідповідністю поведінки дітей з вимогами школи. Адаптаційний період триваліший, а головною проблемою є неприйняття вимог школи – ситуації навчання, спілкування з учителем, дітьми;

- третя група – в учнів цієї групи соціально-психологічна адаптація протікає із значними труднощами. Відмічаються негативні форми поведінки, різка поява агресивних емоцій, вони заважають працювати іншим учням, можуть сперечатися з дорослими.

Для контролю успішності адаптаційного процесу можна запропонувати молодшим школярам тематичні проєктивні графічні тести. Процес малювання зазвичай захоплює дітей (особливо шестирічного віку), викликає інтерес. Окрім цього, в процесі образотворчої діяльності проєктуються справжні почуття та емоції дитини.

О. Деркач серед проєктивних графічних тестів виділяє "адаптаційну" групу, до яких можна віднести проєктивний тест Р. Теммла, В. Амена, М. Доркі "Вибори потрібне обличчя", "Кольорорисуночний тест діагностики психічних станів молодших школярів", "Мій клас", "Що мені подобається в школі", "Школа тварин" тощо.

Початок навчання в школі дітей шестирічного віку вимагає зміни тактики організації цього процесу. Перший клас чотирирічної початкової школи повинен розглядатися як етап плавного входження в систему шкільного навчання, "вирівнювання" стартових можливостей дітей.

Першокласники намагаються максимально відповідати вимогам дорослих, ситуації, правилам, що регламентують шкільне життя. Нездатність відповідати цим вимогам неминуче примушує учнів сумніватися і, як наслідок – переживати почуття тривоги. Тому діяльність учителя початкових класів, соціального педагога, психолога повинна бути спрямована на підтримку позитивного самовідношення дитини, розвиток здорових міжособистісних відносин з однокласниками і вчителем, розкриття індивідуальності кожного учня. Саме в цьому, на наш погляд, полягає зміст арт-терапевтичної підтримки в адаптаційний період.

Аналізуючи різні підходи до тлумачення і здійснення супроводу, ми можемо говорити, що арт-терапевтичний супровід – це особлива форма функціонування єдиної системи арт-терапевтичного навчання,

виховання і розвитку дитини, що надає можливості педагогічно виваженої соціалізації особистості в навчальному закладі.

Арт-терапевтичний супровід молодших школярів, на наш погляд, має відбуватися за чітко означеними етапами:

- перший етап – інтенсивної корекції, спрямований на забезпечення адаптації до умов початкової школи;
- другий етап – закріплення отриманих результатів;
- третій етап – підтримка особистості дитини та оптимальних умов її навчання, виховання і взаємодії з соціальним середовищем (однокласниками, вчителем, батьками).

Вчителі початкових класів, соціальні педагоги, психологи школи покликані допомагати формувати вміння і навички, необхідні для успішного входження дитини в шкільне життя. У цьому напрямі має бути проведена діагностика емоційної сфери молодших школярів. Це дасть можливість організувати арт-терапевтичні корекційні й розвиваючі заняття для першокласників, спрямовані на зменшення шкільних страхів, зниження тривожності, агресії, невпевненості у собі, формування вмінь і навичок у сфері спілкування, необхідних для встановлення міжособистісних відносин з однолітками; успішну адаптацію першокласників.

Нами було визначено напрями психокорекції для молодших школярів, а саме:

1. Корекція негативних деструктивних емоційних станів (тривожності, агресії, страхів тощо); подолання комплексу неповноцінності, невпевненості у собі, внутрішніх конфліктних переживань;

2. Формування позитивної "Я-концепції" на основі розвитку самопізнання, самоприйняття, саморегуляції; формування адекватної самооцінки; формування адекватних механізмів психологічного захисту.

На арт-терапевтичних заняттях має панувати доброзичливий соціально-психологічний клімат, формуватися позитивна мотивація до занять, засвоюватися правила участі у групі.

Л. Лебедева наголошує, що вчителю початкових класів варто відмовитися від традиційних прийомів роботи, що зазвичай використовуються на уроках:

- недопустимі команди, накази, вимоги та примуси;
- учні можуть вибирати для себе ті види і зміст роботи, зображувальні матеріали та власний темп, які їм підходять;
- молодші школярі можуть відмовитися від виконання деяких завдань, вербалізації своїх почуттів і переживань, колективного обговорення (способи включення учнів у роботу багато в чому залежать від педагогічного такту та майстерності вчителя);

- молодші школярі можуть лише спостерігати за роботою товарищів або займатись чим-небудь за бажанням, якщо це не суперечить соціальним та груповим нормам;

- заборонена оцінка суджень, критика та покарання.

Варто відзначити, що на відміну від занять образотворчим мистецтвом, арт-терапевтичні заняття мають спонтанний характер. Наявність художніх талантів чи спеціальної підготовки не відіграє значущої ролі. Під час проведення арт-терапевтичних занять важливим є творчий акт та особливості внутрішнього світу дитини, що виявляються у результаті втілення цього акту.

Окрім цього, в структурі кожного арт-терапевтичного заняття повинні чітко прослідковуватися дві складові частини:

- перша – невербальна, творча, неструктурована, де основним видом діяльності є сам процес творчості;

- друга – вербальна інтерпретація створених зображень, асоціацій, емоцій та почуттів, що виникали в процесі роботи.

У процесі проведення арт-терапевтичних занять в якості допоміжних ми пропонуємо використовувати наступні методи:

1) психогімнастику – спеціальні заняття (етюди, вправи та ігри), спрямовані на розвиток і корекцію різних сторін психіки дитини (як її пізнавальної, так і емоційно-особової сфери). Молодші школярі повинні усвідомити, що між думками, почуттями і поведінкою існує зв'язок і що емоційні проблеми викликаються не лише ситуаціями, але і їх невірним сприйняттям. Займаючись психогімнастикою, вони вивчають різні емоції і можливість управляти ними;

2) казкотерапію – самостійний напрям практичної психології, що отримав величезну популярність в педагогіці, будучи однією з інноваційних педагогічних технологій. Через участь у сказкотерапевтичних заняттях дитина накопичує позитивний емоційний досвід. Учитель саме за допомогою казки має можливість передати учням і батькам нові способи і алгоритми виходу з проблемних ситуацій;

3) музикотерапію, що вивчає можливості музичного мистецтва в управлінні психічним станом людини, "лікує", певним чином соціалізуючи її. Музикотерапію можна використовувати в якості засобу моделювання і корекції внутрішнього стану дитини. Емоції, що виникають у процесі спілкування з музикою, опосередковано спонукають особистість до здійснення певних дій, формуючи позитивну установку на майбутнє;

4) ігрову терапію – метод лікування емоційних і поведінкових розладів у дітей засобами гри. Мета ігрової терапії – не змінювати і не переробляти дитину, не вчити її спеціальним поведінковим навичкам, а дати можливість "прожити" в грі ситуації, що хвилюють її, при

повній увазі і співпереживанні дорослого. Саме гра є ефективним засобом адаптації, нейтралізації стресорних навантажень, вона допомагає долати скутість та напруженість дітей, знімати "психологічний захист". Певною мірою, гра є інструментом діагностики та самодіагностики, що дає можливість ненав'язливо, м'яко виявляти труднощі в спілкуванні та адаптаційні проблеми. Завдяки грі у дітей закріплюються нові поведінкові навички, способи оптимальної взаємодії з однолітками, розвиваються вербальні й невербальні комунікативні вміння, інтенсифікуються процеси навчання, виховання та розвитку.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Арт-терапевтичні заняття мають проводитись протягом усього навчального періоду початкової школи, залежно від того, яку спрямованість вони мають – корекційну, профілактичну, розвивальну тощо.

На наш погляд, саме такі заняття дозволять учням початкової школи стати більш активними і впевненими у спілкуванні, виконанні доручень. У дітей з'явиться бажання йти до школи, долати труднощі, мотив уникнення невдачі поступиться мотиву досягнення успіху. Оптимізуються взаємини в учнівському колективі, оскільки арт-терапевтичні заняття передбачають завдання на формування міжособистісних відносин, адекватної самооцінки, подолання комплексу неповноцінності, сприяння самоствердженню.

Подальшого дослідження потребує проблема розробки арт-терапевтичних технологій для роботи з молодшими школярами.

### **Список використаних джерел**

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 416 с.
2. Даль В. Толковый словарь / В. Даль : в 4 т. – М. : Русский язык, 1982. – Т. 4. – 1982. – 488 с.
3. Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу / В. М.
4. Зінченко // Дошкільна освіта. – 2004. – № 1. – С. 15-17.
5. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови/ А. О. Івченко. – Харків: Фоліо, 2006. – 580 с.
6. Новий тлумачний словник української мови/ В. Яременко, О. Сліпущко. – К.: АКОНІТ, 2008. – 684 с.
7. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2006. – 944 с.

The article is devoted to the study features the art of therapeutic support primary school pupils. The content and nature of concepts "support", "psychological support", "social-pedagogical support", "art-therapy support". Characterized auxiliary methods art-therapy sessions with younger schoolchildren, including kazkoterapiya, play therapy, music therapy.

**Keywords:** support, art therapy, art therapy support, schoolchildren, adaptation.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 37.013.42**

*Л. І Пономаренко*

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ- ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ**

У статті визначено та теоретично обґрунтовано дієві соціально-педагогічні умови розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

**Ключові слова:** соціально-педагогічні умови, педагогічна компетентність батьків-вихователів ДБСТ, соціальне партнерство, рефлексія, соціально-педагогічний супровід.

Соціально-педагогічний захист прав і свобод дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування на сучасному етапі розвитку України є одним з основних напрямів державної соціальної політики. Відповідно до визначеного стратегічного курсу важливими складовими державної політики нашої держави є створення умов для реалізації права кожної дитини на виховання в сім'ї; виховання та утримання дітей за принципом родинності; забезпечення пріоритету сімейних форм влаштування дітей. Як показує досвід поширення процесу деінституалізації системи піклування в Україні, однією з доцільних інноваційних форм удосконалення опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування є дитячі будинки сімейного типу (ДБСТ).

Водночас, виявлено ряд специфічних труднощів у підготовці, створенні і функціонуванні ДБСТ. Частково це пов'язано з нестачею теоретичних знань щодо особливостей функціонування таких сімей, частково – з браком практичного досвіду виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в ДБСТ. Специфіка виховання дітей зазначеної категорії висуває підвищені вимоги до виховного потенціалу батьків-вихователів ДБСТ, вимагає їх особистісної і соціально-психологічної зрілості, гуманізації відносин між батьками й дітьми, компетентнісного підходу до виховання дітей в цілому.

Висвітленню теоретичних і практичних аспектів виховання дітей присвячено численні вітчизняні (Л. Алексєєва, І. Бех, З. Зайцева, О. Киричук, С. Максименко, М. Стельмахович, М. Фіцула та ін.) і зарубіжні (А. Адлер, К. Аронс, Р. Ноттебаум, Є. Россберг, Б. Салліван, Р. Скіннер та ін.) дослідження. Проблеми виховання дитини в сім'ї відображені у працях класиків педагогіки та психології, зокрема Л. Виготського, Я. Коменського, Г. Костюка, П. Лесгафта, Д. Локка, А. Макаренка, І. Песталоцці, М. Пирогова, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та інших. Питання компетентності досліджують Є. Барбіна, С. Вітвицька, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Маслов, О. Пехота та інші. Специфіка та методика формування педагогічної компетентності знайшла своє відображення у працях А. Бусигіна, Л. Мітіної, В. Серикова та інших.

Результати досліджень різних авторів свідчать, що сьогодні відсутнє системне вивчення феномену педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ в цілому та процесу її розвитку зокрема. Недостатня вивченість окресленої проблеми зумовила актуальність обраної теми дослідження.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні соціально-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

Вважаємо, що обґрунтування зазначених у меті умов є можливим, лише за розуміння чіткого змісту ключових понять нашого дослідження: "соціально-педагогічні умови", "педагогічна компетентність батьків-вихователів ДБСТ".

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови умова визначається як необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чогонебудь або сприяють чомусь [3, с. 1295].

Як філософська категорія умова відображає універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує. Водночас її особливістю є те, що вона сама по собі не може

перетворитися на нову дійсність без діяльності, а лише створює можливість нової речі як зумовленої [7, 703-704].

Узагальнюючи наведені визначення можемо зазначити, що поняття "умова" – це сукупність об'єктів і процесів, необхідних для виникнення, існування або зміни відповідного об'єкта.

Колектив науковців у складі А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистого під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: а) зовнішні: позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [5].

У нашому дослідженні під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність відповідних цілеспрямовано організованих зовнішніх обставин, що спрямовані на розвиток педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ та спричиняють якісні внутрішні зміни їх особистості.

При створенні конструкції таких умов ми виходили з урахування активного впливу зовнішнього середовища на ДБСТ в цілому та батьків-вихователів зокрема, концепції активної взаємодії з даним соціальним інститутом державних і громадських організацій.

Звернемося до визначення сутності поняття "соціального". За міркуваннями В. Беха, поняття "соціальне" віддзеркалює соціальний світ або родове життя людини, яке розгортається перед нами як м'яке динамічне соціальне поле квантово-хвильового походження. Його пов'язують зі способом життєдіяльності, дією, суспільними відносинами, суспільною та індивідуальною свідомістю, ноосферою, знаннями, божественною субстанцією [4, 119-121]. На думку В. Оржеховської, "соціальне – якість, внутрішньо притаманна особистості та спільноті, яка формується в результаті процесів соціалізації. Це поняття відображає зміст і характер відносин між суб'єктами (індивідами, групами, спільнотами) як результат виконання людиною певних соціальних ролей, які вона бере на себе, стаючи членом спільноти; це продукт взаємодії суб'єктів, який проявляється в культурі, оцінках, способі життя людей" [6, 165-166].

Термін "соціальне" використовується нами в широкому значенні – як "суспільне", пов'язаний із суспільством, суспільними відносинами.

Діада понять "соціальне" і "педагогічні умови" створює самостійний простір дослідження – соціально-педагогічні умови, що визначають взаємозв'язок між педагогічною та соціальною дійсністю.

Соціально-педагогічні умови розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ ми визначаємо як сукупність відповідних

цілеспрямовано організованих зовнішніх обставин, які змістовно і процесуально сприяють процесу розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ; спричиняють якісні внутрішні зміни особистості батьків-вихователів.

Окреслимо дефініцію наукової категорії "педагогічна компетентність батьків-вихователів ДБСТ". У сучасній психолого-педагогічній літературі відсутня спільна точка зору щодо трактування сутності поняття "педагогічна компетентність". Проведене нами дослідження та аналіз наукових розробок відомих учених (К. Ігнатенко, Б. Ковбаса, В. Костіва, С. Піюкової, Н. Хрусталькової та ін.) дозволили сформулювати визначення поняття "педагогічна компетентність батьків-вихователів ДБСТ" – це інтегральна характеристика особистості батьків як вихователів, що одночасно поєднує культуру особистості, мобілізацію знань, умінь і навичок, поведінкових аспектів, які спрямовані на умови конкретної діяльності.

Виходячи з даного визначення, ми висуваємо припущення, що розвиток педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ визначається трьома соціально-педагогічними умовами:

1. узгодженість змісту й мети комплексної програми розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ із завданнями державної соціальної політики щодо соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;
2. соціальне партнерство (взаємодія) фахівців державних і громадських організацій (ГО) у процесі розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ;
3. забезпечення розвитку структурних компонентів педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ як цілісних системних утворень, які знаходяться в ієрархічній взаємозалежності.

Розглянемо детальніше кожну із зазначених умов та окреслимо їх взаємозв'язок.

Першою з визначених нами соціально-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ є узгодженість змісту й мети комплексної програми розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ із завданнями державної соціальної політики щодо соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Держава, створюючи ДБСТ, по-перше, делегує права і обов'язки по вихованню дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування батькам-вихователям, по-друге, забезпечує фінансування ДБСТ з державного бюджету (Кабінетом Міністрів України затверджено порядок призначення і виплати державної соціальної допомоги та грошового забезпечення на дітей за принципом "гроші



ходять за дитиною"), надає допомогу у функціонуванні ДБСТ (соціальний супровід) та здійснює контроль його життєдіяльності (соціальне інспектування). Ми вважаємо, враховуючи дані обставини, що будь-які напрями, форми і методи соціально-педагогічної роботи з ДБСТ мають бути спрямовані на реалізацію сучасної державної політики України як соціальної держави – гаранта прав і свобод людини.

Підґрунтям для розробки комплексної програми розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ мають виступати нормативно-правові документи. Зокрема:

Конвенція ООН про права дитини ратифікована Постановою ВР України № 789-ХІІ (789-12) від 27.02.1991, в якій визначається, що *"дитині для повного і гармонійного розвитку її особи необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові і розуміння"*.

Сімейний кодекс спрямований на *"...зміцнення інституту сім'ї, утвердження почуття обов'язку батьків, дітей та інших членів сімей, забезпечення кожної дитини сімейним вихованням"*.

Положення про дитячий будинок сімейного типу, в якому на батьків-вихователів ДБСТ покладаються обов'язки щодо *"(...) забезпечення належних умов для виховання в сімейному оточенні дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування"*. В даному документі також зазначено, що *"батьки-вихователі в обов'язковому порядку проходять курс підготовки (один раз на два роки) ... з метою підвищення свого виховного потенціалу"*.

Наказ Мінсім'ямолодьспорт України від 23.09.2009 № 3357 "Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу", в якому на державу покладено зобов'язання щодо *"створення умов для підвищення виховного потенціалу батьків-вихователів"*.

Програма навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу (затверджено наказом Мінсім'ямолодьспорту від 14.01.2011 №79), метою якої є *"посилення виховного потенціалу ... батьків-вихователів, підвищення рівня батьківської компетентності, що сприятиме повноцінному та гармонійному розвитку дітей і самореалізації батьків, встановленню між ними позитивних стосунків"*.

Інші нормативно-правові акти, які регулюють створення і функціонування ДБСТ.

Реалізація даної соціально-педагогічної умови дозволить забезпечити цілісність і комплексність соціально-педагогічної

допомоги батькам вихователям ДБСТ у напрямку розвитку їх педагогічної компетентності.

Практика розвинутих країн (США, Великої Британії, Франції) засвідчує, що єдиним демократичним шляхом консолідації суспільства для вирішення проблеми сирітства, в тому разі і соціального, є розвиток партнерства в соціальній роботі. Дане твердження стало ключовим теоретичним положенням при виділенні нами другої соціально-педагогічної умови розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ. А саме – соціальне партнерство фахівців державних і ГО у процесі розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

Центральним у цій умові є поняття "партнерство". В соціальній педагогіці партнерство розуміють як особливий вид стосунків, за яких люди чи організації об'єднують свої ресурси для виконання певної діяльності. Воно налагоджується тоді, коли необхідно зробити справу, яку хтось не може виконати самостійно [3, 177].

Соціальне партнерство визначається як конструктивна взаємодія інститутів держави та місцевого самоврядування, бізнесу й громадських організацій з метою ефективного вирішення актуальних проблем, створення сприятливого соціального клімату та забезпечення суспільної згоди [3, 177].

Важливість соціального партнерства ГО і державних організацій у процесі розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ обумовлена тим, комплексний вплив фахівців різних організацій на ДБСТ формує відчуття суспільної приналежності її членів, допомагає батькам-вихователям знайти можливості для самореалізації та посилює їхню відповідальність перед суспільством за життя та здоров'я дітей-вихованців.

О. Безпалько у монографії "Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи" виділяє переваги співпраці державних соціальних служб та ГО: 1) для ГО: використання приміщення державних служб для проведення своєї роботи; засвоєння досвіду соціально-педагогічної діяльності фахівців соціальних служб; надання послуг більшій кількості клієнтів, що є цільовою групою для ГО; 2) для державних соціальних служб – підвищення рівня професіоналізму фахівців шляхом участі в заходах (семінари, тренінги, круглі столи та ін.), що спрямовані на оволодіння новими соціально-педагогічними технологіями роботи з цільовими категоріями населення, які проводять ГО; упровадження нових видів соціальних послуг для різних груп клієнтів; розробка нових форм та методів, що дозволяють більш ефективно вирішувати певні соціальні проблеми [2, 243].

Взаємодія зазначених служб та організацій може здійснюватися через залучення фахівців до реалізації спільних проектів, які передбачають надання послуг, спрямованих на розвиток педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

Ефективність соціального партнерства ГО і державних організацій в напрямку розвитку педагогічної компетентності, на нашу думку, можлива за таких обставин: дотримання єдиних цілей і принципів цього партнерства; визначення та реалізації спільної мети розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ; відбору і впровадження форм взаємодії, що забезпечують інтегративний підхід до розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ; підвищення рівня професійної компетентності фахівців державних і громадських організацій щодо соціально-педагогічного супроводу, управління взаємодією і залучення додаткових ресурсів для розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

Третьою визначеною нами соціально-педагогічною умовою є забезпечення розвитку структурних компонентів педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ як цілісних системних утворень, які знаходяться в ієрархічній взаємозалежності.

Структура педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ нами розглядається як система мотиваційно-ціннісного, особистісного, когнітивного, організаційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів. Дані компоненти, з одного боку, являються цілісними системними утвореннями, що характеризують різні за сутністю і змістом знання, вміння, навички, поведінкові аспекти батьків-вихователів, які пов'язані з їх виховною діяльністю; з другого боку, визначені нами структурні елементи становлять собою упорядковану цілісність, знаходяться між собою у ієрархічних зв'язках та взаємозалежності.

Зміна (чи недостатній рівень розвитку) одного із компонентів педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ, не може припинити роботу виховної системи взагалі, але якість діяльності буде значно нижчою. Так, наприклад, відсутність у батьків-вихователів ДБСТ глибоких науково-теоретичних знань про особливості процесу прийняття та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, виховний процес в цілому і про роль педагогічної взаємодії у ньому (когнітивний компонент педагогічної компетентності) перешкоджатиме формуванню у батьків-вихователів системи організаційних, когнітивних та комунікативних умінь, їх безпосередньому використанню у виховній діяльності (організаційно-діяльнісний компонент).

Отже, усі компоненти неподільно існують в єдиній структурі педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ. Їх розвиненість і вираженість є показником високого рівня підготовленості батьків-вихователів, яка забезпечується їх активною діяльністю щодо досягнення виховної мети, особливостями протікання різних психічних процесів, цілісним проявом вроджених і набутих механізмів поведінки протягом усього періоду взаємодії з дітьми-вихованцями.

Системний підхід до розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ дозволить виявити взаємодію та взаємозалежність усіх елементів як єдиного цілого, а його використання у створенні комплексної програми розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ ми визначаємо одним із основних методологічних підходів.

Специфіка соціально-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ полягає у тому, що: ці умови акумулюють мотиваційно-ціннісну, особистісну, когнітивну, організаційно-діяльнісну і рефлексивну складові педагогічної компетентності, а також спонукають до партнерства та взаємодії суб'єктів процесу розвитку педагогічної компетентності, частина з яких безпосередньо входить до державних організацій, а частина – знаходиться поза межами державної системи соціально-педагогічної допомоги у ГО; самі по собі соціально-педагогічні умови, без закладеної в них активної діяльності батьків-вихователів, не можуть стати визначально продуктивними для розвитку їх педагогічної компетентності; ця особливість пояснює діяльнісний і олюднений характер соціально-педагогічних умов, які ми проектуємо для процесу розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ; соціально-педагогічні умови є взаємопов'язаними і лише в органічній єдності сприяють виконанню поставленого завдання – розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів.

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури, змісту та специфіки соціально-педагогічного супроводу батьків-вихователів ДБСТ і їх виховної діяльності нами виділено три основних соціально-педагогічних умови, що сприяють ефективності процесу розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів: узгодженість змісту й мети комплексної програми розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ із завданнями державної соціальної політики щодо соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; соціальне партнерство фахівців державних і громадських організацій у процесі розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ; забезпечення розвитку

структурних компонентів педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ як цілісних системних утворень, які знаходяться в ієрархічній взаємозалежності. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та експериментальній перевірці комплексної програми реалізації соціально-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

### Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : Монографія / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.
2. Безпалько О. Партнерство / Г. Лактіонова; заг. ред. І. Д. Зверева // Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – С. 177-178
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.
4. Вища освіта України: методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : Монографія / За заг. ред. Андрущенко В. П., Михальченка М. І., Кременя В. Г. – К. : ДЦССМ, Запоріжжя : ЗДУ, 2002. – 440 с.
5. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
6. Словник основних термінів і понять превентивного виховання / за заг. ред. Оржеховської В. М. – Тернопіль : ТзОВ “Тернограф”, 2008. – 200 с.
7. Філософський словник / За ред. І. В. Шинкарука. – [2-ге вид. перероб. і доп.]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

Social and pedagogical conditions of pedagogical competence of foster parents of the family type orphanage are defined and theoretically grounded in this article.

**Keywords:** social and pedagogical conditions, pedagogical competence of foster parents of the family type orphanage, social partnership, reflection, social and educational support.

*Отримано 25.2. 2012*

## АКТУАЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ХІМІЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена проблемі соціально-педагогічної профілактики хімічної залежності серед підлітків. Дано визначення хімічної залежності, адиктивної поведінки. Наведено основні результати дослідження схильності підлітків до вживання наркотичних засобів та причини, що її обумовлюють. Описано основні шляхи соціально-педагогічної профілактики хімічної залежності підлітків.

Статья посвящена проблеме социально-педагогической профилактики химической зависимости среди подростков. Дано обозначение химической зависимости, аддиктивного поведения. Приведены основные результаты исследования склонности подростков к употреблению наркотических веществ и причины, что их обуславливают. Описаны основные пути социально-педагогической профилактики химической зависимости подростков

На сучасному етапі розвитку та становлення українського суспільства особливе занепокоєння викликають **поширення хімічної залежності в молодіжному середовищі**, зниження віку, з якого починають вживати наркотичні засоби та психотропні речовини.

На жаль, проблеми, пов'язані із вживанням хімічних речовин, що викликають залежність, дуже поширились останнім часом. У нашій країні зловживання адиктивними речовинами (речовинами, що викликають залежність), набуло характер епідемії. Це потребує невідкладного втручання для зменшення шкоди від цього явища [1].

Адиктивна поведінка виникає в неповнолітніх у результаті вживання різних груп наркогенних речовин і характеризується наявністю зв'язаних з цим проблем. Тому основна увага при адиктивній поведінці неповнолітніх повинна спрямовуватись не на медичні, а на виховні заходи, оскільки головними чинниками, що спонукають підлітків до такої поведінки, виступають так звані педагогічні чинники ризику: конфлікти в сім'ї, гіпоопіка, низький рівень освіти в сім'ї (М.Я. Копит); низький культурний та освітній рівень батьків, нерівні методи виховання (О.Ф. Артемчук); неблагополучне виховання у сім'ї, педагогічна занедбаність (Б.С. Братусь); неблагополучні стосунки між батьками, їх низький

культурний рівень (Ю.П. Лисицин, П.І. Сидоров); відсутність контролю батьків за поведінкою дітей, святкування свят з батьками (О.І. Пилипенко); індивідуально-психологічні особливості особистості, негативний соціально-психологічний статус у колективі, недостатність переконливої, доступної інформації про наслідки наркотизації, типові поведінкові реакції підлітків (емансипація, групування з однолітками, опозиції, імітації, компенсації, стрес, незайнятість, відсутність пізнавальних інтересів (І.М. Пінчук, Н.П. Пихтіна).

Одним із надзвичайно важливих напрямків роботи соціального працівника сьогодні є популяризація серед дітей переваг здорового способу життя. Серед науковців, які досліджували цю проблему, Т.М. Титаренко, І.Д. Зверєва, Г.М. Лактіонова, Афанасьєв В.С., Гишинский Я.И., Рибокова Л. Н., Цеглин М. Г., Башкатов И.П., Пилипенко О.І., А.М. Панова, Е.И. Холостова.

**Метою даної статті** є висвітлення основних результатів дослідження схильності підлітків до хімічної залежності. Хімічна залежність – складна медична проблема в основі якої лежить адиктивна поведінка, як прояв вже існуючої залежності, а не її донозологічний період. Багаточисельні супутні або, такі, що є результатом адиктивної поведінки, патологічні прояви – токсикологічні, неврологічні, соматичні, психологічні, соціальні та інші – необхідно розглядати в певній супідрядності. Основний механізм формування залежності і її наслідків єдині як від алкоголю, так і від наркотичних речовин. Специфікою його прояву можна назвати більш короткий часовий відрізок формування залежності в наркомана (від моменту експериментування з психоактивним речовиною). Часто залежний чергує психоактивні речовини (спиртне, наркотики). Незважаючи на визначені відмінності у формуванні залежності, суть їхнього впливу на людину єдина. Так і єдині шляхи вилужання хворих алкоголізмом і наркоманією.

Залежний – це людина, що не може свідомо контролювати вживання і, що не може відповідати за своє поведіння, після того як почне вживати [1].

Хвороба залежності складається з двох елементів: психологічної залежності, що приводить до того, що наркоман/алкоголік не уявляє собі життя без вживання і фізіологічної чутливості. Незважаючи на те, що кожне уживання викликає усе більше проблем зі здоров'ям, родиною, що оточують, законом залежна людина вживає знову і знову.

Саме дивне те, що незважаючи на очевидні симптоми сам наркоман/алкоголік майже до кінця не вірить, що він хворий.

Залежність відноситься до особливої групи захворювань, де заперечення хвороби, її симптомів, є проявом захворювання.

Для позначення будь-яких фактів поведінки стосовно адиктивних речовин у сучасній науці вживається термін адиктивна поведінка (від англ. addiction – пристрасть, пагубна звичка, схильність до чогось), ним позначається весь спектр поведінкових феноменів, спрямованих на вживання (використання) якогось агента, спроможного викликати залежність. Адиктивна поведінка визначається як "зловживання різноманітними речовинами, які змінюють психічний стан, включаючи алкоголь і паління тютюну, до того, як від них сформувалася фізична залежність... мова йде не про хворобу, а про порушення поведінки... вітчизняні дослідники поширили цей термін і на випадки без індивідуальної психічної залежності" [3]. Ще вона визначається як "одна з форм деструктивної поведінки, що виражається в прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин або постійної фіксації уваги на певних предметах або активностях (видах діяльності), що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій" [2].

Ми вважаємо доцільним при аналізі наркотизму розглядати адиктивну поведінку як вживання адиктивних речовин. Останнім часом термін адикція часто вживається як рівнозначний залежності, припускаючи усі фізіологічні і психічні симптоми, котрі виникають при тривалому вживанні адиктивних речовин. Це зростання толерантності до засобу, яким зловживають, постійна занепокоєність тим, як його дістати й ужити, незважаючи на передбачення пагубних наслідків, а також повторні зусилля припинити зловживання без помітного успіху й ін. [4]. Суб'єкт адиктивної поведінки позначається терміном "адикт", як залежна людина, (в англ. addict – це наркоман).

Дослідницька робота проводилась у два етапи. На першому етапі визначався наявний рівень схильності до вживання наркотичних засобів та причини, що його обумовлюють. На другому етапі, на основі виявлених причин наркоманії, вікових особливостей, наслідків виникнення наркотичної залежності, визначалися та обґрунтовувалися ефективні методи протидії наркоманії серед неповнолітніх.

Результати дослідження показали, що регулярно вживають наркотики 3% респондентів; з'ясувалося, що причиною першого вживання наркотиків є спроба зняти стрес (10%), бажання спробувати (27%), вплив компанії (37%), а також серед 7% респондентів з'ясувалося, що причиною може бути бажання стати старшим, бажання нових відчуттів та інші; більшість респондентів вважають, що наркотики – це зло, якого важко позбутися.

Всі респонденти погодились з тим, що наркотики мають згубну дію на організм людини.

Визначаючи вікові межі першого вживання наркотичних речовин, тобто відповідаючи на запитання "У якому віці вперше спробував



наркотик?" , ми отримали результати, які показали, що в чотирьох опитуваних перший досвід вживання наркотиків припадає на 11 років (6 %). У віці 12–14 років інтерес до наркотиків згасає, і знову зростає в 16–17 років – 2 дітей (6%). Такі дані свідчать про омолодження наркоманії та обумовлюють необхідність здійснення первинної профілактики, починаючи ще з молодшого шкільного віку, з метою недопущення поширення цього негативного явища серед учнівської молоді. Серед поширених наркотиків, які вперше спробували респонденти, такі: марихуана, гашиш (6%), транквілізатори (3%) і майже 3% опитуваних не знають, що саме вони вживали.

Серед чинників, які сприяли вживанню наркотиків, підлітки назвали: цікавість (6 % хлопців і 3% дівчат), бажання зазнати приємних відчуттів (6% хлопців і 3% дівчат); серед інших – стреси, надлишок вільного часу та грошей, бажання "політати", розслабитись, "бути такою, як усі". Ставлення до наркоманії суперечливе, у багатьох дітей спостерігається захоплення та цікавість, у деякого виникають негативні емоції, такі як осуд, ненависть. У більшій частині проблема взагалі не викликає ніяких емоцій, спостерігається повна байдужість до осіб, які вживають наркотичні засоби.

Експериментальне дослідження ставлення підлітків до проблеми наркоманії показало, що в загальноосвітній школі на сьогодні є школярі, які спробували наркотики; підтверджено доцільність проведення первинної профілактики серед молодших школярів, щоб не допустити вживання наркотичних речовин.

Проблема хімічної залежності серед молоді - це питання особливо важливе з багатьох причин.

Навіть одноразова спроба наркотику підлітком до п'ятнадцяти років сильно збільшує ризик споживання в подальшому.

Вживання наркотиків заважає становленню особи молодої людини, її емоційному і соціальному розвитку, навчанню і кар'єрі.

Наркоманія веде до різних видів протизаконної діяльності.

Наркотики в організмі підлітка метаболізуються гірше, ніж у дорослих, і тому спричиняють значно більшу шкоду здоров'ю.

Існує багато ознак, за якими уважні дорослі можуть здогадатися, що дитина почала приймати наркотики. На жаль, дорослі або зовсім не помічають їх, або, розуміючи, що з дитиною щось не те, не допускають думки про наркотики. Хоча навіть один, а тим більше, декілька перелічених нижче симптомів повинні насторожити: зниження успішності, часті пропуски уроків, конфлікти в школі, відчуження, часта відсутність вдома

Наркоманія - це не проблема, яка стосується здоров'я окремих членів суспільства, наркоманія - це проблема всього суспільства в цілому. Вона стосується навіть людей, які зовсім не вживають

наркотиків. Важко підрахувати, у що обходиться суспільству ліквідація наслідків злочинів, здійснених у стані наркотичного сп'яніння, витрати на боротьбу з наркотиками, утримування правоохоронних органів.

Одним із найважливіших завдань сьогодення є зниження рівня наркоманії. Заходи, що пропонуються для цього, надзвичайно різноманітні і варіюють від застосування військової сили до повної легалізації всіх наркотичних засобів. Деякі спеціалісти вважають необхідним обмежити доступність наркотиків. Але ефективні способи боротьби з наркоманією і її попередження ще не розроблені.

Згідно з проведеними інтерв'ю у підлітковому середовищі **серед шляхів боротьби проти наркоманії** респонденти називали: посилення пропаганди шкідливості наркоманії серед молоді, створення пропагандистських центрів, належні соціально-економічні умови, не контактувати з сумнівними людьми і компаніями, лікування наркоманів, і особливо виділяли - створення місць для проведення вільного часу підлітків тощо.

**Особливо актуальною** для вирішення соціально-педагогічних проблем, попередження яких є простішим, ніж подолання їх негативних наслідків, є **соціально-педагогічна профілактика**. Термін "профілактика" (з грец. – попередження) – це комплекс науково-обґрунтованих і своєчасно застосованих дій, спрямованих на попередження вживання наркотичних засобів підлітками, виникнення пов'язаних з цим психологічних, соціокультурних відхилень. **Соціально-педагогічна профілактика** – це система форм, методів, засобів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку підлітків, яка сприятиме прояву їхньої активності в різних видах соціально значущої діяльності.

Профілактична робота з підлітками, насамперед, припускає науково – обґрунтовані та своєчасно здійснені дії, спрямовані на: запобігання можливим фізичним, психологічним чи соціокультурним колізіям в окремих дітей і дітей груп ризику; збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я дітей; сприяння дітям у розкритті їхніх внутрішніх потенціалів.

Залежно від вибору об'єкта впливу виділяють такі типи соціально-педагогічної профілактики:

1. Загальна профілактика – охоплює школярів певної вікової групи в загальноосвітньому навчальному закладі та спрямована на подолання найбільш загальних, універсальних факторів і причин уживання наркотичних засобів.

2. Спеціальна профілактика – орієнтована на підліткові групи, котрі знаходяться в умовах, які підвищують імовірність загострення цієї проблеми (підлітки групи ризику).

3. Індивідуальна профілактика – спрямована на окремих підлітків з метою подолання специфічних для них проблем.

Залежно від того, на якому етапі розвитку проблеми та її впливу на підлітків проводяться профілактичні заходи, виділяють такі види соціально педагогічної профілактики: первинна, вторинна й третинна. Первинна спрямована на попередження проблеми задовго до можливого моменту її виникнення, на створення сприятливих умов розвитку, навчання, виховання, адаптації підлітка до умов навчального закладу. Вторинна або рання профілактика ґрунтується на результатах діагностики соціальної ситуації розвитку конкретного підлітка, і є як індивідуальною, так і колективною в плані корекції системи його життєдіяльності. Третинна профілактика – це цілеспрямована діяльність з метою попередження переходу відхилень у поведінці у важковиховуваність. Третинна профілактика містить заходи, які проводяться з підлітками, котрі мають відхилення в поведінці та спрямована на попередження несприятливих їх наслідків.

У профілактиці наркоманії вченими виділяється два види: загальна та індивідуальна.

Загальна профілактика наркоманії – комплекс заходів щодо виявлення причин, які породжують протиправне діяння, і умов, що сприяють здійсненню правопорушень, з подальшим їх усуненням з метою формування вільного від наркотиків суспільства.

Основними напрямками загальної антинаркотичної профілактики в навчальних закладах мають бути:

упровадження інноваційних методик профілактики наркоманії та ВІЛ/СНІДу з метою формування здорового способу життя підлітків та вміння чинити опір негативному тиску однолітків;

виявлення серед молоді лідерів, які за принципом "рівний-рівному" могли б інформувати своїх однолітків, проводити з ними семінари, круглі столи, тренінги;

проведення навчальних ігор та вправ з метою розвитку у дітей навичок спілкування, уміння працювати в групі, планувати свій день, тиждень, місяць, рік тощо.

Індивідуальна профілактика наркоманії – сукупність заходів впливу на окрему особу з метою недопущення зловживання нею наркотичними засобами і психотропними речовинами з використанням правових, соціальних, психологічних, медичних та інших методів впливу.

**Завдання профілактичної роботи:** сприяти усвідомленню та засвоєнню дітьми загальнолюдських цінностей;

навчити дітей методів вирішення життєвих проблем, подолання стресу та зняття напруження без уживання психоактивних речовин;

інформувати дітей про психоемоційні, фізіологічні, соматичні та соціальні наслідки вживання психоактивних речовин;

формувати у дітей психосоціальні та психогігієнічні навички прийняття рішень, ефективного спілкування, критичного мислення, опору негативному впливу однолітків, управління емоціями, у тому числі – у стані стресу;

довести до усвідомлення дітей переваги відмови від уживання психоактивних речовин;

сформувати настанову на ведення здорового способу життя;

підняти самооцінку дітей.

В профілактичній роботі соціальні працівники віддають перевагу масовим та груповим формам роботи, і значно менше індивідуальному підходу щодо соціально – психологічної допомоги дітям з девіантною поведінкою. Дуже важливо пам'ятати, що результативність профілактики хімічної залежності залежить від знання причин, які її зумовлюють.

Доцільним є систематизація та доповнення знання причин адиктивної поведінки на особистісному рівні, що допоможе шукати відповідні соціально – педагогічні умови, які поступово приведуть підлітка у нове соціальне середовище, здатне позитивно впливати на його соціальне становище.

Оскільки у кожному конкретному випадку методологія попередження наркотизму повинна розроблятися з урахуванням реально існуючих місцевих умов і одночасно відповідати умовам універсальності, то кінцевою метою розробки подібної методології є **соціальна технологія профілактики хімічної залежності**, що приводить до поліпшення наркотичної ситуації (у країні або конкретному регіоні).

Суспільство завжди прикладає багато зусиль в боротьбі з небажаними формами людської поведінки з метою збереження порядку та стабільності. Сукупність засобів і методів впливу суспільства на небажані форми відхиленої поведінки з метою їх усунення або мінімізації і приведення в відповідність з соціальними нормами визначається як соціальний контроль. Тому соціальні технології профілактики та корекції адиктивної поведінки безпосередньо пов'язані з технологіями соціального контролю.

Виходячи зі сказаного, нами розроблено систему соціально-педагогічних заходів профілактики хімічної залежності серед підлітків. Така система передбачає проведення заходів на теми, присвячені вивченню ставлення досліджуваних до вживання хімічних речовин, профілактиці вживання наркотиків, тютюнопаління, алкоголю, стимулювання їх до здорового способу життя.

### Список використаних джерел

1. Бабаян Э. А., Гонопольский М. Х. Учебное пособие по наркологии. – М.: Медицина, 1981. – 304 с.
2. Вилкс А.Я. Наркотизм среди молодёжи. // За здоровый образ жизни (борьба с социальными болезнями). – М.: Институт социологии АН СССР, 1991. – Кн. 1. – С. 73–85.
3. Габиани А. А. Наркотизм (конкретно-социологическое исследование по материалам Грузинской ССР). – Тбилиси: Сабчота Сакартвело, 1977. – 46с.
4. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. – Л.:ЛГУ, 1980. – 242 с.

The article is sanctified to the problem of socially-pedagogical prophylaxis of chemical dependence among teenagers. Denotation of chemical dependence, аддиктивного behavior is Given. Basic results over of research of inclination of teenagers are brought to the use of narcotic substances and reason, that they are stipulated. The basic ways of socially-pedagogical prophylaxis of chemical dependence of teenagers are described.

*Отримано 25.2. 2012*

**УДК 37.013. 42:06.011:061. 213**

*Л.І. Романовська*

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА СУБ'ЄКТІВ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДИТЯЧОГО РУХУ**

У даній статті розглядається проблема розробки і створення системи соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань. Особлива увага приділена змісту загальнодержавної програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих спілок. Розвивається ідея секторальної структури соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на різних рівнях.

**Ключові слова:** соціально-педагогічна підтримка, дитячі громадські об'єднання, загальнодержавна програма соціально-педагогічної підтримки.

**Актуальність дослідження.** Як засвідчує соціальна дійсність, в сучасних умовах суттєво знижується роль школи і сім'ї у формуванні особистості, натомість зростає роль інших агентів соціалізації, серед яких помітно виділяються дитячі громадські об'єднання.

За своєю соціальною суттю соціально-педагогічна підтримка являє собою соціальне управління процесами розвитку особистості і певної спільноти, а також сама виступає в якості керованого і разом з тим спрямовуючого елементу в структурі суспільної роботи з підростаючим поколінням.

Соціально-педагогічну підтримку можна розглядати в широкому і вузькому трактуванні. У широкому – це відповідний напрям державної молодіжної політики, суспільна стимуляція діяльності соціально-педагогічного характеру державних установ і недержавних організацій, спрямована на перетворення дитячого руху в повноцінний інститут соціалізації; у вузькому – це дії спрямовані на підвищення ефективності роботи дитячих громадських об'єднань, організацію взаємодії різних соціальних інститутів, соціальних педагогів з дитячими громадськими об'єднаннями, підтримку їхніх соціальних ініціатив.

Разом з тим розгляд соціально-педагогічної підтримки в широкому і вузькому трактуванні достатньо умовний. Вважаємо, що існує єдина соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань, яка реалізується як на загальнодержавному, так і на обласному (районному, міському) рівнях.

**Виклад основного матеріалу.** Соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань має досить складну структуру, в якій можна в узагальненому вигляді виокремити три основних елементи. *Перший* – владний або адміністративний, що включає сукупність органів влади і управління (центрального і місцевих), які несуть відповідальність за організацію соціально-педагогічної підтримки. *Другий елемент* – це спільна діяльність різноманітних суб'єктів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань. І, нарешті, *третій елемент* – це загальнодержавна програма соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань з її конкретизацією на рівні області (міста, району).

На нашу думку, загальнодержавна стратегія соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань повинна будуватися відповідно до основних сфер життєдіяльності підростаючого покоління і її можна згрупувати за такими секторами:

1) спрямування діяльності суб'єктів дитячого руху на здобуття членами дитячих громадських об'єднань ґрунтовних знань, формування світогляду;

2) націлення дитячих громадських об'єднань на формування в дітей та підлітків установки на здоровий спосіб життя, на життя без паління, вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин;

3) спрямування діяльності дитячих громадських об'єднань на трудове виховання дітей і підлітків, формування усвідомлення того, що праця є найвищою цінністю для людини;

4) створення таких умов для діяльності дитячих громадських об'єднань, за яких вони змогли б реально взяти участь у формуванні позитивно спрямованих гуманістичних ціннісних орієнтацій у підростаючого покоління;

5) розробка і реалізація програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань всіма зацікавленими суб'єктами (органами влади та управління, органами освіти, соціальними службами для сім'ї, дітей та молоді, неурядовими організаціями, закладами культури та ін.);

6) забезпечення ефективної співпраці дитячих громадських об'єднань із загальноосвітніми навчальними закладами, зокрема із соціальними педагогами, які працюють в цих закладах;

7) забезпечення ефективної співпраці дитячих громадських об'єднань із центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, зокрема із соціальними педагогами, які працюють в цих центрах;

8) забезпечення ефективної співпраці дитячих громадських об'єднань із закладами культури та дозвілля з метою забезпечення культурних потреб дітей і підлітків та їхнього змістовного дозвілля.

Інакше кажучи, у кожному секторі суб'єктами соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань розробляються і реалізуються конкретні заходи (законодавчого, організаційного, соціально-педагогічного, фінансового характеру), дія яких спрямована в цілому на сприяння соціальному становленню членів дитячих громадських об'єднань та на узгодження їх інтересів з інтересами суспільства. Вказані напрями конкретизуються відповідно до зазначених секторів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань з урахуванням специфіки регіонів.

Вважаємо, що до зусиль Міністерства освіти і науки, молоді та спорту стосовно сприяння організації соціально-педагогічної підтримки діяльності суб'єктів дитячого руху на всіх рівнях адміністративно-територіального устрою, повинні долучатися зусилля місцевих органів державної влади та управління. Ефективність спільних дій у реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань підвищується за рахунок участі на кожному рівні й інших суб'єктів.

Таким чином, у кожному секторі соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань діє чимало суб'єктів

різного рівня та підпорядкування. Сумарні їхні зусилля спрямовані на об'єкт соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань – дітей та підлітків. Зусилля щодо реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань в кожному секторі нарощуються за рахунок діяльності регіональних (обласних, міських, районних) суб'єктів даної підтримки.

Виходячи із зазначеного можемо стверджувати, що кожен сектор чинить відповідну дію на об'єкт соціально-педагогічної підтримки. Така побудова соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, на нашу думку, відповідає, з одного боку, зміцненню і продовженню вертикалі підвідомчих суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, а також додатковому залученню на кожному рівні інших суб'єктів до її реалізації; а з іншого – за рахунок визначення пріоритетів, тобто концентрації зусиль на певних напрямках соціально-педагогічної підтримки, що позитивно оцінюється як вибір стратегії, або за рахунок меншої уваги до соціально-педагогічної підтримки в інших секторах, що, звичайно, не може оцінюватися позитивно.

Розвиваючи ідею секторальної структури соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, ми торкнулися її рівнів. Розглянемо це детальніше. На рівні області (міста, району) в тій чи іншій мірі здійснюється соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань. Наприклад, члени конкретної дитячої організації з ініціативи соціального педагога беруть участь у реалізації обласних і районних (міських) програм. Для членів даного дитячого громадського об'єднання вони є елементами соціально-педагогічної підтримки і являють собою її різні рівні. Отже, окрім секторальної структури соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань слід виділити її структуру за рівнями реалізації. Причому на найнижчому рівні (рівні роботи соціального педагога з дитячою спільнотою) ефективність соціально-педагогічної підтримки є найвищою.

До важливих проблем науково-практичного оформлення соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань слід віднести визначення змісту загальнодержавної програми підтримки. Так, зокрема, під змістом загальнодержавної програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих спілок ми розуміємо систему чітко спланованих організаційно-практичних дій державних і недержавних організацій, які опираються на відповідно розроблену базу нормативно-правових документів, і які переслідують мету перетворення дитячого руху на ефективно діючий інститут соціалізації підростаючого покоління. У цьому контексті увагу привертає наукова позиція В. Тесленка, який виділяє "... три



критерії визначення ефективного змісту соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями (обсяг, глибина, складність) та чотири рівні їх реалізації: базовий, модифікований, частково-системний, системно-творчий. Базовий рівень змісту характеризується тим, що допомога й увага, які приділялися дітям, чітко обмежені вимогами державних нормативно-правових документів та застосовувалися в стандартних умовах. Для модифікованого рівня змісту властиве намагання збільшити обсяг, глибину та складність допомоги й уваги, що надається дітям, але зміни носять ситуативний фрагментарний характер. Частково-системний рівень відрізняється від попереднього тим, що зміни щодо обсягу, глибини та складності допомоги й уваги мають системний характер, але реалізуються тільки за наявності сприятливих умов. Для системно-творчого рівня характерний найбільш повний системно-інтегрований зміст допомоги та уваги хворим дітям, який забезпечується за будь-яких умов за ініціативою суб'єктів соціально-педагогічної підтримки" [5, с. 269-270].

Не менш важливою проблемою є і розробка механізму реалізації соціально-педагогічної підтримки. Так, В.Тесленко стверджує, що "під механізмом реалізації регіональної програми соціально-педагогічної підтримки слід розуміти сукупність цілеспрямованих, взаємопов'язаних, педагогічно керованих процесів, які забезпечують успішність цього процесу в регіональному просторі" [5, с. 290].

Відповідно, можна зробити деякі узагальнення, а саме:

1. Під час розробки та реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань важливо мати на увазі тенденції щодо розширення прав регіонів, підвищення ролі місцевого самоврядування у вирішенні проблем місцевого значення, в тому числі соціально-педагогічної підтримки суб'єктів дитячого руху.

2. Окреслена структура соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, як складова частина державної молодіжної політики, є наслідком спроб вплинути на процес соціалізації підростаючого покоління і вказує на основні функції та напрями діяльності органів державної влади та управління, які безпосередньо відповідають за провадження цієї політики в цілому, і за організацію соціально-педагогічної підтримки суб'єктів дитячого руху, зокрема.

3. Разом із визначенням в Україні центрального державного органу, що несе безпосередню відповідальність за розробку і реалізацію загальнодержавної програми соціально-педагогічної підтримки діяльності суб'єктів дитячого руху (Міністерство освіти і науки, молоді та спорту і підпорядкованих йому відповідних державних органів влади та управління на місцях), можна вважати

формально вирішеним питання координації цієї роботи в масштабах всієї країни. Для ефективної її проведення вбачається необхідним тісна координація дій обласних управлінь освіти та обласних управлінь у справах сім'ї, молоді та спорту, а також підпорядкованих їм державних структур на рівні міст і районів.

4. Структура координації дій зазначених державних структур на місцях передбачає створення на їх базі координаційного центру по забезпеченню соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на рівні області (міста, району).

5. Дієвість соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на місцях підвищується за умови продовження вертикалі виконавчої влади до рівня невеликих населених пунктів (селищ міського типу і сіл). Це сприятиме розвитку інфраструктури соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на всіх рівнях, кожний елемент якої, з одного боку, докладатиме зусиль до її здійснення, а з іншого – розширюватиме для соціальних педагогів можливість вибору рівнів реалізації соціально-педагогічної підтримки, що позитивно впливатиме на загальний рівень роботи дитячих громадських об'єднань.

6. Ефективність соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань в кожному секторі залежить від її питомої ваги у всій державній молодіжній політиці. Тобто необхідно визначити пріоритети на кожному рівні її організації, враховуючи той факт, що для кожного регіону в певний час вони можуть бути різними.

Основну роль у реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань відводимо обласним програмам соціально-педагогічної підтримки. На нашу думку модель обласної соціально-педагогічної підтримки діяльності суб'єктів дитячого руху може бути побудована таким чином. *На першому* етапі розгортання зазначеної діяльності необхідно здійснити широку діагностику даної проблеми, а саме:

– реально оцінити стан дитячого руху в області (місті, районі), здійснити його діагностику;

– провести нараду з лідерами дитячих громадських об'єднань, зрозуміти і сприйняти їхні проблеми.

*На другому* етапі необхідно здійснити розробку комплексної програми соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань. З цієї метою потрібно:

– провести симпозіум або конференцію із залученням представників органів влади та управління, дитячих громадських об'єднань, органів народної освіти, науковців, зацікавлених неурядових організацій і створити робочу групу по розробці

комплексної програми соціально-педагогічної підтримки діяльності суб'єктів дитячого руху в області (місті, районі);

– затвердити комплексну програму соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на обласній (міській, районній) сесії народних депутатів і зобов'язати виконавчі органи влади і управління до її реалізації.

Враховуючи реалії сьогодення вирішальна роль в реалізації зазначеної комплексної програми відводиться міським (районним) центрам соціальних служб у справах сім'ї, дітей та молоді (зокрема соціальним педагогам, які працюють в складі цих центрів), а також загальноосвітнім навчальним закладам (зокрема соціальним педагогам, які працюють в цих закладах). Загалом модель зазначеного співробітництва виглядає так. Генератором ідей та ініціатором розробки комплексної програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань можуть стати постійні комісії обласних рад народних депутатів з питань освіти, науки, культури, засобів масової інформації, у справах дітей, молоді та спорту.

Щодо практичних дій у структурі реалізації програми соціально-педагогічної підтримки діяльності суб'єктів дитячого руху, то головну роль повинні відігравати обласні управління у справах сім'ї, молоді і спорту та освіти, а також відповідні відділи у районних (міських) виконкомах. При них потрібно створити обласні (районні, міські) координаційні ради сприяння організації і здійсненню соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань.

На нашу думку, успішне виконання координаційними радами сприяння діяльності дитячих громадських об'єднань своїх функцій можливе за умови, що на чільне місце в їхній роботі, особливо на обласному рівні, будуть поставлені два основних напрями.

*Перший напрям* – це вироблення стратегії соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на місцях. Логічно було б, щоб на основі комплексної діагностики стану дитячого руху, а також дитячо-підліткового середовища в цілому, виявлення характерних проблем та тенденцій становлення і розвитку дитячих громадських об'єднань, координаційні ради здійснювали підготовку і домагалися прийняття необхідних рішень з відповідним документально-правовим оформленням, рішень, які б, по-перше, стимулювали органи народної освіти, дирекції загальноосвітніх навчальних закладів, позашкільних виховних закладів, закладів культури і дозвілля до підтримки дитячого руху і організацію співробітництва з дитячими громадськими об'єднаннями, а по-друге, сприяли б пошуку фінансових і матеріальних засобів підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань.

*Другий напрям* – це організація безпосередньої роботи соціальних педагогів з членами дитячих громадських об'єднань.

Зазначені напрями соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань мали б забезпечити виділення пріоритетів соціально-педагогічної підтримки суб'єктів дитячого руху на місцях, об'єднання зусиль різних відомств і організацій для їхнього виконання, забезпечення необхідного контролю та звітності.

**Висновки.** На основі викладеного, можна зробити кілька узагальнень:

- необхідно чітко виписати службові повноваження координаційних рад сприяння організації і здійсненню соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, закріпити їх у нормативних документах;

- потрібно побудувати чіткий механізм взаємодії органів державної влади та управління різних рівнів, на які буде покладено завдання здійснення соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань;

- необхідно налагодити реальну, практичну взаємодію педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів і лідерів дитячих громадських об'єднань;

- потрібно домогтись консолідації і координації дій дитячих громадських об'єднань у реалізації обласних (міських, районних) програм і проектів.

Вважаємо, що назріла необхідність концептуальної розробки базових положень соціально-педагогічної підтримки дитячого руху. Основні її складові, на нашу думку, можуть мати такий вигляд:

- по-перше, необхідно налагодити підготовку соціальних педагогів спеціалізацій "педагог-організатор дитячого руху", "педагог-вихователь дитячого громадського об'єднання";

- по-друге, потрібно розширити повноваження і структуру службових обов'язків як соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, так і соціальних педагогів, які працюють в школах, зобов'язавши їх приділяти значну увагу наданню соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань;

- бажано було би в штати соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді ввести посади "педагог-організатор дитячого руху", "педагог-вихователь дитячого громадського об'єднання" тим більше, що з пам'яті ще не стерся позитивний досвід роботи старших піонервожатих піонерських дружин;

- по-третє, необхідна відповідна фінансова і матеріальна підтримка діяльності дитячих спілок; розгортання на базі позашкільних виховних закладів, Будинків культури різноманітних гуртків за інтересами,

центрів технічної і художньої творчості, спортивних і туристських секцій, клубів інтелектуального розвитку та інших;

– по-четверте, потрібно налагодити реальну співпрацю діючих соціальних педагогів, лідерів дитячих громадських об'єднань як з педагогічними колективами загальноосвітніх навчальних закладів, так і з науковцями з вищих навчальних закладів, що дозволить розгорнути процес створення і впровадження в практику роботи сучасних дитячих організацій соціально-педагогічних технологій роботи з членами зазначених формувань.

#### **Список використаних джерел:**

1. Алиева Л. В. Детское движение – субъект воспитания: теория, история, практика: [моногр.] / Л. В. Алиева. – М.: Макс-Пресс, 2002. – 224 с.
2. Ковбас Б. Діяльність дитячих та юнацьких організацій в Україні: проблема та перспективи / Б. Ковбас. – Івано-Франківськ "Плай", 1999. – 137 с.
3. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки: [учеб.-метод. пособие для студентов пед. вузов] / Н. Н. Михайлова. – М.: Мирос, 2002. – 208 с.
4. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських дитячих об'єднань в Україні: Монографія / Ю. Й. Поліщук /. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – 432 с. 410.
5. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00.05 / Валентин Вікторович Тесленко. – Луганськ, 2007. – 498 с.

This article deals with the problem of development and creation of social and educational support of children's associations. Special attention is paid to the contents of a nationwide program of social and educational support of children's associations. Develops the idea of sectoral structure of social and educational support of children's associations at different levels.

**Keywords:** socio-pedagogical support, children's associations, a nationwide program of social and educational support.

*Отримано 25.2.2012*

# ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО НАПРЯМКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

---

УДК 37.013.42 : 376.63

*О. Л. Брусенко*

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ВІЛ-ІНФІКОВАНИХ ДІТЕЙ

У статті автор аналізує особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей. Автор подає навчальну програму дисципліни “Соціально-педагогічна робота з ВІЛ-інфікованими” (освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”), яка впроваджується в Київському університеті імені Бориса Грінченка.

**Ключові слова:** соціальний педагог, соціальний працівник, ВІЛ/СНІД, ВІЛ-інфікована дитина, сім'ї, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей.

Однією з груп клієнтів, що потребують на сьогодні допомоги фахівців, є люди, що живуть з ВІЛ/СНІД, зокрема, діти. Так, за даними Міжнародного Альянсу з ВІЛ/СНІД в Україні станом на 1 грудня 2011 року ВІЛ-позитивний статус підтверджено у 1 657 дорослих та 356 дітей, а СНІД – у 923 дорослих та 10 дітей. Кумулятивна ж кількість випадків ВІЛ-інфекції серед дорослих становить 170 038, дітей – 327 489, випадків СНІД – 45 171 серед дорослих і 1 129 серед дітей [2].

Із появою ВІЛ-сервісних громадських організацій, численних соціальних програм та проектів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, спеціалізованих соціальних служб в українському суспільстві відбувається перехід від сегрегаційного до інтеграційного підходу у навчанні та вихованні дітей з ВІЛ-позитивним статусом. Дорослі люди, які народжують ВІЛ-позитивних дітей, усе частіше віддають перевагу сімейним формам виховання, не віддаючи їх до інтернатних закладів та спеціалізованих притулків.

Така позитивна тенденція в українському суспільстві вимагає готовності спеціалістів соціальної сфери, зокрема – соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей. Тому, на вищі навчальні заклади,

які готують цих спеціалістів, покладається важливе завдання – підготовка висококваліфікованого спеціаліста, готового надавати якісні соціальні послуги.

Наразі у нашій країні розроблено нормативно-правові засади забезпечення державної політики щодо дотримання реалізації прав ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД, серед яких : Конституція України (ст.: 3, 49, 59), Закони України “Про охорону дитинства”, “Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ”, “Про соціальні послуги”, “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, “Про державну допомогу сім'ям з дітьми”, Указ Президента України “Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей”, Примірний галузевий стандарт надання соціальних послуг сім'ям з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, Стандарти надання соціальних послуг представникам груп ризику тощо.

Тому, особливої актуальності на сьогоднішній день набуває підготовка майбутніх висококваліфікованих спеціалістів до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей.

Відповідно, **метою статті** є визначення особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до кваліфікованої роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, а також розробка відповідних рекомендацій щодо упровадження інноваційних технологій організації навчального процесу в умовах вищої школи.

Проблема професійної підготовки соціального педагога та соціального працівника в сучасній науці розглядається у двох аспектах:

1. формування особистості, підготовленої до виконання соціально-педагогічних функцій;
2. формування спеціаліста в системі освіти та соціально-педагогічної сфери, який поряд з основними професійними вміннями соціального педагога володіє ще й прикладними вміннями працювати з окремими категоріями клієнтів.

Останніми роками в Україні захищено низку дисертацій з проблем соціальної роботи та підготовки соціальних працівників, зокрема: професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти (О. Карпенко); професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до менеджменту в соціальній роботі (Є. Дєдов); формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету (Д. Годлевська); підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції (А. Кулікова); підготовки соціальних працівників до роботи з

біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади (О. Ольхович); професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади (Н. Видишко); змісту і форм професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США

(Н. Собчак) тощо. Розроблено фундаментальні науково-теоретичні та методичні засади фахової підготовки соціальних працівників (В. Бочарова,

Р. Вайнола, О. Карпенко, Н. Клименко, В. Курбатов, Л. Міщик, В. Поліщук, Н. Шмельова).

Загальні теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до окремих видів соціально-педагогічної діяльності представлені в напрямках: соціально-правової (І. Ковчина, Я. Кічук); освітньо-дозвіллевої (С. Пащенко, Л. Пундик); профілактичної (О. Тютюнник); роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями (О. Лісовець). Окрім того, є дослідження, присвячені підготовці соціальних педагогів до роботи з різними категоріями населення: дітьми з обмеженими можливостями (І. Іванова); студентською молоддю (Р. Чубук); людьми похилого віку (Ю. Мацкевіч); девіантними та важковиховуваними підлітками (І. Козубовська, М. Малькова, В. Оржеховська, М. Полісадова).

У дослідженнях Л. Беляєвої, В. Бочарової, Р. Вайноли, А. Капської, О. Карпенко, Л. Мардахаєва, І. Трубавіної, Є. Холостової розроблено загальні методологічні підходи до розкриття суті соціальної та соціально-педагогічної діяльності з надання кваліфікованої допомоги дитині.

Окремі аспекти профілактики ВІЛ/СНІДу розглядалася у працях вітчизняних науковців та практиків: О. Балакіревої, М. Буроменського, Б. Ворника, Т. Воронцової, Т. Журавель, Б. Лазоренка, Т. Лях, В. Петровича, О. Пилипенка, В. Пономаренка, О. Пурік, В. Стешенка, С. Терницької. Питання інтеграції людей, які живуть з ВІЛ, розкрито в працях Є. Большова, О. Девіс, О. Жмурко, С. Оксамитної, О. Похолок, Ю. Сахно, Н. Храченко, О. Шестакоського.

Аналіз наукових досліджень дає змогу зробити висновок, що проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей не була предметом окремого наукового дослідження.

Контент-аналіз звітів недержавних організацій дозволив дійти висновку, що наразі в Україні здійснюються такі просвітницькі заходи з підготовки фахівців до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей:

- організація та проведення тематичних занять, семінарів для соціальних педагогів, соціальних працівників та волонтерів,



методичних зборів працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та партнерських організацій;

- залучення соціальних педагогів, соціальних працівників та волонтерів до участі в модульних курсах, які проводяться за фінансової підтримки Дитячого Фонду ООН – ЮНІСЕФ, Міжнародного Альянсу з ВІЛ/СНІД, Британської Ради, Всеукраїнської благодійної організації “Всеукраїнська мережа людей, які живуть з ВІЛ/СНІД”;

- проведення науково-практичних конференцій, участь у національних конференціях ВІЛ-сервісних організацій і людей, які живуть з ВІЛ/СНІД;

- залучення лікарів-інфекціоністів міста до проведення занять з медико-соціальних аспектів ВІЛ/СНІД;

- підготовка методичних листів для соціальних працівників і волонтерів [3, 58].

Дотепер недержавні організації запроваджували власні тренінгові курси для підготовки соціальних педагогів. Важливо зазначити, що навчання, яке пропонують на тренінгах, не є тривалим і стосується лише окремих аспектів соціально-педагогічної роботи, а не у цілому системи допомоги та догляду за ВІЛ-позитивними дітьми та їх сім'ями. Разом із тим до проведення такого навчання залучено велику кількість міжнародних організацій, накопичено значний досвід у цій галузі.

Соціальні педагоги та соціальні працівники часто мають достатній практичний досвід та можливості для підвищення кваліфікації, але при цьому їм бракує відповідної базової фахової підготовки, що значно вплинуло б на рівень та якість надання послуг сім'ям, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей.

У цьому контексті, слід наголосити на важливості поступової підготовки майбутніх фахівців до роботи у темі “ВІЛ/СНІД”. Під “поступовою підготовкою” ми розуміємо поетапну роботу з уявленнями людини про ВІЛ/СНІД, формування толерантного ставлення до ВІЛ-інфікованих людей, наданням фактичних знань про шляхи ураження ВІЛ, перебіг хвороби, стадії, специфіку антиретровірусної терапії, ризиковану щодо інфікування ВІЛ поведінку, розвиток ВІЛ-інфекції в організмі дитини, особливості соціалізації дітей з ВІЛ-позитивним статусом тощо.

Тому, у процесі професійної підготовки студентів спеціальностей “Соціальна педагогіка”, “Соціальна робота” доцільно проваджувати обов'язкові навчальні дисципліни “Соціально-педагогічна робота з ВІЛ-інфікованими” (освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”) та “Соціальний супровід ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей”(освітньо-кваліфікаційні рівні “спеціаліст”, “магістр”).

Особливу увагу варто приділити організації педагогічної практики

на базі ВІЛ-сервісних організацій, починаючи з “оглядової”, де студенти складають враження про людей, які живуть з ВІЛ, завершуючи “виробничою”, де вони мають можливість виступити у ролі стажера, взяти участь у роботі над індивідуальним випадком клієнта тощо.

Майбутні фахівці у своїй роботі повинні керуватися певними принципами та володіти сукупністю знань і умінь.

Так, принципами, якими має керуватися соціальний педагог та соціальний працівник у роботі з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, є:

- дотримання і захист конституційних прав людини;
- адресність та індивідуальний підхід;
- добровільність вибору отримання чи відмови від надання соціальних послуг;

- гуманність;
- законність;
- конфіденційність [1, 144].

Знаннями, якими має володіти соціальний педагог та соціальний працівник у роботі з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, виступають:

- нормативно-правові аспекти роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей;

- медичні аспекти догляду й лікування ВІЛ-інфікованих дітей;
- технології індивідуальної та групової роботи;
- особливості догляду в громаді;
- соціально-психологічні аспекти життя ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей;

- особливості розкриття статусу ВІЛ-інфікованим дітям;
- соціальна підтримка ВІЛ-інфікованих дітей в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та недержавних організаціях.

З огляду на те, що на сьогодні в Україні постала необхідність у підготовці майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, особливостями вузівського навчання за даним напрямком є сформований комплекс умінь щодо:

- надання клієнтам і членам їх сімей кваліфікованих адресних соціальних послуг на території центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, інших державних установ, закладів;

- інформування клієнтів, членів сімей (за їх зверненнями) про діяльність організацій, груп взаємодопомоги та самопомоги людей, які живуть з ВІЛ/СНІД;

- здійснення соціального супроводу ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей за індивідуальними планами та контрактами, соціального патронажу на дому хворих на СНІД у термінальній стадії;

- залучення дітей, людей, які живуть з ВІЛ/СНІД, членів їх сімей до роботи спеціалізованих соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, участі в тематичних заняттях, соціокультурних заходах;
- сприяння у влаштуванні дітей, які виховуються в сім'ях із проблемами ВІЛ/СНІД, в дошкільні та шкільні дитячі установи;
- сприяння у формуванні в клієнтів навичок здорового способу життя;
- забезпечення організації та проведенні соціальних програм спеціального оздоровлення сімей із дітьми, яких торкнулася проблема ВІЛ/СНІД;
- розповсюдження серед клієнтів тематичних інформаційних матеріалів, спеціальної літератури про життя з ВІЛ [3,57].

Можна стверджувати, що сформованість вищезначеної сукупності знань та вмінь у соціальних педагогів та соціальних працівників щодо роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, що є особливостями їх фахової підготовки, гарантуватиме значно вищий рівень кваліфікації у даному напрямі роботи. Проте, ми можемо з упевненістю говорити, що традиційна система підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, за відсутності окреслених нами умов, не забезпечує належного рівня готовності майбутніх фахівців до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей.

Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників та їх подальше працевлаштування вимагає від викладачів вищих навчальних закладів розв'язання низки проблем:

- формування психологічної готовності студентів до професійної діяльності з ВІЛ-інфікованими дітьми та їх сім'ями;
- втілення інноваційних технологій навчання майбутніх соціальних педагогів у роботі з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей;
- збільшення тривалості та кількості баз практики під час професійної підготовки студентів для роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей.

Підвищення рівня практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників висуває нові вимоги і до ставлення студентів до навчання:

- систематична підготовка студентів до кожного навчального заняття, які присвячені особливостям роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей;
- постійне опрацювання соціально-педагогічної, психологічної літератури з проблеми ВІЛ/СНІДу;
- вивчення передового соціально-педагогічного досвіду з проблеми ВІЛ/СНІД та використання ефективних методик та

технологій у безпосередній діяльності з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей.

Отже, особливостями професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей є:

- розробка та реалізація програм (спеціальних навчальних курсів), що орієнтовані на підвищення професійної компетентності фахівця, здатного надавати якісні соціальні послуги ВІЛ-інфікованим дітям та їх сім'ям;

- розробка інноваційних форм і методів соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей;

- формування умінь та навичок у майбутніх фахівців до здійснення соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, під час професійної практики;

врахування особистісного потенціалу студентів, їх мотивації до роботи з ВІЛ-інфікованими дітьми та їх сім'ями в контексті системного, особистісно-орієнтованого підходу.

### Список використаних джерел

1. ВІЛ-інфіковані діти: медичний догляд, психологічна підтримка, соціальний супровід, правовий захист / Котова Н. В., Старець О. О., Пурик О. П. та ін. – К. : ТОВ “К. І. С.”, 2010. – 176 с.

2. Эпидемическая ситуация по ВИЧ-инфекции/СПИД в Украине [Электронный ресурс]: /Международный Альянс по ВИЧ/СПИДу в Украине. Режим доступа: [www.aidsalliance.org.ua/cgi-bin/index.cgi?url=/ua/library/statistics/index.htm](http://www.aidsalliance.org.ua/cgi-bin/index.cgi?url=/ua/library/statistics/index.htm)

3. Методичні рекомендації щодо соціальної підтримки людей, які живуть з ВІЛ : з досвіду роботи / Калашніков Ю. В., Крисов Л. П., Муценко Д. В. та ін. – К. : ДСССДМ, 2005. – 116 с.

In the article an author analyses the features of preparation of future social teachers and social workers to work with families which bring up children with HIV. An author gives the on-line tutorial of discipline “Social pedagogical work with HIV-infected” (educationally qualification level “bachelor”), which is inculcated in the Kiev university of the name of Boris Grinchenko.

**Keywords:** social pedagogue, social worker, HIV /AIDS, HIV-infected child, families which bring up children with HIV.

*Отримано 25.2.2012*

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ОФІЦЕРІВ ОРГАНІВ ВИХОВНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті представлено провідні види діяльності молодших офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи ЗС України, окреслено головні форми та завдання соціально-психологічної діяльності, визначено сутність цієї діяльності.

**Ключові слова:** професійна діяльність, соціально-психологічна діяльність, молодші офіцери ЗС України.

**Постановка проблеми.** Протягом усього періоду незалежності України держава робить суттєві кроки до розбудови власних Збройних Сил, які мають бути мобільними, оптимальними за числом військовослужбовців, озброєними сучасною військовою технікою, підготовленими до несення служби як в умовах мирного часу, так і в умовах бойових дій.

Проте, як відзначається у звітних матеріалах діяльності ЗСУ, "причиною низької ефективності гуманітарного та соціального забезпечення Збройних Сил України є проблема щодо кадрового забезпечення первинних посад гуманітарного профілю, поширена практика призначення на посади психологів, заступників командирів рот з гуманітарних питань, начальників клубів – офіцерів, які не мають базової гуманітарної освіти. Як наслідок, значна кількість фахівців гуманітарних структур не володіють прийомами, формами, методами роботи з військовими колективами, окремою особистістю" [1].

Складнощі професійної діяльності офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи в ЗСУ на сьогодні визначаються тим, що спостерігається:

відсутність єдиних підходів до розвитку держави та її Збройних Сил в політичному відношенні, відсутність стабільності в підходах до організаційно-штатної структури ЗСУ, невизначеність змісту та методів соціально-психологічної роботи в ЗСУ, незадовільне кадрове забезпечення військових підрозділів офіцерами органів виховної та соціально-психологічної роботи, відсутність чіткого розмежування в діяльності заступників командирів з гуманітарних питань, військових психологів, офіцерів органів виховної та соціально-психологічної

роботи, відрив змісту підготовки спеціалістів гуманітарної сфери від реальної життєдіяльності військ, відсутність методичного забезпечення діяльності офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи в умовах переходу на контрактну армію, морально та фізично застаріла матеріально-технічна база всієї гуманітарної діяльності в військових підрозділах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наявні проблеми, які наведені вище, не залишились поза увагою багатьох вітчизняних фахівців в даній області. Специфіка професійної діяльності молодших офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи Збройних Сил України розкрита у наукових працях А.Л. Папікяна, В.С. Муляви, В.Ф. Смолянюка, І.І. Тищенко.

Тому **метою** нашої статті буде розкриття структуриначення провідних видів, форм та завдань професійної діяльності молодших офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Діяльність офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи детермінується провідними напрямками розвитку гуманітарної та соціальної сфери ЗСУ, а саме: соціально-психологічний супровід військової служби, морально-психологічне забезпечення підготовки та застосування військ, військово-патріотична робота [2].

Зазначені напрями конкретизуються в основних видах діяльності офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи, насамперед: професійно-психологічний відбір на різні види військової діяльності, соціально-правовий захист військовослужбовців, соціальна та професійна адаптація у військовому підрозділі, психологічна підтримка військовослужбовців та членів їх сімей, психологічне та соціально-правове забезпечення військової служби.

Головним формами соціально-психологічної діяльності офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи у військовому підрозділі є:

- 1) Підготовка – соціально-психологічна підготовка військовослужбовців до умов проходження військової служби.
- 2) Супровід – соціально-психологічний супровід службової діяльності особового складу.
- 3) Допомога і реабілітація – соціально-психологічна допомога військовослужбовцям та членам їх сімей, а також соціально-психологічна реабілітація осіб, що потрапили у складну соціально-психологічну ситуацію.

Соціально-психологічна діяльність офіцерів органів виховної та соціально-психологічної допомоги виступає, на нашу думку, як система взаємопов'язаних і узгоджених дій, що забезпечують підтримку психологічної стійкості особового складу до дії

несприятливих факторів військово-професійної діяльності та його соціальної захищеності, збереження психологічного здоров'я військовослужбовців, членів їх сімей та цивільного персоналу, попередження соціально-психологічних відхилень у поведінці та розвитку особистості військовослужбовця. Тому головними завданнями молодших офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи є такі:

вивчення індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовців та соціально-психологічних процесів і явищ у військових підрозділах, прогнозування соціально-психологічного розвитку військового колективу, вивчення молодого пополнення і його розподіл у підрозділи з урахуванням висновків офіцера органів виховної та соціально-психологічної роботи, формування здорового соціально-психологічного клімату в військовому колективі, організація соціальних і психологічних заходів щодо забезпечення бойової і мобілізаційної готовності, виконання бойових і навчально-бойових завдань військовослужбовцями, психологічний аналіз службово-бойової діяльності і вироблення пропозицій щодо її вдосконалення, організація психологічної допомоги військовослужбовцям, членам їхніх сімей та цивільному персоналу.

Значущість професійної діяльності офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи визначається тим, що психологічна готовність військовослужбовця є повноправною складовою його бойової готовності.

При цьому на сьогодні військовослужбовці почасти діють в особливо напружених, навіть екстремальних умовах (миротворчі дії, антитерористичні операції, попередження військових конфліктів тощо). Такий спосіб діяльності має певні чинники, що впливають на рівень складності життєдіяльності військового колективу і його соціально-психологічний комфорт: можлива раптовість виникнення військових конфліктів; відчуття загрози життю і здоров'ю військовослужбовця; специфіка й характер інформації, яку отримує військовослужбовець у процесі проходження служби; високий рівень відповідальності за себе особисто та оточуючих; наявність тривалих соціально-побутових труднощів, психологічного дискомфорту; незвичність (особливо на першому етапі служби) і новизна ситуації та несформованість поведінкових навичок служби та ін.

Особливість професійної діяльності офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи полягає у тому, що вона за структурою є дуалістичною: соціальною і психологічною. Розглянемо ці два базові компоненти діяльності окремо.

Соціальна діяльність – це система заходів, які здійснює офіцер органів виховної та соціально-психологічної роботи з метою

поліпшення соціального стану та соціальних позицій військовослужбовця, а також з метою попередження соціальних девіацій.

До головних напрямків соціальної складової соціально-психологічної діяльності у військовому колективі відносимо такі: соціально-інформаційний (здійснюється з метою вчасного і доцільного інформування військовослужбовців стосовно їх соціального захисту, допомоги й підтримки, а також специфіки соціально-психологічних послуг у Збройних Силах), соціально-побутовий (спрямований на надання допомоги в поліпшенні побутових умов військовослужбовців та членів їх сімей), соціально-реабілітаційний (сутність якого полягає у відновленні психологічного й емоційно-вольового стану військовослужбовців), соціально-педагогічний (зосереджений на створенні відповідних умов для подальшої соціалізації військовослужбовців, особливо під час проходження строкової служби) [5].

Найважливішими компонентами соціальної складової у діяльності офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи є такі: організація військового колективу як соціальної групи, встановлення доцільних комунікативних взаємозв'язків між військовослужбовцями, встановлення коректних стосунків керівництва-підкорення у середовищі військовослужбовців, попередження асоціальних та антисоціальних виявів у поведінці військовослужбовців, моніторинг соціально-побутових умов військовослужбовців та своєчасна допомога в їх корекції, вчасне й доцільне інформування військовослужбовців про соціальні характеристики проходження ними військової служби, пов'язані з цим їхні права та обов'язки, тощо.

Психологічна складова діяльності офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи спрямована, насамперед, на вплив на різноманітні психічні процеси і психічні стани особистості військовослужбовця, з одного боку, а також попередження відхилень у психіці військовослужбовця – з іншого.

Провідна функція молодших офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи – це психологічне забезпечення усього процесу проходження військової служби військовослужбовцями – строковиками, контрактниками, офіцерами. Як свідчить аналіз наукової літератури, психологічним забезпеченням називають комплекс заходів щодо формування, розвитку та відновлення у особового складу військових підрозділів відповідних психологічних якостей, результатом чого є висока психологічна стійкість військовослужбовців, їхня готовність виконати бойове завдання за будь-яких умов [3].



Особливе місце у професійній діяльності офіцера органів виховної та соціально-психологічної роботи займає вивчення та попередження таких явищ, як страх і паніка, а також профілактика соціальних девіацій, серед яких суттєве місце займають суїцид та злочинність.

Аналіз специфіки діяльності офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи у ЗС України дає можливість визначити сутність цієї діяльності як соціально-психологічну допомогу. Це поняття окреслюється у межах проблематики нашого дослідження як система заходів, які здійснюються офіцером у військовому підрозділі з метою попередження, пом'якшення, подолання соціально-психологічних утруднень, які можуть виникати в окремого військовослужбовця, його сім'ї, групи військовослужбовців чи усього військового колективу, – за допомогою засобів соціальної і практичної психології. Провідні види соціально-психологічної допомоги, як свідчить аналіз наукової літератури – це соціально-психологічна діагностика, психотерапія, соціально-психологічна корекція, реабілітація, соціально-психологічне консультування, соціально-психологічне навчання й просвіта і, також, психопрофілактика та психогігієна [4].

**Висновки.** Таким чином, нами виявлено особливості професійної діяльності молодших офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи. Для цього визначено провідні види діяльності молодшого офіцера органів виховної та соціально-психологічної роботи та головні форми соціально-психологічної допомоги військовослужбовцям та членам їх сімей. На підставі аналізу наукової літератури зроблено висновок про те, що соціально-психологічна діяльність офіцера виступає як система взаємопов'язаних і узгоджених дій, що забезпечують підтримку психологічної стійкості особового складу та його соціальної захищеності, збереження психологічного здоров'я військовослужбовців, членів їх сімей та цивільного персоналу, попередження соціально-психологічних відхилень у поведінці та розвитку особистості військовослужбовця.

Доведено, що за своєю сутністю професійна діяльність молодшого офіцера органів виховної та соціально-психологічної роботи є дуалістичною – соціальною (ближче до діяльності соціального працівника) і психологічною (ближче до діяльності соціального психолога).

Аналіз специфіки діяльності офіцерів органів виховної та соціально-психологічної роботи у Збройних Силах України дав змогу визначити сутність цієї діяльності як соціально-психологічну допомогу.

### Список використаних джерел.

1. Директива начальника Генерального штабу Збройних Сил України № ДГШ-4 від 18.06.2005 „Про вдосконалення системи гуманітарного та соціального забезпечення Збройних Сил України” [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.mil.gov.ua/Artikles/2005/06>.

2. Директива Міністра оборони України № Д-3 від 13.02.2006 „Про організацію гуманітарної підготовки, суспільно-політичного та правового інформування особового складу Збройних Сил України на 2006-2011 роки” [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.mil.gov.ua/Artikles/2006/02>.

3. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.

4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

5. Психология и педагогика. Военная психология: Учебник для вузов / Под ред. А. Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.

The paper presents the major activities of junior officers of educational and social-psychological work of the Armed Forces of Ukraine, identifies the main forms and tasks of social and psychological work, the essence of this activity.

**Keywords:** professional activity, social and psychological activities, junior officers of the Armed Forces of Ukraine.

*Отримано 25.2.2012*

УДК 378.147:159.9-051

*Н. М. Дідик*

### ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглянуто проблему розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів з допомогою психолого-педагогічних засобів, акмеологічних технологій, самостійної роботи майбутніх психологів.

**Ключові слова:** професійно значуща характеристика, особистісна зрілість, майбутній психолог, професійна підготовка.

Соціальні та економічні негаразди призводять до проблем в особистісному розвитку, що зумовлює потребу суспільства у професії психолога. На сучасному етапі розвитку психологічної професійної освіти виникла потреба у теоретичному обґрунтуванні і практичному впровадженні ефективної методики професійної та особистісної підготовки майбутніх психологів для створення психологічних умов цілеспрямованого формування професійної та особистісної зрілості майбутніх психологів.

Проблемою професійної підготовки майбутніх практичних психологів в Україні займаються Ж. П. Вірна, П. П. Горностай, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко та ін. [1-7]. Вони розкривають питання корекційно-виховного впливу на професійне і особистісне становлення майбутніх психологів, обґрунтовують підходи до їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Більшість дослідників головним компонентом психологічної готовності до професійної діяльності психолога називають особистісне зростання, що передбачає прагнення майбутнього фахівця до найповнішого вияву і розвитку власних можливостей. На важливості особистісного зростання і самоактуалізації майбутніх психологів наголошують Н. О. Антонова, Т. І. Білуха, Ю. Г. Долінська, Б. Б. Іваненко, Л. М. Кобильнік, Л. В. Логінова, О. О. Міненко, Л. В. Мова, Т. Б. Партико, Л. І. Рибачук та ін.

Актуальність особистісного зростання досліджена у психологічній літературі достатньо. Не дослідженою є проблема розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Це стало **метою** для написання статті – вивчити особливості розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів під час їх професійної підготовки.

Важливе значення для розвитку особистісної зрілості має суб'єктна позиція людини і створення оптимального, розвиваючого особистісну зрілість, середовища. Для розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів значущим є прагнення студентів до особистісного зростання і відповідні умови під час навчання і в позанавчальний час. Тому розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів буде можливий при створенні певних умов під час їх професійної підготовки. Крім цього, оптимальним буде поєднання розвиваючих зовнішніх факторів з внутрішнім прагненням майбутнього психолога до особистісного зростання. При активній позиції щодо особистісного самовдосконалення студент оптимізує

процес розвитку особистісної зрілості. Створення лише відповідних умов без суб'єктної позиції майбутнього психолога принесе мінімальний результат. Над розвитком особистісної зрілості повинні працювати фахівці різного профілю: психолог психологічної служби вузу, викладачі навчальних дисциплін, і, звичайно, самі студенти.

Важливе значення для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів мають психологічні засоби. Вважаємо, що психологічні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів – це психологічні матеріали і знаряддя, завдяки яким більш успішно і за короткий час майбутні психологи підвищують свій рівень особистісної зрілості, розвивають власні професійно значущі характеристики особистісної зрілості.

Модель розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів подано на рисунку 1.

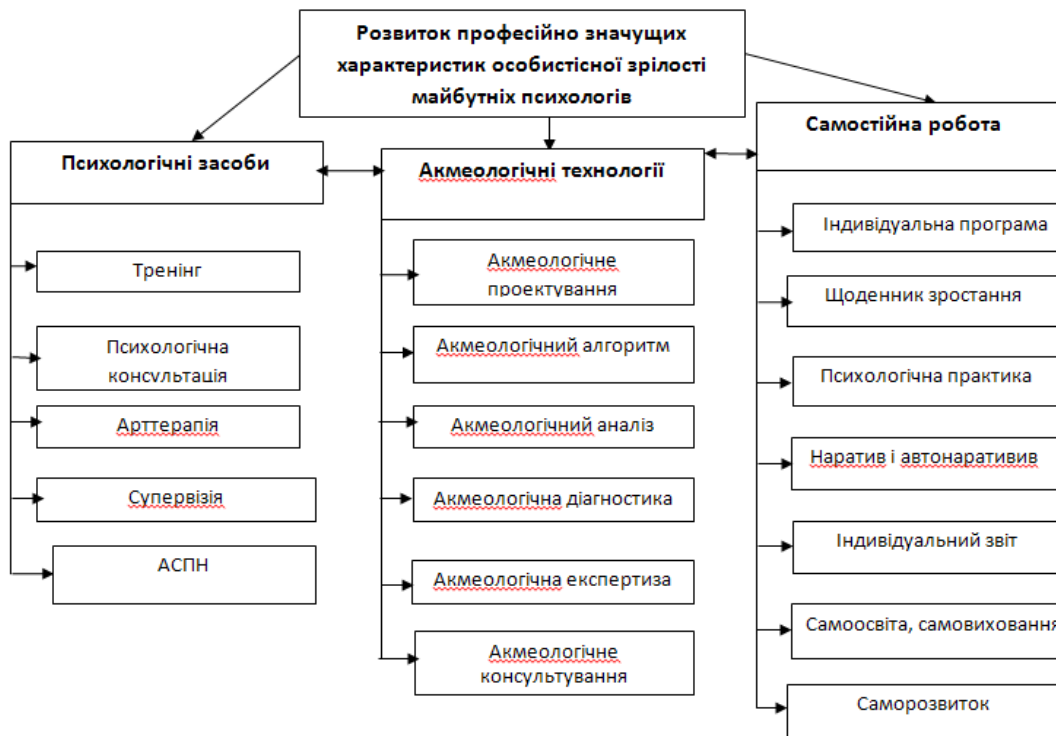


Рис. 1. Розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів

За рисунком 1, розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів передбачає застосування психологічних засобів, акмеологічних технологій і самостійної роботи майбутніх психологів. Психологічними засобами розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є:

тренінг особистісного зростання, психологічне консультування з питань особистісного зростання, арттерапія, супервізія, АСПН.

За результатами формувального експерименту, важливим для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є відвідування тренінгів. У тренінгу нами використано такі методи і прийоми: активізаційні і релаксаційні вправи, вправи-метафори, психогімнастичні вправи, ігрові методи (ситуативно-рольова гра), проєктивний малюнок, аналіз повчальних притч, виконання домашніх завдань та ін.

Для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів пропонуємо застосовувати різні види арттерапії: бібліотерапію, музикотерапію, малюнкову терапію, ігротерапію та ін. Арттерапію можна включити як складові частини при засвоєнні практичних курсів з психології, особливо тренінгів, різного роду практикумів. При можливості можна включити у навчальний план спеціальний курс арттерапії як курс за вибором студента.

Елементи арттерапії використовувалися на тренінгових заняттях: прийоми малюнкової терапії (при виконанні малюнкових вправ), музикотерапії (під час релаксаційних вправ), ігрової терапії (у використанні рольових ігор), бібліотерапії (при обговоренні повчальних притч) та ін. Музикотерапія сприяла психічній саморегуляції, релаксації, самонавіюванню. Малюнки стали важливими для “виходу” у вигляді символічних образів внутрішньоособистісних конфліктів, що блокують процес особистісного зростання майбутніх психологів. При розігруванні ігрових ситуацій знижувалася емоційна напруга, розвивалася комунікабельність, знаходилися вирішення конфліктних ситуацій, майбутні психологи набували характеристик особистісної зрілості. Читання повчальних притч сприяло розвитку життєвої філософії, усвідомлення сенсу життя, трансцендентності, прагнення до самоактуалізації, моральності, відповідальності, що є професійно значущими характеристиками особистісної зрілості майбутніх психологів.

Важливим для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості є психологічне консультування майбутніх психологів з питань особистісного зростання, що проводить психолог. Без опрацювання власних проблем психолог не зможе бути ефективним. Такі психологи підсвідомо будуть виходити із власних комплексів при консультуванні клієнтів, тобто в процесі роботи з клієнтом психолог буде переносити на нього свої власні проблеми, що називається механізмом контрперенесення. Тому практичною діяльністю повинні займатися психологи, які пройшли курс

психотерапії як клієнта у досвідченого практика – супервізію, що дозволяє одержувати практичні навички роботи з клієнтом під контролем досвідченого психолога та опрацьовувати власні помилки і комплекси. Супервізія – засіб особистісно-професійної корекції, вид прийомів психокорекційної підготовки майбутнього психолога, що сприяє професійному вдосконаленню психолога за рахунок самоаналізу власних захисних механізмів, внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів. Супервізор у роботі з майбутніми психологами виступає в ролі вчителя [7, с. 169]. Готовність психолога піддати свою роботу до супервізії залежить від його особистісних і професійних рис, відкритості для нового досвіду, послідовності намірів в особистісній психокорекції. Здатність до проходження супервізії передбачає наявність високого ступеня мотивації професійного зростання [7, с. 97].

Ефективним для особистісної психокорекції є не лише супервізія, але й метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розроблений Т. С. Яценко. АСПН сприяє гармонізації особистості, зростанню почуття необхідності власного вдосконалення й відповідальності за свій розвиток, за реалізацію своїх потенційних можливостей [7, с. 40]. Прийомами АСПН є: спонтанна невимущена дискусія, психогімнастичні вправи, рольова гра, психодраматична гра, робота з психомалюнком, використання предметної моделі [7, с. 91–93].

У формувальному експерименті використовувалися акмеологічні технології особистісно-професійного зростання. Акмеологічні технології – сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку та професіоналізму. Акмеологічні технології є індивідуально спрямованими, вони використовуються для особистісно-професійного розвитку особистості. Важливою є акмеологічна оптимізація (акмеологічний супровід) майбутніх психологів у вузі, створення найбільш оптимальних умов для вирішення завдань максимальної самореалізації особистості, досягнення вершин професіоналізму. Акмеологічний підхід сприяє формуванню у студентів мотивації до професійного і особистісного зростання.

Ефективним є акмеологічне проектування, що застосовується для визначення стратегії життя, поведінки і професійного вдосконалення майбутніх психологів. Інформативним для акмеологічного проектування є попереднє визначення смисложиттєвих орієнтацій під час психолого-акмеологічної діагностики майбутніх психологів. Наприклад, опитувальник ставлення до життя, смерті і кризової

ситуації А. Баканової, тест СЖО Д. О. Леонтьєва та ін. У тренінгу особистісного зростання використовувалися вправи: створення плакату-образу “Моє майбутнє” для візуалізації цілей у житті, написання плану “Сходи до майбутнього” для визначення подальшої стратегії поведінки для досягнення життєвих цілей та ін.

Майбутнім психологам пропонують написати твір “Мої шляхи професійного і особистісного зростання”, де потрібно описати конкретні засоби для досягнення акме як особистості і професіонала. Важливим є складання акмеологічного алгоритму – послідовності і етапів розвитку. Описуючи засоби особистісного зростання, майбутні психологи звертали увагу на те, що вони самі найчастіше використовують: літературу, психологічні методики. Тому під час професійної підготовки цих спеціалістів варто активізувати студентів на використання і інших методів та засобів професійно-особистісного зростання: ознайомлення з працями видатних психологів, науковими журналами психологічної проблематики, організації бесід, круглих столів, ґрунтовних наукових досліджень з виступами на наукових конференціях, опанування методики аутотренінгу та ін.

Ефективним для прогнозування професійно-особистісного розвитку є акмеологічний аналіз, на основі якого виявляють акмеологічні умови і фактори, будуються прогнози та вибираються шляхи і способи розвитку особистості і професіоналізму майбутніх психологів. Майбутнім психологам пропонувалося написати роздум на тему “Вплив психологічної практики на мій професійний і особистісний розвиток”, у щоденниках особистісно-професійного зростання студенти аналізували шляхи особистісного і професійного зростання. Акмеологічний аналіз включає в себе пошук закономірностей, механізмів, умов і факторів, що сприяють досягненню професіоналізму, або перешкоджають йому. Аналізують показники: важливі професійні якості, ступінь їх вираженості; мотиви професійної діяльності і досягнень у сфері професії; професійні еталони.

Для визначення відповідності особистісних якостей майбутнього психолога обраній спеціальності проводилася психолого-акмеологічна діагностика. З майбутніми психологами проводився комплекс психодіагностичних методик. Найбільш інформативними для психолого-акмеологічної діагностики є методики, використані у констатувальному експерименті: багатфакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла, О. С. Штепи, короткий індекс самоактуалізації (SI) А. Джонса, Р. Крендела, шкала ясності Я-концепції (SCC) Д. Кемпбела, самоактуалізаційний тест Е. Шострома та ін.

Діагностичними методами в акмеології, крім тестів, може бути психобіографічний метод. Аналіз автобіографій, біографічне інтерв'ю – трудомісткий метод дослідження, який полягає в докладному спілкуванні з обстежуваним про його життєвий шлях, найбільш важливі події духовного життя. Майбутнім психологам пропонується написати автонаратив “Книга мого життя”. Студентам дають завдання: “Уявіть, що ваше життя зображено у книжці. Напишіть анотацію до цієї книжки”. За результатами самоопису здійснюється психобіографічний аналіз умов, що впливали на особистісно-професійне становлення майбутніх психологів, їх Я-концепцію, аналізуються кількісні і якісні показники у змісті автонаративу.

Важливою є акмеологічна експертиза – комплексна самооцінка з метою виявлення власного рівня професійної майстерності і пошуку резервів для вдосконалення професійної діяльності. Майбутні психологи під час вивчення психологічних дисциплін вели щоденники особистісно-професійного зростання, де будуть відповідати на запитання “Які мої особистісні і професійні якості зараз?”, “Яким я бачу себе майбутнім психологом і особистістю?”. Інформацію про “Я-реальне” майбутні психологи беруть з результатів попередньої діагностики і самоаналізу. Співставлення образів “Я-реальне” і “Я-ідеальне” є механізмом самозміни і особистісно-професійного зростання майбутніх психологів. Аналізуючи відмінності цих образів, студенти дають відповіді на запитання у щоденниках особистісно-професійного зростання “Над якими професійними і особистісними якостями мені ще потрібно працювати, що вдосконалювати у перспективі?”.

Здійснення психолого-акмеологічної підтримки можливе завдяки проведенню тренінгів, консультування. Акмеологічне консультування – надання консультативної допомоги майбутнім психологам у досягненні вершин професійної діяльності, особистісної і професійної зрілості тощо.

Отже, ефективними акмеологічними технологіями особистісно-професійного зростання майбутніх психологів є: акмеологічне проектування, акмеологічний аналіз, акмеографічний опис, психолого-акмеологічна діагностика, акмеологічна експертиза, акмеологічне консультування та ін. Важливим є створення цілісної акмеологічної моделі професійно-особистісного зростання майбутніх психологів для оптимізації професійної підготовки цих спеціалістів під час навчання у вузі, проведення психолого-акмеологічної діагностики для професійного відбору майбутніх психологів за професійними і особистісними якостями.

Важливою для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є самостійна робота, де



студенти займають активну суб'єкту позицію в особистісному і професійному зростанні. Для цього актуальним є створення індивідуальної програми, ведення щоденників зростання, проходження психологічної практики, написання наративів і автонаративів, індивідуальні звіти “досягнень” особистісного зростання, активна самоосвіта, самовиховання і саморозвиток.

Майбутні психологи складають індивідуальні програми розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Складові програми можуть бути такі: назва програми, мета, завдання, напрямки роботи, очікуваний результат, принципи, форми, методи, прийоми, засоби, тривалість виконання програми та ін.

Програма може включати такі блоки: діагностичний, корекційний, розвиваючий, профілактичний. Діагностичний блок передбачає проведення психодіагностичних методик для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Корекційний блок спрямовується на виправлення особистісних структур, що перешкоджають особистісному зростанню. Розвиваючий блок використовується для планування вдосконалення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Профілактичний блок передбачає застосування заходів попередження особистісної незрілості.

Важливим є впровадження щосеместрових і щорічних самозвітів про власні досягнення в особистісно-професійному зростанні. Це може відбуватися на практичних, лабораторних, чи у вигляді круглих столів.

Самостійну роботу майбутніх психологів можна організувати шляхом ведення щоденників самопізнання, самоаналізу, рефлексивних щоденників, щоденників особистісного зростання, де будуть описуватися напрямки розвитку особистісної зрілості, шляхи самокорекції та саморозвитку.

Під час тренінгу майбутні психологи вели щоденники особистісного росту, де описували результати самоаналізу, самопостереження, роздуми під час тренінгових занять, досягнуті цілі, труднощі, що виникали під час тренінгу, можливі причини і шляхи вирішення різного роду конфліктів. Важливим є ведення щоденників професійно-особистісного росту під час ознайомлення з навчальними дисциплінами.

Майбутній психолог повинен використовувати індивідуальну роботу у вигляді написання автонаративів, що можуть допомогти знайти суто біографічні, а не групові, вирішення проблеми особистісного і професійного зростання. Можна запропонувати студентам заповнювати експрес-анкети з питаннями про особливості особистісного і професійного становлення їх особистості, їх плани на

майбутнє, написання творів на відповідну “професійну” тему “Я – професійний психолог” та ін.

Ефективними для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є активні методи навчання: групові дискусії, аналіз проблемних ситуацій, рольові і ділові ігри, вправи на самопізнання і самооцінювання, мозковий штурм, невербальні прийоми, метод аналізу конкретних ситуацій, моделювання майбутнього професійного процесу, метод “круглого столу”, ділові ігри, метод самостійного формулювання психологічних понять та ін.

Значущим є проблемне навчання, метод конкретних ситуацій з використанням консультативних і психотерапевтичних сеансів вирішення психологічних проблем, що сприяли розвитку особистісної зрілості клієнта. Тоді майбутній психолог зможе проаналізувати генезис становлення особистісної зрілості у процесі вирішення проблемної ситуації, яка заважає зростанню.

Суб’єктна позиція майбутнього психолога повинна сприяти оптимізації його самостійної роботи щодо розвитку особистісної зрілості. Тому потрібно проводити індивідуальні форми роботи: самостійний підбір відеофільмів з проблеми особистісного зростання, поглиблене вивчення теоретичних питань відповідної проблематики, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, проходження психологічної практики, підготовка індивідуальних звітів та ін.

Ефективними є тематичні семінари, майстер-класи з особистісного зростання, психолого-педагогічний аналіз відеофільмів, ознайомлення з працями видатних психологів-науковців, створення власної психологічної бібліотеки, обговорення її змісту на практичних і лабораторних заняттях.

Можна запропонувати студентам створити наукові гуртки (типу “На шляху до особистісного і професійного зростання”), психологічні майстерні, проблемно-тематичні групи, практикуми з основ особистісного зростання психолога, що мають проблемно-пошукову спрямованість, коли студенти в аудиторних умовах відтворюють проблемні професійні ситуації і шукають їх вирішення. Перевірка умінь вирішувати конкретні професійні завдання повинна проводитися не на словесному іспиті, а в ситуації учбових ігор, в яких модулюються реальні ситуації.

Викладачі та психологи вузу проводять просвітницьку роботу з проблеми особистісного зростання у вигляді лекцій, диспутів, круглих столів, перегляду відеофільмів відповідної тематики та ін. Значущим при навчанні майбутніх психологів є діалогізм, що передбачає активну співпрацю з викладачами.

Отже, розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів передбачає застосування психологічних і педагогічних засобів, акмеологічних технологій та самостійної роботи майбутніх психологів. **Перспективами** у дослідженні цієї проблеми є створення комплексної програми психодіагностики і розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів при вступі абітурієнтів до вишу (для визначення їх особистісних здібностей, профпридатності до професії психолога і для “відсіву” особистісно непридатних абітурієнтів до цієї професії), під час навчання (для контролю за динамікою змін при навчанні на різних курсах), після закінчення навчання, на випускному курсі (для визначення остаточної особистісної придатності, яка може бути показником при взятті на посаду психолога).

### Список використаних джерел

1. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : Вежа, Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
2. Горностай П. П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість? // Практична психологія і школа: матеріали Міжнародної конференції. – К., 1993. – С. 43–49. – Режим доступу: [http://users.i.com.ua/~p\\_gorn/publ01d.html](http://users.i.com.ua/~p_gorn/publ01d.html)
3. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №5. – С. 4–6.
4. Пов’якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19. 00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н. І. Пов’якель. – К., 2004. – 40 с.
5. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / С. Д. Максименко– К.: Ніка – Центр, 1999. – Вип. 19. – 286 с.
6. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19. 00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н. Ф. Шевченко. – К., 2006. – 32 с.
7. Яценко Т. С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика / Т. С. Яценко,

Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін. – К.: Вища школа, 2008. – 342 с.

In the article the problem of development professionally of meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists is considered with the help of psychological and pedagogical means, acmeological technologies, independent work of future psychologists.

**Keywords:** professionally meaningful description, personality maturity, future psychologist, professional preparation.

*Отримано 25.2.2012*

УДК 37.032:37.025:371.132

*Ю. В. Журат*

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті висвітлюється експериментальне дослідження формування суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів в період навчання в ВНЗ педагогічного профілю.

**Ключові слова:** суб'єктність, професійна готовність, професійне самовизначення в ВНЗ, мотивація навчання в ВНЗ.

В статье освещается экспериментальное исследование формирования субъектности будущих учителей начальных классов в период обучения в ВУЗе педагогического профиля.

**Ключевые слова:** субъектность, профессиональная готовность, профессиональное самоопределение в ВУЗе, мотивация обучения в ВУЗе.

**Вступ.** В психології та педагогії вищої школи залишається традиційне розуміння вчителя та студента ВНЗ педагогічного профілю або як суб'єкту педагогічної діяльності, або як суб'єкту освітньої діяльності. Тому збільшується потреба у більш ретельному вивченні феномена суб'єктності студента ВНЗ педагогічного профілю.

Становлення суб'єктності в студентському віці пов'язується з виявленням психологічних механізмів та педагогічних умов цього процесу. Подібна необхідність диктується суперечливою ситуацією, яка склалася в теорії та практиці вищої освіти, яка міститься, з одного боку, в декларуванні потреби у вивченні суб'єктності майбутнього вчителя, з іншого боку в недостатній розробленості концептуальних положень про психологічні механізми та педагогічні умови.

Навчальна діяльність здійснюється шляхом розв'язання специфічних для неї задач, яке відбувається шляхом виконання певних навчальних дій. Успішність студента у цій діяльності переважно залежить від рівня сформованості у нього певних мета-професійно значущих особистісних якостей, які визначають успішність його діяльності.

У сучасних наукових працях педагогічного напрямку висвітлюються окремі складові професійного розвитку майбутніх вчителів початкових класів. Ці аспекти розглядаються Бехом І. Д. (особистісно-орієнтований підхід у вихованні), Киричуком О.В. (формування змістовних мотивів і мотивацій навчально-пізнавальної діяльності та професійного самовизначення), Ягуповим В. В. (суб'єктність – детермінанта неперервної професійної освіти людини).

Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін є основним етапом нашого дослідження, метою якого є доведення висунутої гіпотези. Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що формування професійної суб'єктності майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початкових класах у системі педагогічної освіти можливий за наявності таких умов:

- дотримання в навчально-виховному процесі ВВНЗ основних принципів суб'єктної педагогіки;

- творчої актуалізації суб'єктності студентів за допомогою суб'єктно-діяльнісних способів, прийомів, методів, методик і технологій вивчення психолого-педагогічних дисциплін, які стимулюють їх суб'єктність у навчальній діяльності, та шляхом підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними та науково-педагогічними працівниками в навчально-виховному процесі;

- цілеспрямованого стимулювання творчої навчальної діяльності студентів як її суб'єктів, розвиток позитивної внутрішньої мотивації навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, стійкої потреби в саморозвитку і самовдосконаленні у процесі оволодіння навчальним матеріалом з психолого-педагогічних дисциплін;

- цілеспрямованого формування у них переконання щодо необхідності бути суб'єктом творчої педагогічної діяльності та

необхідності набуття для цього аутопсихологічної компетентності;

– безпосереднього сприяння усвідомленню та сприйняттю майбутніми педагогами початкових класів своєї суб'єктності і власних провідних суб'єктних якостей як суб'єктів педагогічної діяльності;

– проектування і моделювання у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін провідних суб'єктних рис студентів як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початкових класах і створення умов для їх формування;

– створення сучасного професійно орієнтованого навчально-методичного супроводження підготовки майбутніх педагогів початкових класів.

**Метою** експериментального дослідження є експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної суб'єктності майбутніх педагогів початкових класів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін у ВПНЗ.

Для її досягнення необхідно було вирішити такі *завдання*:

1) визначити критерії сформованості суб'єктності студента та показники її оцінювання;

2) підібрати методики діагностування цих показників;

3) розробити методику формувального експерименту;

4) експериментально дослідити динаміку формування професійної суб'єктності студентів – майбутніх вчителів початкових класів у процесі набуття педагогічної освіти в ВПНЗ взагалі та вивчення психолого-педагогічних дисциплін, зокрема.

**Результати дослідження.** На нашу думку, найбільш результативними є методики, які орієнтовані не на фіксацію відомих властивостей тих чи інших явищ, а таких висловлювань, які виявляють процес породження та використання узагальнень безпосередньо в діяльності.

Розглядаючи особистість майбутнього педагога, насамперед, як систему його провідних соціально- та професійно зумовлених якостей, як суб'єкта пізнання, поведінки, спілкування, власного життя і навчальної діяльності, ми виділили ті з них, які найповніше відповідають поставленому дослідницькому завданню, оскільки саме відповідний рівень їхньої розвиненості дає змогу визначити суб'єктність студента ВПНЗ спочатку у навчальній, а згодом і в майбутній педагогічній діяльності.

До суб'єктних якостей майбутнього педагога нами віднесено педагогічну самосвідомість, педагогічну "Я"-концепцію, педагогічну самооцінку, контроль, активність і творчість у навчальній діяльності, життєві цінності та перспективи, емоційну-вольову саморегуляцію власної поведінки та навчальної діяльності, самостійність і відповідальність, автономність у діяльності. Вони є основними

проявами та показниками суб'єктності студента у навчальній діяльності, тобто навчальної суб'єктності. Переважна більшість цих якостей формуються та розвиваються на основі інваріантних (нейродинамічний і психодинамічний рівні інтегральної індивідуальності, психотипи, соціальний інтелект, ціннісні орієнтації, ставлення особистості) і варіативних (здатність до самоуправління, творчість, педагогічна спрямованість, локус контроль, емпатійність) якостей, які і складають основу професійно важливих якостей педагога початкових класів та їх формування та розвитку в процесі професійної підготовки та практичної педагогічної діяльності.

Навчальна суб'єктність формується у студентів на основі набуття культури навчальної діяльності, а професійна суб'єктність – на основі опанування психологічною структурою педагогічної діяльності в початковій школі та становлення її суб'єктом. Ці види суб'єктності знаходяться в діалектичній взаємозалежності та взаємозумовленості, оскільки:

- наявність стійкої внутрішньої мотивації на майбутню педагогічну діяльність в якості педагога початкових класів є фундаментом мотиваційної сфери успішної навчальної діяльності студентів ВПНЗ;

- формування професійної суб'єктності практично не можливе без сформованості навчальної суб'єктності, яка забезпечує усвідомлену навчальну діяльність студента щодо опанування професійною компетентністю педагога, дає можливість набути досвід суб'єктної поведінки та діяльності як майбутньому педагогу.

Формування і розвиток суб'єктності може зумовлюватися як соціально (наприклад, спрямованість, характер, самосвідомість, самооцінка, суб'єктивний контроль, активність і творчість у навчальній діяльності, життєві цінності та перспективи, самостійність і відповідальність, автономність у життєдіяльності), так і біологічно (темперамент) або комбіновано (здібності, емоційно-вольова саморегуляція власної поведінки та діяльності). Ми передбачаємо, що професійно важливі якості педагога, у тому числі суб'єктність формуються неоднаково, а саме:

- навчальна суб'єктність формується у студентів I та II курсів на основі набуття культури навчальної діяльності;

- професійна суб'єктність починає формуватися у студентів III курсу на основі педагогічної спрямованості та формується на IV та V курсах на основі педагогічної рефлексії та саморефлексії, самодетермінації та саморегуляції, педагогічної "Я"-концепції.

В дослідження були включені студенти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича за спеціальністю "Вчитель молодших класів" та студенти Педагогічного коледжу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича за

спеціальністю "Вчитель початкових класів з однією зі додаткових спеціалізацій".

Предметом дослідження стали педагогічна спрямованість особистості студента (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації) та провідні суб'єктні прояви, (самооцінка, суб'єктивний контроль) у навчальній діяльності.

Професійну готовність студентів до майбутньої професії ми вивчали за методикою "Професійна готовність". Е. Гінцберг і Д. С'юпер [].

За Д. С'юпером, основними характеристиками *професійної зрілості* є:

- зацікавленість в тому, щоб здійснити вибір професії, використовуючи при цьому всі ресурси та інформацію, яка існує на даний час;

- прагнення до отримання нової інформації та планування місця роботи, яку хоче зайняти людина. При цьому інформація та планування "приміряються" людиною до самої себе;

- однорідність професійних переваг протягом довготривалого часу в одній професійній галузі;

- "кристалізація" таких рис як зрілість інтересів, незалежність від інших людей та обставин при виборі професії та просуванні по ній, реалізм професійних позицій, відповідність цінностей професії, яка обирається, інтересам людини;

- відповідність переваг і здібностей, інтересів та активності суб'єкта професійної зрілості [].

На основі вищезазначеного до *основних показників професійної суб'єктності педагога початкових класів* можна віднести:

- інформованість про світ професій і здатність співвіднести цю інформацію зі своїми особливостями, професійними перспективами, потенціалами та реальними можливостями;

- здатність приймати рішення щодо набуття професії педагога початкових класів;

- здатність реалізувати рішення щодо набуття професії педагога початкових класів;

- здатність планувати своє професійне буття як суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах;

- емоційну включеність в ситуацію рішення;

- автономність у професійній діяльності.

Інформованість про світ професій і здатність співвіднести інформацію з власними індивідуально-психічними особливостями, професійними перспективами та потенціалами і реальними можливостями. При низькому рівні розвиненості свідомості та самосвідомості молода людина не здатна сприймати інформацію, яка їй пропонується. У зв'язку з цим першою умовою розвитку



інформованості є розвиток інтелектуальної автономності, другою – повнота уявлень про джерела отримання інформації, третьою – здатність переробити інформацію згідно з соціальними, навчальними, професійними, фаховими та суб'єктними потребами.

Інформація про світ професій у цілому. Це:

а) усвідомлення розділення світу професій за предметом і цілями праці, знаряддями виробництва;

б) знання загальнотрудових і загальновиробничих понять: культура праці, трудова дисципліна, принципи планування виробництва, структура виробництва, принципи оплати праці тощо;

в) знання окремих професій і вимог до них;

г) знання та практична здатність набути професію: про пошук і праце-влаштування на роботу; про рівень освіти, який вимагається для набуття професії; про те, як утриматися на роботі, як удосконалювати свій професіоналізм і як робити професійну кар'єру.

**Інформація про педагогічну професію та фах педагога початкових класів.** Це така інформація:

а) рівень знайомства студента ВПНЗ з професією педагога та специфікою педагогічної діяльності в початковій школі;

б) знання студента про форми та рівні оволодіння професією педагога, взагалі та педагога початкових класів, зокрема;

в) знання освітніх потреб українського суспільства, конкретного регіону та потреби в педагогічних кадрах окремих навчальних закладів;

г) знання про призначення та специфіку педагогічної діяльності вчителя в початковій школі.

Для прийняття ефективних рішень людина повинна мати такі якості, здібності, знання, навички:

- допитливість і цікавість;
- передбачення, передбачливість;
- здоровий глузд, прозорливість;
- рішучість і відповідальність;
- оцінка ризику та відповідальність за цей ризик;
- делегування повноважень;
- планування;
- контроль.

Для дослідження було використано діагностичні методики "Професійна готовність", "Мотивація навчання у ВНЗ" (Т.І. Ільїна).

Результати дослідження виявили, що впевненість у правильності вибору своєї майбутньої професії мають лише 40% студентів, які стосовно професійного вибору відповіли – "повністю впевнений", не можуть дати впевнену відповідь на причину свого професійного вибору 53%, 7% студентів, на жаль, відповіли, що вони впевнені, що їх професійний вибір не вірний.

Відсоток студентів які визначилися зі своїм наміром в майбутньому працювати за обраною професією розподілився наступним чином:

- майбутньому збираються працювати за фахом – 46%;
- все буде залежати від обставин – 51%;
- ні не збираюсь працювати за фахом – 3%.

На питання "Якщо б ви знову обирали майбутню професію", опитувані відповіли наступним чином: "повністю підтвердили вибір" – 33%; "іншу, але в цій галузі" – 28%; "іншу в іншій галузі" – 18 %; "не знаю" – 21%.

Проблема зміни уявлення студентів про обрану професію в процесі навчання також є актуальною в сенсі становлення професійної суб'єктності, студенти визначились наступним чином:

- залишилися такими ж самими - 38% студентів;
- змінилися на краще – 39% студентів;
- розчарувався в обраній професії – на жаль, дуже високий відсоток – 29% студентів.

Виходячи з цього задоволення від процесу навчання отримують 51% студентів, не отримує задоволення – 20% студентів, не може визначитися при відповіді на дане питання 29% студентів від загальної кількості опитуваних..

На жаль, ми можемо констатувати, що професійне самовизначення в процесі навчання в ВНЗ знаходиться або в ситуації стагнації, практично не змінюється ставлення студентів до майбутньої професії, що суттєво заважає проявляти такі форми суб'єктності студентів як педагогічне цілепокладання та педагогічну спрямованість. Все вищезазначене впливає на ступінь позитивного ставлення до оволодіння студентами обраною діяльністю, знижує мотивацію, ціннісне ставлення та готовність студентів до педагогічної діяльності (прояву таких форм суб'єктності як педагогічний такт та педагогічне мислення).

Всі вищезазначені дані повністю співпадають з показниками, які ми отримали за іншими двома методиками.

**Висновки.** Незважаючи на те, що за методикою "Професійна готовність" опитувані показали високий бал за шкалою "прийняття рішень" у великій кількості опитуваних (90% студентів), що корелює з високими балами за шкалою "автономність" у 65% студентів. Однак не можна зрозуміти, чому практично 50% опитуваних студентів показали низькі бали за шкалою "інформованість".

Науковці вважають, що першою умовою розвитку інформованості є розвиток автономності. Тому подальший процес набуття автономності студентами, які пройшли опитування дасть можливість змінювати поінформованість студента про майбутній фах, проявляти своє власне ставлення до майбутньої професії. Достатньо низький

рівень поінформованості може бути пов'язаний з тим, що молоді люди замикалися на якомусь одному чиннику (сім'я, друзі тощо), що не дає можливості прийняти більш об'єктивне та обґрунтоване рішення. Для того, щоб вибрати професію, людина повинна мати значний об'єм інформації на двох рівнях: інформація про світ професій в цілому та інформація про окремі професії або групи професій.

Це може свідчити про те, що сучасні молоді люди більше покладаються на внутрішні відчуття, цінності, інтереси, потреби в прийнятті таких важливих рішень, як вибір майбутньої професії.

На основі результатів, можна припустити, що при виборі майбутньої професії школярі старших класів проявили високу емоційну включеність (високий бал у більше ніж 70% студентів). Так як емоційна включеність вважається одним з важливих показників професійної зрілості, то можна припустити, що більшість студентів, які пройшли опитування, мають достатньо чітко сформовані риси та властивості, які формують професійну зрілість майбутніх фахівців. Також високий відсоток тих, хто займався плануванням свого майбутнього за шкалою "планування" - вище 85% студентів.

Досить велика кількість студентів прагне отримати диплом - 91 студент з числа опитаних (55% від загальної кількості). Такі студенти зустрічаються в усіх групах, де проходило опитування. 46% опитуваних не прагнуть до набуття знань та 68% студентів не прагнуть оволодіти професією. Таким чином, за всіма шкалами приблизно однакова кількість опитуваних не має достатньої мотивації до навчання в ВНЗ даного профілю (від 46% до 68% за різними шкалами). Це підтверджує високий відсоток тих, хто не хоче опановувати свою професію і не прагне до набуття знань, які ми привели вище.

Якщо згадати, що 46% опитуваних не прагнуть до набуття знань, то можна зробити висновок, що відсутність мотивації свідчить про неадекватний вибір студентом його професії, та складність прояву його суб'єктності в ході навчання в ВНЗ педагогічного профілю. Це можуть підтвердити результати, які ми отримали за шкалою "отримання диплому", яка розглядається як прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів та заліків.

### **Список використаних джерел**

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Наук. видання. – 344 с.
2. Киричук О.І., Лисенко О.П. Вплив соціально-психологічних умов на становлення професійної спрямованості старшокласників // науково-методичний збірник. – Чернівці. - С.140-149

3. Ягупов В. В. Суб'єктність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини // Проблеми освіти: Науково-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. – Вип. 27.
4. Super D.E. Vocational development. – N.Y., 1957. – 391 p.
5. Super D.E., Bahn N.Y. Occupational psychology. – London: Tavistock, 1971. – 209 p.

The article highlights the experimental study of the conditions of subjectivity future elementary school teachers in the period of study in university pedagogical profile.

**Keywords:** subjectivity, professional readiness, efficiency of professional self in high school, motivation studies in universities.

*Отримано 25.2. 2012*

**УДК 37.013.:316.624.-057.874**

*О.О. Клочко*

### **ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

У статті розглядаються основні проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді. Представлено аналіз такої підготовки на основі системно-діяльнісного підходу з урахуванням взаємозв'язків його компонентів. Розглянуто види навчально-практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді.

**Ключові слова:** підготовка, профілактика, майбутні соціальні педагоги, системно-діяльнісний підхід, адиктивна поведінка дітей та молоді.

Сучасна освітня теорія та практика вимагає застосування новітніх і ефективних технологій підготовки майбутніх соціальних педагогів у навчальному процесі українських ВНЗ. Така тенденція стосується розробки та впровадження різних технологій з надання кваліфікованої допомоги різним категоріям клієнтів, а особливо дітям і молоді "групи

ризик". Актуальним завданням, у цьому аспекті, постає розробка технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді. Розв'язання існуючої проблеми вимагає створення професійно-орієнтованої системи підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах до організації профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді. Система підготовки передбачає оволодіння студентами відповідними теоретичним, практичним та діагностичним арсеналом засобів організації соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки. Така підготовка базуватиметься на основі системно-діяльнісного підходу, згідно якого вона буде розглядатися як складний цілісний процес, компоненти якого являтимуть обґрунтовану сукупність, знаходитимуться у системі відношень і взаємозв'язків.

Необхідне розуміння того, що важливим у процесі підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери є узагальнення, систематизація, оптимізація знань, умінь і навичок студентів про профілактику, соціальну профілактику, адиктивну поведінку та її види та ін. Однак, однією із головних проблем виступає розпорошеність знань студентів у зазначених питаннях. Така ситуація пояснюється тим, що питання профілактики адиктивної поведінки і саме поняття "адиктивна поведінка дітей та молоді" вивчається студентами у структурі різних навчальних дисциплін. У тому разі предметів психологічного циклу (патопсихологія, психокорекція, психотерапія тощо) та під час вивчення дисциплін медичних спеціальностей. Активно оперує зазначеним поняттям і соціально-педагогічна наука, але у контексті терміну "соціальна профілактика адиктивної поведінки". Як правило, такі знання подаються поверхнево і часто дублюються під час вивчення різних дисциплін. Тому, провідним завданням є систематизація та оптимізація опорних знань, умінь і навичок з визначеної проблеми.

Вирішення зазначеної проблеми покладене на міждисциплінарний підхід до підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки. Так, міждисциплінарний підхід (Пихтіна Н.П., Малькова М.О.) [3] передбачає використання змісту соціально-педагогічних дисциплін, поєднання різних блоків дисциплін: медико-біологічних, соціальних, психолого-педагогічних, гуманітарних, філософських. Окрім вищезазначеного, варто надати розширення спектру спеціальних дисциплін і спецкурсів, присвячених питанням організації профілактики і навчання основам формування здорового способу життя, що мали б за мету допомагати майбутнім соціальним педагогам глибше розуміти проблему і набути вузькоспеціалізованих вмінь та навичок.

З урахуванням вищезазначеного, вагомим стає і використання інтеграційного принципу під час вивчення майбутніми соціальними педагогами проблеми профілактики адиктивної поведінки. Погоджуючись із визначеннями наукових джерел [4], інтегративний підхід вимагає реалізацію наступних завдань:

- міжгалузеве дослідження проблем соціальної профілактики, адиктивної поведінки, класифікації адиктивної поведінки (у процесі вивчення валеології, основ медичних знань, основ психіатрії, патопсихології, психотерапії, психокорекції тощо, а також комплексу соціально-педагогічних дисциплін);

- ефективне розподілення навчального матеріалу з основ профілактики адиктивної поведінки підростаючого покоління між дисциплінами соціально-педагогічного циклу;

- надання ролі провідної в питаннях профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді одній навчальній дисципліні.

У сучасній науковій думці вищезазначені аспекти акумулюються у комплексно-інтеграційному підході. Комплексно-інтегративний підхід (Іванчук М.В., Єльченко В.Р.) передбачає зв'язок між теоретичним навчанням та практичною підготовкою; використання усіх можливостей освітнього простору вищого навчального закладу і навчальних спецкурсів регіону у підготовці. Інтеграція змісту і форм навчально-практичної діяльності дає змогу сприймати проблеми, пов'язані із явищем адиктивної поведінки, важливі поняття цілісно і водночас різнобічно.

Аналіз наукових досліджень [1; 2; 3] з проблем підготовки і професійного становлення майбутніх соціальних педагогів, а також різних питань підготовки спеціаліста соціально-педагогічної сфери до профілактичної діяльності дозволяє виокремити і інші підходи до підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки:

1. Діяльнісно-технологічний (Архипова С.Г., Сорочинська О.Л., Холостова Є.І.) передбачає пряму залежність ефективності професійної підготовки від активності студентів, а також від рівня володіння технологіями просвітницької діяльності. У підході наголошується на тій активності, яка б дозволила студентам у конкретній ситуації не лише усвідомити і переоцінити зміст профілактичної діяльності і явищ адиктивності, але й активно впливати на ситуацію, отримувати прогнозований соціальний результат в процесі власної професійної діяльності.

2. Професійно-спрямований (Назаренко Н.С., Сластьонін В.А.) передбачає формування у майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери спеціальних здібностей та умінь до організації профілактики, перехід особистості майбутнього спеціаліста від одного стану

професійного розвитку (рівня готовності) до іншого у процесі практичної діяльності.

3. Підхід варіативності і гнучкості різних форм та видів діяльності, що яких залучаються студенти у процесі їхньої підготовки до профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді (Цимбал О.І.). Такий підхід передбачає побудову відповідної системи професійної підготовки, в якій би навчання і шляхи досягнення цілей освіти відповідали індивідуальним потребам і можливостям майбутнього соціального педагога, диференціацію технологій освітньо-виховного впливу на нього. Гнучкість має забезпечуватися за рахунок надання можливості кожному студенту визначати ту логіку оволодіння навчальним матеріалом, що у найбільшій мірі відповідала б рівню його актуального розвитку (враховуючи проблемні зони і пріоритетні напрями).

4. Особистісно-орієнтований (Антонюк В.С., Супряга Т.В.) характеризується поєднанням процесу навчання та виховання в єдиний процес розвитку, підготовки майбутніх соціальних педагогів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принципу партнерства, співпраці і гуманізації взаємин викладача і студентів, включення їх у активну творчу діяльність. Навчально-практична діяльність кожного студента, зацікавленого проблемами профілактики адиктивної поведінки підростаючого покоління, має бути організована і спрямована наступним чином:

- допомога у визначенні теми наукової роботи, що висвітлювала б певний аспект профілактичної діяльності;
- залучення до участі у студентських об'єднаннях, службах, що займаються профілактикою адиктивних проявів у поведінці дітей та молоді;
- пропозиція додаткових завдань, що б зміцнювали теоретичну базу, вдосконалювали вміння і розширювали сферу зацікавленості визначеною проблемою.

Відзначимо, що сучасна система підготовки майбутніх соціальних педагогів базується на загальних засадах дидактики та теорії виховання. Основними структурними компонентами процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до визначеного виду діяльності є мета, закони, закономірності, принципи, методи, форми навчання, а також принципи виховання.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, відмітимо, що у процесі навчання за спеціальністю "Соціальна педагогіка" майбутні спеціалісти соціально-педагогічної сфери опановують різні види навчально-теоретичної і навчально-практичної діяльності, в яких вони отримують загальнонаукову, загальнотеоретичну і основи практичної підготовки до організації ефективної профілактики адиктивної

поведінки дітей та молоді. Беручи за основу дослідження Пихтіної Н.П. з формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адиктивної поведінки учнів [3] та аналіз робочих навчальних програм за спеціальністю "Соціальна педагогіка", представимо види навчально-практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді (див. рис. 1.).

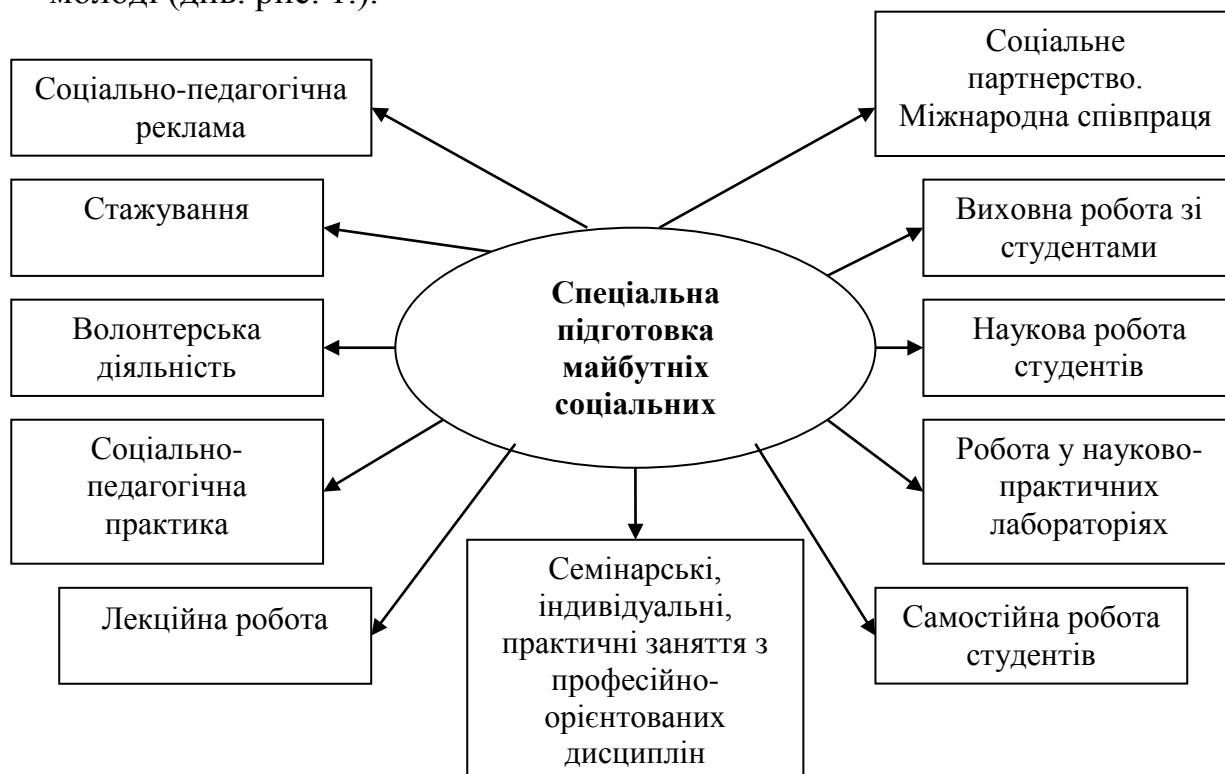


Рис. 1.2. Види навчально-практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді

Враховуючи актуальність проблеми адиктивної поведінки саме для соціально-педагогічної діяльності, було проведено аналіз робочих навчальних програм із фахової підготовки за спеціальністю "Соціальна педагогіка". Усі проаналізовані робочі програми включені до відповідного державного стандарту (6.010100 "Соціальна педагогіка") і входять до структури відповідних державних навчальних планів спеціальності. Зауважимо, що робочі навчальні програми виступають теоретичним базисом підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді.

Зазначений обсяг роботи був проведений на основі робочих навчальних програм дисциплін кафедр наступних українських ВНЗ: Київський міський педагогічний університет ім. Б.Д. Грінченка; Київський національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова; Ніжинський державний університет ім. М. В. Гоголя; Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.



Ушинського; Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка; Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди; Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г.Шевченка.

Проведений аналіз робочих навчальних програм навчальних дисциплін спеціальності "Соціальна педагогіка" щодо профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді дає підстави зробити ряд висновків.

Лекційні, семінарські, індивідуальні заняття достатньо повно розкривають теоретичні питання проблеми. Однак, наявною є висока інформаційна насиченість при вивченні проблеми хімічних адикцій, у порівнянні з іншими формами адиктивної поведінки. У той же час, актуальним залишається підсилення практичного наповнення занять по усім дисциплінам. Відзначимо, що незадовільною залишається якість підготовки студентів – соціальних педагогів з проблем нехімічних та проміжних форм адиктивної поведінки. Відтак, нехімічні і проміжні форми адикцій вивчаються оглядово. Тому, сучасні тенденції підготовки майбутніх соціальних педагогів вимагають використання міждисциплінарних зв'язків (дисципліни психологічного циклу, медичні дисципліни).

На жаль, можемо констатувати, що у робочих програмах відсутня методика роботи соціального педагога щодо профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді.

Підтверджується теза про розпорошеність і ситуативність викладу знань, формування практичних умінь та навичок з проблеми профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді. Відсутній комплексний підхід до вирішення проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до такого роду діяльності. Тому, вбачаємо невідповідність між необхідністю ефективного вирішення проблеми профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді і сучасним рівнем підготовки майбутніх соціальних педагогів. Окрім цього у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ недостатньо використовується зміст навчальних дисциплін, недостатньо використовуються шляхи залучення студентів до практичної діяльності у зазначеному напрямку.

Проаналізовані лекційні заняття навчальних дисциплін потребують застосування дедалі більше інноваційних систем, технологій організації профілактичного впливу на дітей та молодь, поширення нових технологій такої діяльності. Одним із головних завдань виступає розгляд на лекційних заняттях усього комплексу питань, що стосується адиктивної поведінки як соціально-педагогічної проблеми. Важливо виключати дублювання навчального матеріалу на лекційних заняттях з різних навчальних дисциплін, впроваджувати контроль за

поданням навчального матеріалу, слідкувати за різнобічним викладенням одного і того ж аспекту проблеми адиктивної поведінки у процесі вивчення різних навчальних дисциплін.

Семінарські, практичні, індивідуальні заняття допомагають майбутнім соціальним педагогам у засвоєнні основних понять з проблеми профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді, в опануванні шляхів попередження проблеми, у використанні дієвих та ефективних профілактичних програм. Визначені форми занять у вигляді тренінгових, відео-занять дають змогу впроваджувати первинну апробацію, закріплення знань, формування початкових умінь та навичок роботи з дітьми та молоддю адиктивної поведінки. На заняттях проходить процес створення та аналізу проблемних ситуацій, вирішення соціально-педагогічних ситуацій (задач) у формі "мозкового штурму", "круглого столу" тощо.

Самостійна робота студентів має головними завданнями поглиблення знань з проблем дослідження, у позааурочний час дослідження окремих аспектів проблеми, що давалася для ознайомлення на заняттях, здійснення аналізу додаткових літературних джерел тощо.

Закріплення студентами отриманих знань, формування первинних професійних умінь та навичок щодо ведення планомірної та ефективної профілактичної роботи з дітьми та молоддю адиктивної поведінки, а також врахування дидактичних принципів (систематичності й послідовності навчання, активності навчання, міцності засвоєння знань, умінь та навичок, зв'язку теорії із практикою) відбувається у процесі проходження різних видів практик. Практика має велике значення для підготовки та формування майбутніх соціальних педагогів і дає змогу:

- ґрунтовніше засвоїти необхідні знання щодо специфіки побудови програми соціально-педагогічної роботи з клієнтами адиктивної поведінки;
- сформувати уміння та навички самостійного пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми адиктивної поведінки;
- приймати важливі професійні рішення з урахуванням соціально-педагогічних та психологічних наслідків;
- оволодіти уміннями й навичками застосування вітчизняного і зарубіжного передового досвіду роботи з дітьми та молоддю адиктивної поведінки.

Сучасний перелік видів практик у системі підготовки фахівців за спеціальністю "Соціальна педагогіка" має доволі широкий спектр: ознайомлювальна соціально-педагогічна, діагностична, соціологічна, соціально-педагогічна у закладах освіти, соціально-педагогічна у закладах соціально-педагогічного спрямування, соціально-педагогічна

у закладах опіки, волонтерська соціально-педагогічна, реабілітаційно-корекційна.

Стажування – це можливість безпосереднього залучення студента до організації профілактичної роботи з дітьми та молоддю адиктивної поведінки. Чільне місце у процесі стажування майбутнього спеціаліста займає партнерство його як рівного працівника. Однак, сучасна практика показує, що стажування студентів не займає достойного місця у системі підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України.

Організація та проведення конкурсів соціально-педагогічної реклами, а, зокрема, спрямованої на профілактику адиктивної поведінки дітей та молоді, підвищує рівень інновацій у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів. Розробка соціально-педагогічної реклами сприяє розвитку творчого мислення студентів, а також показує нові нестандартні підходи до соціальних проблем суспільству, виступає засобом масової профілактики негативних явищ у підлітковому та молодіжному середовищі. Зауважимо, що органом відповідальним за координацію та здійснення такого роду діяльності повинна стати рада з питань соціальної реклами як консультативно-дорадчий орган при місцевих адміністраціях. Такі ради мають утворювати органи державного управління, місцевого самоврядування, організації громадянського суспільства, вищі навчальні заклади (у складі провідних викладачів і кращих студентів спеціальностей "Соціальна педагогіка", "Соціальна робота" тощо), засобів масової інформації та комерційних установ на ринку соціальної реклами регіонів.

Наукова робота студентів передбачає участь студентів у науково-методологічних, науково-методичних семінарах, наукових і науково-практичних конференціях, присвяченим проблемам формування здорового способу життя, профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, підготовці майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді. Наукова робота студентів продовжується у діяльності наукових гуртків, клубів, лабораторій, у виконанні курсових, бакалаврських, кваліфікаційних, дипломних, магістерських робіт з тем, що стосуються пропаганди і формування здорового способу життя, профілактики адиктивної поведінки серед дітей та молоді.

Робота студентів у студентській науково-дослідній лабораторії сприятиме інтелектуальному, науковому, творчому розвитку майбутніх соціальних педагогів. Зазначені лабораторії створюються для роботи проблемно-пошукових, творчих груп, що працюють над розробкою профілактичних програм, проектів і методичного забезпечення професійної діяльності.

У рамках виховної роботи зі студентами куратори можуть впроваджувати конкурси соціальної реклами з пропаганди здорового способу життя, профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді. Можливими заходами на кураторських годинах можуть стати зустрічі із професійно орієнтованими спеціалістами, екскурсії до соціальних і соціально орієнтованих установ, що займаються проблемами профілактики адиктивної поведінки, ініціювання "круглих столів" з визначеної проблематики тощо.

Аналіз вітчизняної практики підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки показує збільшення ролі ефективного соціального партнерства. Дедалі більше українських ВНЗ звертаються до послуг установ й організацій державного і недержавного сектору.

Загалом соціальне партнерство в питаннях підготовки студентів до профілактики адиктивної поведінки можна розглядати на кількох рівнях:

- відомчому (співпраця із іншими ВНЗ, освітніми закладами, установами позашкільної освіти, центрами практичної психології та соціальної роботи, установами державних соціальних служб сім'ї, дітей та молоді тощо) – як показник внутрішньо-інтеграційних процесів;
- на рівні міжвідомчих зв'язків – зовнішньо-інтеграційні процеси в діяльності вищого навчального закладу з питань підготовки до профілактики адиктивної поведінки (організація тематичних круглих столів, науково-практичних семінарів, конференцій тощо з представниками установ Міністерств охорони здоров'я; внутрішніх справ України, проведення різних видів соціально-педагогічних практик на базі установ визначених Міністерств);
- на рівні співпраці державного та громадського секторів, як показник розвинутого громадянського суспільства, в якому громада виступає суб'єктом соціально-педагогічного впливу, в тому разі засобами діяльності неурядових організацій.

У рамках розбудови соціального партнерства великого значення, на сучасному етапі, набуває міжнародне співробітництво. Досвід передових вітчизняних центрів з підготовки фахівців за спеціальністю "Соціальна педагогіка" показує зростання важливості організації міжнародної співпраці з питань обміну досвідом профілактичної роботи з дітьми та молоддю адиктивної поведінки. Зрозуміло, що проблема адиктивної поведінки підрастаючого покоління потребує такої ефективної співпраці. Однак, таку можливість залучати іноземних фахівців і відправляти закордон кращих викладачів і студентів мають не всі ВНЗ України. Міжнародна співпраця професорсько-викладацького складу і студентів кафедр, що готують

соціальних педагогів можлива у таких напрямках: розробка та реалізація спільних проектів з міжнародними організаціями; міжнародні семінари, науково-практичні конференції, організація практики і стажування студентів у європейських ВНЗ; проведення майстер-класів іноземними спеціалістами; презентації нових методик профілактичної роботи тощо.

Отже, усі вищеперераховані види навчально-практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді є важливим інструментом засвоєння професійних знань і формування умінь та навичок.

Однак, комплексне використання цих видів не досягає значної ефективності внаслідок значної теоретизації системи підготовки фахівців, а також нерозвиненості багатьох видів (стажування, міжнародна співпраця, волонтерська діяльність, наукова робота студентів тощо) у більшості ВНЗ України.

У питаннях дослідження підготовки і професійного становлення майбутніх соціальних педагогів важливим залишається вивчення різних підходів до їх визначення, а саме: міждисциплінарний, комплексно-інтегративний, діяльнісно-технологічний, професійно-спрямований, особистісно-орієнтований та варіативності і гнучкості різних форм і видів діяльності.

Сучасну систему підготовки майбутніх соціальних педагогів неможливо уявити без використання традиційного дидактичного інструментарію. Уся система підготовки ґрунтується на загальноновизнаних законах, закономірностях навчання. Сприяють ефективному засвоєнню знань, формуванню умінь та навичок, використовувані у навчально-виховному процесі, методи і принципи навчання. Увесь процес навчання побудований на базі поєднання різних форм його організації, де основне місце належить лекційній формі у тісному взаємозв'язку із семінарськими, практичними заняттями.

Однак, уся система підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді потребує вдосконалення, а саме: розробки єдиної ефективної технології такої підготовки.

### **Список використаних джерел**

1. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : Дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Людмила Іванівна Міщик. – Запоріжжя, 1997. – 358 с.
2. Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнівської молоді : Дис... канд.

пед. наук: 13. 00.04 / Світлана Юріївна Пащенко. – Запоріжжя, 2000. – 176 с.

3. Пихтіна Н. П. Формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адиктивної поведінки учнів : Дис. . канд. пед. наук : 13. 00.01 / Пихтіна Ніна Парфилівна. – К., 2000. – 210 с.
4. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [за заг. ред. І. Д. Звереві]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 335 с.

In the article the analysis problems of preparation of future social teachers are examined to the prophylaxis of addictive behavior of children and young people. The analysis of such preparation is presented on the basis of system and activity approach taking into account intercommunications of his components. The types of educational-practical preparation of future social teachers are considered to the prophylaxis of addictive behavior of children and young people.

**Keywords:** preparation, prophylaxis, future social teachers, system and activity approach, addictive behavior of children and young people.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 37.013.42**

*О.В. Ковальчук*

## **РЕФЛЕКСІЯ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Сучасні дослідження, присвячені професійній компетентності, все більше апелюють до феномену рефлексії, розглядаючи її і як змістовний елемент останньої, і як умова її розвитку. Глибоко і всебічно досліджена в філософії, визнана усталеним поняттям в психології, педагогіки та інших гуманітарних науках, ставши методологічним інструментом діяльності та мислення, рефлексія має безліч дефініцій. В рамках нашої статті ми зупинимося на визначенні її ролі в структурі професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

**Ключові слова:** рефлексія, професійна компетентність, компетенції, компоненти рефлексивної компетентності

Сучасний стан розвитку держави, суспільства та економіки вимагає від теорії і практики освіти методологічного та прикладного обґрунтування механізмів формування нової людини XXI ст., здатної до аналізу існуючої ситуації, баченню себе як активного суб'єкта діяльності, до самостійного і відповідального прийняття рішення. Тому рефлексивна компетентність як предмет науково-практичного дослідження потребує глибокого методологічного опрацювання.

Проблематиці рефлексії присвячена значна кількість філософських досліджень (А.С. Арсеньєв, Е.В. Ільєнков, В.А. Лекторський, В.О. Лефевр, А.П. Огурцов, П.Тейяр де Шарден та ін.). У психології вивчення даного феномену здійснюється для пояснення процесів комунікації та кооперації (М.Г.Алексєєв, І.С.Кон, А.Т.Тюков, Г.П.Щедровицький); у контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, А.В.Захарова, Б.В.Зейгарник, Л.М.Карамушка, О.Л.Кононко, А.І.Ліпкіна, Р.В.Павелків, А.Б.Холмогорова, Г.О.Цукерман, Н.В.Чепелева) тощо. З питання формування професійної рефлексії майбутнього фахівця думки науковців розходяться. Ю.М.Кулюткін вважає рефлексивне управління головним, центральним процесом формування професійної рефлексії. С.В. Кондратьєва виокремила такий вид професійної рефлексії, як соціально-перцептивний, під яким авторка розуміє переосмислення, перевірку своїх власних уявлень щодо розвитку особистості майбутніх спеціалістів. А.А.Бізяєва розглядає професійну рефлексію як професійно важливу якість особистості, що становить основу для формування соціально-перцептивних і комунікативних здібностей і обумовлює розвиток професійної самосвідомості. Є.М. Боброва аналізує рефлексію як психологічний механізм професійного самопізнання студентів. Т.Н.Щербакова характеризує професійну рефлексію як один з психологічних механізмів самоконтролю, який забезпечує особистісне зростання майбутнього вчителя. Є.В. Лушпаєвою розроблено та апробовано програму формування рефлексії у студентів – майбутніх педагогів засобами соціально-психологічного тренінгу.

В працях Г.П. Щедровицького рефлексія визначається як механізм розвитку розумової діяльності, який реалізується у двох основних організаційних формах: індивідуальній і колективній. У загальній психології під рефлексією традиційно розуміється процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, а також здатність людського мислення, спрямована на усвідомлення світу і самого себе.

Рефлексія в соціальній психології - це процес усвідомлення суб'єктом (особою чи спільністю) того, як він (вони) в дійсності сприймаються і оцінюються іншими індивідами або спільнотами. Крім того, виділяється соціально-психологічна рефлексія - "розуміння іншого шляхом роздумів про нього" [2]. Отже, рефлексуючий суб'єкт може бути як індивідуальним, так і колективним, проте, в будь-якому випадку, рефлексія включає в себе осмислення, аналіз та проектування, набуваючи особливий особистісний план для кожного учасника рефлексивної діяльності.

Рефлексія у професійній діяльності соціального педагога забезпечує осмислення минулого і передбачення майбутнього, дозволяє поглянути на себе зі сторони, проаналізувати свої думки, почуття, дії, а при необхідності скорегувати свої знання та уявлення, ціннісні орієнтації, діяльність і взаємодію з іншими суб'єктами. Інакше кажучи, здатність соціального педагога до рефлексії визначає успішність його професійних дій в нових для нього умовах.

Розглянемо, яку ж роль відіграє рефлексія в структурі професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Отже, в літературі при розгляді процесу формування та розвитку професіоналізму, використовуються два поняття: компетентність і компетенція. Перша пов'язана з певним видом професійної діяльності і означає обізнаність, авторитетність у галузі, друга ж визначається як коло повноважень, прав будь-якої особи, органу, коло питань, справ, що знаходяться в чиему-небудь підпорядкуванні [1]. Термін "компетентність" зазвичай вживається стосовно до осіб певного соціально-професійного статусу і характеризує міру відповідності їх розуміння, знань і вмінь реальному рівню складності виконуваних ними завдань і вирішуваних проблем.

Дж. Равен називає близько сорока характеристик і здібностей людини, які допомагають їй досягати особистісно значущих цілей (серед них такі, як залучення емоцій у процес діяльності, готовність і здатність навчатися самостійно, вміння працювати над чимось спірним, що викликає занепокоєння, використовувати інновації для досягнення цілей, здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати суперечності, терпимість по відношенню до різних стилів життя оточуючих і т.д.). Він зазначає, що їх набір міняється в залежності від характеру професійної діяльності, установок організації, індивідуально-особистісних особливостей. Всі зазначені якості відзначаються їх рефлексивною природою, домінуванням особистісного потенціалу над предметним або вузькопрофесійним змістом.

В класифікації Ю. І. Калиновського особливої уваги заслуговує компетентність, яку він назвав дослідницькою: 1) рефлексивну



здатність до виявлення і постановки проблем, здатність продукувати різноманітні ідеї; 2) вміння рефлексувати: підстави власної діяльності (ціннісні, світоглядні, професійно-позиційні); 3) засоби, що використовуються в індивідуальній, груповій та колективній діяльності і їх адекватність ситуації, що складається і висунутій цілі; співвідносити задум і реалізацію, виділяти основні тенденції та процеси в досліджуваній ситуації, виявляти приховані і явні причини ситуації, що склалася, прогнозувати на основі екстраполяції майбутнє стан справ; 4) розрізняти рівень професійної свідомості та рівень актуалізації особистісного начала, здійснювати перспективну візуалізацію наявних і створених можливостей, проектувати те, що необхідно досягти в майбутньому і конкретному колективі. На підставі даної характеристики можна зробити висновок про актуальність рефлексивної компетентності в описі сучасного професіонала.

Дослідження професійної рефлексії, які нами були проведені, показали, що вона є системоутворюючим елементом в діяльності всіх фахівців і служить розвитку їх професійної компетентності. Однак найбільш яскраво рефлексія представлена в діяльності фахівців системи "людина-людина", до яких відноситься також професія соціального педагога.

Н. В. Кузьміна визначає професіоналізм як якісну характеристику суб'єкта діяльності, яка є мірою володіння сучасними засобами рішення професійних завдань. У відповідності до змісту професійної діяльності Н. В. Кузьміна виділяє такі компоненти, як:

- 1) Спеціальна компетентність - глибокі знання, кваліфікація та досвід діяльності в галузі предмета;
- 2) Методична компетентність в області формування знань, умінь і навичок - володіння різними методами навчання, знання психологічних механізмів засвоєння;
- 3) Психолого-педагогічна компетентність - володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати доцільні відносини, здійснювати індивідуальну роботу, знання з різних галузей педагогіки та психології;
- 4) Диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованостей - вміння виявляти особистісні особливості, установки та спрямованість, визначати та враховувати емоційний стан людей, уміння грамотно будувати взаємовідносини з керівниками, колегами, клієнтами;
- 5) Аутопсихологічна компетентність - уміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей, знання про способи професійного самовдосконалення, вміння бачити причини недоліків у своїй роботі, в собі, бажання самовдосконалення.

Структурно-змістовний аналіз рефлексивної компетентності [5], проведений на основі робіт О.С. Анісімова, В.Г. Богиня, Є.В. Бодрова, В.А. Метаєвої, І.М. Семенова, С.Ю. Степанова, А.В. Хутірського та ін., дозволяє нам зробити певні висновки:

1. Рефлексивна компетентність є метакомпетентністю [3], виступаючи одним з ключових чинників особистісного і професійного розвитку соціального педагога. Її метакомпетентнісний характер виявляється в тому, що рефлексивна компетентність сприяє ефективному розвитку всіх інших видів компетентності, а тому її розвиток відіграє вирішальну роль в освітньому процесі будь-якого рівня складності та самоосвіті.

2. Під рефлексивною компетентністю особистості слід розуміти засвоєну суб'єктом у результаті досвіду рефлексивної діяльності сукупність особистісних якостей, які забезпечують продуктивну рефлексію. Рефлексивна компетентність обумовлена наявним у суб'єкта досвідом рефлексивної діяльності. У цьому контексті рефлексивною компетенцією є науково обґрунтована, заздалегідь спроектована норма, яка відображає соціальну вимога до підготовки, необхідної для ефективної рефлексії особистості в сфері соціальної педагогіки та соціальної роботи.

3. Дієвість компетенцій, їх орієнтованість на практичне застосування дозволяє припустити, що визначення рефлексивних компетенцій особистості можливо при виявленні спроможності суб'єкта до рефлексивним дій.

4. У цілісній структурі рефлексивної компетентності перераховані компетенції виступають основними компонентами, їх сукупність і характер зв'язків між ними визначають рівень сформованості та особливості процесу розвитку рефлексивної компетентності суб'єкта.

5. Здатність особистості до рефлексії можна використовувати як інтегральну характеристику кожного з основних компонентів рефлексивної компетентності.

Вищевикладені передумови виступають основою для виявлення структури рефлексивної компетентності майбутнього соціального педагога. Рефлексивна компетентність соціального педагога включає чотири основні компоненти: особистісний, інтелектуальний, кооперативний, комунікативний.

*Особистісний компонент* в структурі рефлексивної компетентності соціального педагога об'єднує рефлексивно-особистісні компетенції:

- здатність аналізувати себе (свої почуття, інтереси, настрої, стійкі звички, здібності і т.д.);
- здатність до адекватного самосприйняття;
- здатність визначати і аналізувати причини своєї поведінки;

- здатність оцінювати наслідки своїх вчинків, визначати свої помилки і успіхи.

*Інтелектуальний компонент* включає в себе компетенції, що забезпечують саморозвиток пізнавальних процесів та індивідуальної творчої діяльності соціального педагога:

- здатність визначати підстави інноваційної діяльності (цілі і завдання, ціннісно-сміслові пріоритети і т.д.);

- здатність оцінювати власну позицію в інноваційній діяльності (ступінь активності, зацікавленості, своє ставлення до об'єкта діяльності і т.д.);

- здатність прогнозувати хід подій в нових для себе ситуаціях;

- здатність оцінювати правильність обраної послідовності дій, способів і засобів їх реалізації;

- здатність аналізувати й оцінювати результати діяльності.

*Кооперативний компонент* рефлексивної компетентності дозволяє соціальному педагогу ефективно брати участь у колективній інноваційній діяльності. Необхідність такої участі обумовлена колективним характером соціально-педагогічної діяльності. В кооперативний компонент входять такі компетенції:

- здатність самовизначення в ситуації спільної діяльності;

- здатність приймати колективну задачу, інтерпретувати її стосовно до своєї місії у спільній справі;

- здатність приймати відповідальність за те, що відбувається в групі;

- здатність здійснювати покрокову організацію діяльності;

- здатність співвідносити результати з метою діяльності.

*Комунікативний компонент* являє собою сукупність наступних компетенцій:

- здатність "стати на місце іншого", відчувати його емоційний стан, зрозуміти причини дій іншого суб'єкта в процесі взаємодії;

- здатність брати участь у колективному аналізі прожитих ситуацій;

- здатність враховувати дії інших людей в своїй поведінці;

- здатність осмислювати свої якості в теперішньому у порівнянні з минулим, прогнозувати перспективи розвитку.

Взаємодія особистісного, інтелектуального, кооперативного та комунікативного компонентів рефлексивної компетентності значно підвищує потенціал соціально-педагогічної рефлексії, виводячи її на рівень, необхідний для ефективної діяльності.

Найбільш ефективний розвиток рефлексивної компетентності досягається при використанні рефлексивних методик навчання, а саме: наявність одного проблемного поля, співвіднесення його з професійним досвідом учасників, зняття міжособистісних бар'єрів при

організації колективної розумової діяльності, організація рефлексивної середовища. Крім цього, потрібна особистісна включеність учасників рефлексивних практикумів в процес мислення і діяльності, що істотно підвищує ефективність навчання.

Отже в процесі вивчення даної проблеми нами був розроблений зразок інтерв'ю для вивчення рефлексивної компетентності студентів напряму "Соціальна педагогіка", який приводимо нижче.

Інтерв'ю "рефлексія професійного навчання та діяльності"

Вхід в інтерв'ю

1. Розкажіть трохи про себе і про свою майбутню роботу. Які причини і умови сприяли тому, що Ви обрали саме цю професію? Наскільки важко її опанувати? Відчуття успішності-неуспішності. Наміри на майбутнє.

Уявлення про професійну діяльність

2. Розкажіть, будь ласка, в чому, на Вашу думку, полягає основний зміст цієї діяльності, навіщо вона потрібна? Сенс (призначення) і мета. Чи змінювалися уявлення про сенс і цілі протягом навчання? Чи сприяє навчання на соціального педагога Вашому внутрішньому росту?
3. Які проблеми, на Вашу думку, є основними (пріоритетних) для сьогодення і майбутнього соціальної педагогіки? Могли б Ви віднести соціальну педагогіку до важливої і цікавої сферою діяльності? Навчання в цій сфері сприяє Вашому самоствердженню? Як Ви бачите своє майбутнє в даній сфері? Змінили б, при можливості, сферу навчання?
4. У чому, власне кажучи, полягає Ваша майбутня діяльність, з яких видів робіт вона складається? Що у Вас виходить найкраще, що вам найбільше подобається вивчати та робити? Що видається Вам менш цікавим, в чому Ви відчуваєте труднощі?
5. Під час навчання Вам доводиться вступати в контакти з безліччю людей. Розкажіть, будь ласка, про те, як Ви встановлюється контакти, як проходить взаємодія? Як і які зовнішні (особливо, соціальні) ресурси Ви залучаєте до власної діяльності? Успішність і труднощі встановлення контактів, взаємодії з керівниками, колегами, "споживачами послуг", соціальними партнерами.
6. Коли Ви обирали дану спеціальність, у Вас вже було уявлення про роботу, про власні цілі. Які очікування виправдалися, а які ні? У чому найголовніше Ваше досягнення (успіх)? Найбільш прикра поразка? Рубежі, які Ви хотіли б досягти? Погляд у майбутнє. Труднощі, що перешкоджають подальшому

просуванню вперед? Які з них Ви можете подолати самотійно? Які потребують сторонньої допомоги? Бажання-небажання змінити діяльність на іншу.

7. Існує переконання, що кожна окрема діяльність вимагає прояву певних якостей особистості. У той же час, в процесі діяльності змінюється і внутрішній світ людини. Наскільки справедливо дане твердження у Вашому випадку? Які особливості Вашої особистості (якості) сприяють успіху? А які особливості перешкоджають подальшому просуванню? Як Ви оцінюєте власні досягнення, яка Ваша внутрішня оцінка досягнутого? Заняття соціальною діяльністю якось впливає (змінюють) на Ваш внутрішній світ?
8. Безсумнівно, за час що минув з початку навчання, Ви просунулися в професійному плані. Скажіть кілька слів про те, як відбувається Ваш професійний саморозвиток? Що Ви зараз вже можете зробити краще, ніж раніше? Які Ваші особливості є або можуть стати основними особистісними ресурсами у професійній діяльності?
9. Що Ви можете розповісти про стратегію Вашої діяльності та навчання? Як плануєте свої дії і на який період? Чи часто Ви їх змінюєте? Що Ви збираєтесь робити в найближчому майбутньому?
10. Чи обмірковуєте Ви що уже зроблено та чи займаєтесь пошуком причин ваших успіхів і допущених помилок (приклад)? Починаєте робити щось інакше (приклад)? Чи змінює це ситуацію на краще?
11. Коли Ви відчуваєте втому, переживаєте труднощі, долаєте сумніви у своїй професійній діяльності, то що Вам допомагає "приходити в форму"?
12. Що дає Вам відчуття і знання, що Ваше навчання є успішним? За якими показниками Ви визначаєте для себе успішність Вашої діяльності? А за якими критеріями про успішність Вашої діяльності роблять висновки інші?
13. Якою мірою Ви задоволені своїми знаннями, своєю підготовкою? Про що і в якій формі ви хотіли б отримувати інформацію? Чому б хотіли навчитися? Які часові та фінансові витрати на своє подальше навчання Ви вважаєте прийнятними? Що б Ви хотіли порадити організаторам навчання?
14. Як Ви бачите свою професійну ситуацію через рік? Що, на Вашу має змінитися?

### Список використаних джерел:

1. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ, 2004. – 216 с.
2. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] / С.Ю. Головин. – URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/25/> (дата обращения 06. 08.2010).
3. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – №3. – С. 57–61.
4. Семенов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.
5. Сидоров, С.В. Теоретические предпосылки проектирования рефлексивной компетентности / С.В. Сидоров, А.Г. Гаврилов // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №1. – С. 253-256.

Modern research on professional competence are appealing to the phenomenon of reflection, and considering it as a meaningful element of the latter, and as a condition of its development. Deeply and extensively studied in philosophy, recognized by the established concept in psychology, education and other humanities, becoming a methodological tool of thought and reflection has many definitions. In our article we will focus on defining its role in the structure of professional competence of social workers.

**Keywords:** reflection, professional competence, competence, components of reflexive competence

*Отримано 26.2.2012*

**УДК 378.141**

*О.В. Кулешова*

### **ЦІННІСНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

В статті представлений аналіз методики дослідження ціннісних аспектів особистісної самореалізації, особливостей соціальної ідентифікації та рефлексії у розвитку та професійно-творчій реалізації особистості викладачів вищих навчальних закладів.

**Ключові слова:** особистісна самореалізація викладача, ціннісні аспекти самореалізації.

Інтерес до вивчення механізмів соціального пізнання – ідентифікації та рефлексії – дає особистості можливість осмислено

"вписуватися" у той чи інший фрагмент соціального контексту. Це необхідно, щоб реалізувати й удосконалювати у тій чи іншій соціальній ситуації потенціал знань, здібностей і особистісних якостей. Ми зустрілися з проблемою відсутності адекватних дослідницьких засобів, що дають змогу верифікувати індивідуально-рефлексивну природу пізнання людиною власної соціальної ідентичності. Зазначена проблемна ситуація спонукала до операціоналізації теоретичної концепції досліджуваних процесів соціального пізнання та самореалізації особистості на основі апріорних змістовно-психологічних уявлень і системи конструктів, що забезпечують емпірико-статистичну процедуру їхньої експериментальної верифікації.

**Метою статті** є аналіз методики дослідження ціннісних аспектів особистісної самореалізації викладачів вищого навчального закладу в умовах професійної діяльності.

Прототипом системи емпіричних показників, що фіксують способи, які мають для особистості сенс, упорядкування елементів соціального оточення (соціальної категоризації) й ототожнення їх з тими чи іншими фрагментами соціальної дійсності – інформацією, цінностями, почуттями та настроями, образами дій тощо, є для нас сукупність індикаторів, що комплексно створюють сферу професійно-життєвого цілепокладання та трудової мотивації. Нами розроблено методичний засіб вивчення проблем рефлексивності соціального пізнання та самореалізації особистості викладачів.

По-перше, споконвічно використовуваний дослідниками набір з 23 індикаторів піддався уточненню за методом фокус-груп. У результаті за допомогою їх учасників ці ознаки були переосмислені як особистісно значущі позиції, актуальні у зв'язку з об'єктивними та суб'єктивними проблемами самореалізації на викладацькій роботі. Перелік переформульованих пунктів-ознак був скорочений до 21 пункту (210 альтернативних пар). По-друге, при конструюванні опитувальника установок самореалізації ми також використовували метод альтернативного сортування парних комбінацій ознак як спосіб квантифікації та оцінки елементів внутрішнього соціального світу особистості. Такий підхід, на наш погляд, максимально стимулює рефлексію особистості, відтворюючи в процесі роботи з опитувальником проблемно-конфліктні ситуації "зіткнення" особистісно-значущих смислів. Ця можливість підсилюється також у силу необхідності зіставлення та переважання привабливих для обстежуваних, але альтернативних між собою ознак. Ми запропонували стимульний матеріал опитувальника у вигляді позитивних альтернатив, значущих для викладачів, які прагнуть до рішення проблем акмеологічного самовдосконалення особистості.

На наступному кроці конструювання методики для цілей нашого дослідження ми звернулися до групи експертів (9 осіб) – фахівців структурних підрозділів обласного управління освіти у Хмельницькій області, для уточнення переліку установок самореалізації. За результатами роботи експертів з переліком, який включав 21 пункт-ознаку, був сконструйований перший варіант опитувальника, заснований на порівнянні 18 пунктів-ознак, об'єднаних у 153 альтернативні пари. Розрахунок кількості пар зроблений за формулою для методу парних порівнянь. Варіант був перевірений на вибірці викладачів  $N=70$ . Перша пілотажна перевірка опитувальника дала змогу здійснити добір пунктів опитувальника, які забезпечують його максимальну ефективність на основі комп'ютерних процедур кластеризації, корегування та факторного аналізу емпіричних даних. Задача розбивки даних за маркерними змінними (пунктами-ознаками опитувальника) на однорідні групи для уточнення уявлень про структурні особливості сукупності вимірюваних характеристик зважувалася за допомогою кластерного аналізу (метод міжгрупового зв'язування, міра зв'язку – кореляція Пірсона). Оптимальним результатом стало отримання трьох компактних класів розбивки, що включають ознаки-пункти, найбільш відокремлені один від одного. Процедура кластеризації доповнювалася аналізом часткових кореляцій між пунктами з пілотажної батареї, які входять до шкал, що забезпечило оптимальний добір пунктів за шкалами та визначення їхнього ключа. На підставі змістовного аналізу пунктів для скорегованої версії опитувальника (15 пунктів, 105 альтернативних пар), було виділено шкали, які отримали назви – "Влада та відповідальність", "Індивідуально-професійний розвиток", "Організаційна лояльність". Змістовний аналіз отриманих груп пунктів-ознак дав змогу підтвердити уявлення про передбачувану валідність опитувальника, засновану на виділеному Д. Мак-Клелландом розрізненні трьох основних мотивів у виборі особистої кар'єри [1, с. 198–199; 2]. **Один мотив** – прагнення до влади як можливості та здатності впливати на розвиток подій, **другий** – прагнення до успіху через досягнення позитивних результатів власних зусиль на підставі власних критеріїв якості, **третій** – мотив причетності, що формується під впливом бажання бути включеним до певного соціального та професійного оточення, потреби в спілкуванні, взаємодопомозі, участі. Відповідно, пункти, що належать до кожної з трьох виділених груп, об'єднані в три шкали опитувальника.

Наступною перевіркою надійності методики (за внутрішньою узгодженістю) стала факторно-аналітична процедура оцінки надійності, запропонована Д. Армором [3]. Статистичною функцією цієї процедури є обчислення коефіцієнта "тета"-надійності тесту.



Коефіцієнт "тета"-надійності скорегованого варіанта методики складає 0,744. З огляду на виділення трьох груп пунктів-ознак кожна з утворених цими ознаками шкал також піддалася перевірці шляхом розрахунку коефіцієнта "тета"-надійності для кожної шкали. Для шкали "Влада та відповідальність" значення коефіцієнта надійності складає – 0,506, для шкали "Індивідуально-професійний розвиток" – 0,527, для шкали "Організаційна лояльність" – 0,558 (показник надійності, що наводиться, застосуємо лише до досліджуваної вибірки викладачів, для яких розроблялася методика).

У процесі психометричного корегування методики загальна кількість пунктів-ознак скоротилася до 15 позицій, що дає змогу порівнювати й оцінювати якісно різні характеристики самоідентифікаційних схем особистості. Конструювання опитувальника включало процедури перевірки властивостей його критеріальної валідності [4]. Припущення щодо кореляції результатів "Опитувальника цінностей самореалізації" (ОЦС) з іншими методиками формулювалися на основі теоретичних уявлень щодо соціально-психологічних особливостей рефлексивності викладачів і емпіричної перевірки гіпотез за допомогою статистичного корелювання (рангова кореляція між z-показниками за шкалами) результатів застосування методик у тих самих осіб. Як зовнішні критерії валідності були обрані методики, використані при проведенні порівняльного дослідження – "Якоря кар'єри" Е. Шейна (в адаптації В. А. Чикер та В. Е. Винокурової), "Самоактуалізаційний тест" Е. Шострома (адаптація Н. Ф. Каліної), "Шкали організаційних парадигм" Л. Константина (адаптація С. А. Ліпатова) .

На нашу думку, уявне порівняння та перевага запропонованих ймовірностей актуалізує у свідомості (поле актуальної рефлексії) обстежуваного образи ситуацій з наявного досвіду, спонукаючи в умовах примушеного вибору – "одне з двох" – усвідомлювати критеріальну базу власних переваг та її зміни. Крім того, переоцінюючи якоюсь мірою свій минулий досвід, подумки відштовхуючись від нього, обстежуваний мимоволі з позицій сьогоденних інтересів і цілей співвідносить запропоновані значеннєві ймовірності з умовами нинішньої ситуації своєї роботи в тій чи іншій організації, уточнюючи значення тих чи інших критеріїв самооцінки – оцінки актуальної для нього ситуації.

Подібне уявне відтворення та рефлексивний аналіз мотиваційно-смыслових і критеріально-цільових основ самореалізації сприяє перетворенню індивідуально-значеннєвого простору особистості, усвідомленню власних цільових інтенцій, особистісних ресурсів і можливостей їхньої реалізації.

Ознаки, що описують значеннєві позиції, значущі для особистісної самореалізації викладачів:

**1. Авторитет, лідерство в колективі.** Цей пункт враховує можливості самореалізації особистості в організаційно-професійному середовищі, регульованому не тільки адміністративними чи технічними, але й моральними (етичними) принципами. Самореалізація особистості здійснюється в конкретній системі соціальних взаємозв'язків, через усвідомлене втілення своєї ролі у формальній і неформальній організаційній структурі. У цілому, з урахуванням специфіки прояву соціально-психологічного феномена лідерства в різних організаціях, цей пункт свідчить про значущість твердження позицій організаційної влади для соціальної творчості особистості.

**2. Високий рівень соціальної відповідальності** визначається, з одного боку, соціально-економічними та політичними умовами функціонування соціального інституту вищої освіти, його роллю в регулюванні процесів суспільного розвитку, і, з іншого, – готовністю та здатністю особистості, "вписаної" у певний осередок державно-управлінського механізму через систему соціально-психологічних позицій, обумовлених у посадовому, професійному й організаційно-корпоративному аспектах, вплинути на позитивне рішення нагальних проблем регулювання життєдіяльності соціуму. Ця ознака може характеризувати людей, орієнтованих на професійну майстерність і соціальну творчість, які усвідомлюють, що суспільство в цілому отримує максимально позитивний ефект, коли його громадяни займаються своєю справою, забезпечуючи високу результативність праці на конкретних ділянках роботи.

**3. Повага та визнання з боку керівництва** має значення з погляду можливостей розширення ресурсної бази для реалізації конкретних професійних проєктів, а також як фіксація в полі зору людей, від яких залежить прийняття рішень щодо розширення кола повноважень і підвищення відповідного організаційного статусу. Позитивна оцінка керівником зусиль і якості роботи співробітника зміцнює авторитет соціального впливу особистості, забезпечуючи соціальне схвалення та підтримку його діяльності, насамперед у самій організації. Цей пункт характеризує також особливості освоєння соціально-професійних ролей співробітниками за допомогою самоідентифікації з образом керівника.

**4. Вплив на формування стратегії організації.** Зазвичай, визначення стратегічних пріоритетів організаційного розвитку є прерогативою представників вищої ланки управління. Саме ними вимагається розробка рішення на рівні компетентних фахівців, саме ними формулюються критеріальні принципи для виділення оптимального рішення, цілі, що надихають співробітників, визначається роль тих чи інших норм. Однак, за цим стоїть компетентна розробка інформаційної бази рішень, ухвалених на різних

рівнях управління, що залишається турботою професійно підготовлених фахівців. Від позиції фахівців, від їхнього впливу на вироблення стратегічних пріоритетів розвитку, від підтримки ними різного роду інновацій і готовності освоювати нові технології в умовах праці, що змінюються, залежить ефективність будь-якої діяльності.

**5. Високий ступінь ініціативи та самостійності** в роботі особливо важливий з погляду розширення повноважень і відповідальності (зони суб'єктності співробітника), концентрації ресурсів особистої автономності та відповідальності за успішну реалізацію діяльності відповідно до високих внутрішніх критеріїв якості своєї роботи. Невизначеність соціальних очікувань стає ефективним способом самомотивації для заповзятливої та наполегливої особистості, готової до прийняття самозобов'язань і здатної до їхнього виконання, не дивлячись на можливий ризик.

**6. Взаєморозуміння та співробітництво з колегами** забезпечує визначеність, стійкість і узгодженість окремих професійних позицій у загальній технології діяльності, насамперед у силу доступності особистісного організаційно-психологічного ресурсу для узгодженого взаємовикористання. Важливим особистісним мотивом є задоволення соціальних потреб співробітників, які знаходять почуття самоідентичності у взаєминах один з одним і які отримують смисл своєї функціональної діяльності не стільки в самій роботі, скільки у відносинах, що складаються в її процесі. У цьому випадку співробітники виявляють схильність реагувати на вплив своїх колег більшою мірою, ніж на ініціативи керівництва.

**7. Чітка організація праці** відповідно нормативних установок. Професійна кваліфікація та посадова компетенція викладачів вищих навчальних закладів, що вибирають способи самореалізації в професійній діяльності та службових стосунках, співвідноситься з зовнішніми, що об'єктивують, нормами спільної діяльності суб'єктів. Ці установки задані на різних соціально-інституціональних рівнях, як зовнішніх (державно-правові норми, відомчі норми адміністративної етики), так і внутрішньоорганізаційних (корпоративно-етичний кодекс організації). Важливо, що прийняті правила постають легітимізованим критерієм лояльності, тобто відповідним механізмом діяльності співробітників прийнятним для даної організації способам досягнення цілей. Турботою керівництва стає регулювання ступеня нормативної опосередкованості й індивідуалізованої участі співробітників у спільному рішенні задач, що постають.

**8. Затребуваність і можливість удосконалювання професійних знань і досвіду** припускає безпосереднє залучення у процес діяльності, зацікавленість у якісному здійсненні циклу робіт на конкретній функціональній ділянці, у досягненні позитивного результату докладених зусиль. Прагнення професійного

самовдосконалення підтримується відчуттям власної потреби, корисності та можливості самореалізації, виходячи з потреб діяльності, а також ростом самоповаги при усвідомленні цінності вже напрацьованих професійних знань і досвіду. Цей пункт також опосередкований факторами позитивної соціальної оцінки досягнутого рівня компетентності, соціальної затребуваності та попиту на послуги кваліфікованих професіоналів, зміцнення позитивної суспільної думки щодо професійної діяльності фахівців як усередині організації, так і поза її межами.

**9. Відносно високий рівень заробітної платні,** наявність додаткових пільг, хоча і не є винятковою прерогативою викладачів, але все-таки досить часто виступає символом їхнього соціального (професійного) статусу (у вигляді персоналізації відповідальності за людську, фінансову і матеріальну сторони розвитку організації і можливості відповідного матеріального стимулювання діяльності підлеглих). Вплив даної ознаки використовується як засіб створення та зміцнення відповідного особистого іміджу як усередині самої організації, так і поза її межами.

**10. Стресостійкість, можливість прийняття рішень в умовах ризику.** Дія даного фактора особливо відчутна в умовах конкуренції підходів і розробки рішень, що визначають стратегічні позиції для розвитку організації та її ресурсної бази. Динамізм зовнішніх і внутрішніх факторів організаційного середовища, особиста конкурентоспроможність лідерів впливу та конфліктність кар'єрного середовища, об'єктивне звуження кар'єрного простору до вершини організаційно-управлінської піраміди робить стресостійкість і готовність до ризику необхідною умовою успішної управлінської кар'єри. Готовність до професійного ризику обґрунтована і з погляду дослідження й розробки інноваційних підходів до діяльності, що дає змогу творчо розвиватися професіоналам, а також відчутно впливати на зміну різних аспектів організаційного життя. Крім того, для викладацької діяльності з переважними тут цінностями, нормами та стандартами організаційної культури закритого та синхронного типу, дія цієї ознаки виявляє себе, насамперед, у необхідності прийняття та слідування зовнішнім правовим і етико-адміністративним нормам організації діяльності, у необхідності чуйного та гнучкого "навіювання" у службових відносинах для підтримки стабільності своєї позиції у внутрішньоорганізаційній ієрархії.

**11. Можливість творчого рішення службових і професійних проблем.** Самоствердження в професійній ролі охоче співвідноситься зі здатністю особистості знаходити власні оригінальні підходи до розробки виникаючих проблем діяльності та взаємин. Саме через породження професійно-творчих інновацій як конструктивних зразків

діяльності, що сприяють досягненню бажаного результату, здійснюється удосконалювання професійної майстерності людини.

**12. Розширення кола зв'язків і знайомств.** Розвиток професійно-управлінської кваліфікації та підвищення посадового статусу викладача пов'язаний з прогресивним розвитком діяльності на конкретній ділянці його роботи, узгодженням й координацією взаємодій відповідно логіки розвитку керівної системи. Звісно, ці процеси мають і персональний вимір. Налагоджувані викладачами особисті контакти, корисні зв'язки та повноцінний інформаційний обмін усередині та поза межами організації забезпечує високу соціально-психологічну адаптивність особистості, збагачує її професійний досвід, сприяє розвитку її управлінської компетентності, соціальної відповідальності, усвідомленню нових можливостей для розв'язання функціональних задач.

**13. Можливість вчити, передавати свій досвід іншим.** Розвиток професіоналізму співробітників організації в сучасних умовах неможливий без реалізації програм "внутрішньоорганізаційного" навчання силами компетентних фахівців-професіоналів. Здійснення подібних заходів підвищує професійний статус і соціальний авторитет їхніх виконавців. Крім того, навчання співробітників оптимальним способом самоорганізації та співорганізації в межах прийнятої технології, типу спільної діяльності та відповідного корпоративно-етичного контексту взаємодії здійснюється в процесі повсякденного спілкування та взаємодії шляхом передачі-обміну досвіду.

**14. Відкриття нових перспектив діяльності, цілей для саморозвитку.** Соціально-психологічна позиція в системі спільної діяльності викладачів і службової ієрархії, що її опосередковує, фіксує певну цільову та ресурсну базу самореалізації особистості. Рефлексивне ставлення до реалізованої позиції піднімає особистість до рівня суб'єкта власної життєвої творчості, який усвідомлює гідні перспективи саморозвитку та впливає з обраних цілей.

**15. Соціальна престижність професійної діяльності, позитивний імідж** співвідносяться з формуванням позитивного образу своєї діяльності на посаді на певній функціональній ділянці праці, у конкретному вищому навчальному закладі, а також, з визначенням особистістю свого місця та призначення в інституціонально-управлінській структурі. Відданість своїй організації відповідає необхідності піклуватися щодо створення позитивного враження та думки про діяльність своєї організації в очах її можливих клієнтів з різних верств населення.

**Висновки.** Методичним засобом виявлення цих узагальнених позицій є показники за шкалами опитувальника. Шкала "Влади та відповідальності" поєднує показники за ознаками, що відповідають ступеню особистого впливу на розподіл кадрових, інформаційних,

фінансових ресурсів у певному вищому навчальному закладі та орієнтує, насамперед, на підвищення викладачами власного статусу як суб'єктів управлінського впливу в службовій (посадовій) ієрархії.

Шкала "Індивідуально-професійного розвитку" співвідноситься з показниками за пунктами, що визначають ступінь впливу професіоналів (фахівців), заснованого на нарощуванні знань, "ключових професійних компетентностей", орієнтованих на підвищення професійної кваліфікації, професійного досвіду викладачів, на визнання їхнього статусу як суб'єктів спільно-послідовної (спеціалізованої) діяльності в професійній організаційній ієрархії.

Шкала "Організаційної лояльності" представлена групою ознак, важливих для адаптації та самореалізації особистості як суб'єкта організаційної участі в умовах конкретного організаційного середовища, зі специфічним для нього набором корпоративних відносин і регулюючих їх цінностей і норм, з якими тією чи іншою мірою ототожнює себе суб'єкт.

У цілому, робота з методикою служить переоцінці реальних зв'язків і відносин обстежуваних завдяки можливості змінювати точку відліку у фіксації й аналізі ситуацій, значущих для самореалізації особистості в конкретних умовах тієї чи іншої сфери.

#### Список використаних джерел:

1. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология: Учебное пособие / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб.: Изд-во "Речь", 2000. – С. 198–199.
2. The achievement motive / [McClelland D.C., Atkinson, J.W., Dark, R.A., Lowell, E.L. ] – New York: Appleton-Century-Crofts, 1976. – 386 p.
3. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования : [учебное пособие / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина]. – М.: МГУ, 1987. – С. 31–33; 69–71.
4. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. – К-М: Наукова думка, 2003. – 197 с.

This article presents the analysis of researching methods of value aspect of personal self-realisation, the peculiarities of the social identification and reflective of professional creative realization of personalities of higher educational establishment teachers.

**Keywords:** personal self-realization of teachers, valued aspects of self-realisation.

*Отримано 25.2. 2012*

## МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ"

У статті автор розкриває методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів спеціальності "Практична психологія" під час вивчення дисциплін педагогічного циклу.

**Ключові слова:** активізація, методи навчання, лекції проблемного характеру, семінарські заняття.

**Постановка проблеми.** У вищих навчальних закладах України в теорії і практиці навчання здійснюється перехід акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента. Звідси вимога активізації навчально-пізнавальної роботи студентів, спроби навчити їх вчитися, необхідність реалізації принципу активності особистості в навчанні і професійному самовизначенні. Все це передбачає підвищення рівня особистісної активності студентів. Активізація навчання потребує створення дидактичних і психологічних умов усвідомленості учіння, включення в нього студента на рівні не тільки інтелектуальної, але й особистісної і соціальної активності. Звичайно, мова йде не про "примушування" до активності, а про спонукування до неї, необхідність створювати психолого-педагогічні умови породження активності в пізнавальній діяльності. Цього можна досягти тільки при розумінні навчання як особистісно опосередкованого процесу взаємодії і спілкування викладача і студентів.

**Аналіз попередніх досліджень.** Аналіз попередніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, показує зростання уваги до даної проблеми у вищій школі. Деякі аспекти застосування нетрадиційних методів навчання розглядаються в працях О.А. Вербицького, Н.В. Борисової, Л.В. Ананьєвої, О.Г. Квасової, О.Г. Штепи, Л.П. Якубовської, І.В. Драгомирецького, П.М. Щербаня та багатьох інших. Однак комплексне використання нетрадиційних методів навчання для професійної підготовки майбутніх психологів ще не дістало належного розгляду.

**Мета статті.** Метою статті є теоретичне обґрунтування переваг використання нетрадиційних методів активізації навчально-

пізнавальної діяльності майбутніх психологів та вимог до їх проведення під час вивчення дисциплін педагогічного спрямування.

**Виклад основного матеріалу.** Зайняти активну особистісну позицію і в найбільш повній мірі проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності студент може, спираючись на концепцію знаково-контекстного навчання. З цією метою доречно використовувати проблемні лекції і різні їх модифікації: лекція удвох, лекція із задалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція, лекція-консультація. За допомогою таких лекцій задається послідовний перехід від простої передачі інформації до активного засвоєння змісту навчання з включенням механізмів теоретичного мислення.

Навчально-пізнавальна активність студентів помітно зростає з включенням у навчальний процес **лекцій проблемного характеру**, на яких процес пізнання студентів наближається до пошукової, дослідницької діяльності. З їх допомогою забезпечується досягнення трьох основних цілей: засвоєння студентами теоретичних знань; розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмету і професійної мотивації майбутнього фахівця.

На проблемній лекції включення мислення студентів здійснюється за допомогою створення проблемної ситуації. Компонентами навчальної ситуації, в яку викладач ставить студентів у проблемному навчанні, є: об'єкт пізнання (матеріал лекції), суб'єкт пізнання (студент), процес мислительної взаємодії суб'єкта з об'єктом, особливості цієї взаємодії, обумовлені специфікою матеріалу і дидактичних прийомів організації пізнавальної діяльності.

Включення в проблемну ситуацію можна охарактеризувати як стан людини, яка ставить питання сама собі про невідомі для неї знання, способи розумової дії чи способи розв'язання навчальних завдань. Таке питання є об'єктивним показником зародження мислення студентів у процесі взаємодії з об'єктом пізнання. Носієм нового знання на початку є викладач, який буде лекцію таким чином, щоб обумовити появу питання в свідомості студента. Тому навчальний матеріал подається у формі навчальної проблеми. Навчальна проблема має логічну форму пізнавального завдання, що фіксує певні суперечності в її умовах, і завершується питаннями, які ці суперечності об'єктивують. Невідомими є відповіді на питання, що містять суперечності, які студенти переживають як інтелектуальні труднощі. Проблема ситуація виникає після виявлення суперечностей у вихідних даних навчальної проблеми. Залучення студентів до вирішення цих суперечностей свідчить про виховання їх мислення.



Засобом керування мисленням студентів на навчально-проблемній діалогічній лекції є система наперед підготовлених викладачем проблемних і інформаційних питань. Проблемні питання спрямовані на пошук невідомих для студентів нових знань, а інформаційні питання спрямовані до тих знань, якими студенти в тій чи іншій мірі володіють. За допомогою поєднання проблемних і інформаційних запитань враховуються і розвиваються індивідуальні особливості кожного студента.

Таким чином, використання лекцій проблемного характеру дозволяє забезпечити творче засвоєння майбутніми фахівцями принципів і закономірностей педагогічної науки, методів здобуття нових для студентів знань, а також методів застосування засвоєних знань на практиці. Лекції проблемного характеру активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, їх самостійну роботу, а також сприяють формуванню фахівців, здатних самостійно і творчо вирішувати сучасні завдання.

*Лекція вдвох* являє собою роботу в аудиторії двох викладачів за однією темою, які взаємодіють на проблемно організованому матеріалі як між собою, так і зі студентами, тобто це лекція, в якій реалізуються принципи проблемності і діалогічного спілкування. На думку Н.В. Борисової, це надзвичайно ефективна, з точки зору активізації пізнавальної діяльності, форма навчання, близька до інтелектуальної гри [1, с. 42-45].

Така лекція містить у собі конфліктність, яка виявляється як у непередбачуваності самої форми, так і в структурі викладу матеріалу, який будується на зіткненні протилежних точок зору, на поєднанні теорії і практики. Висока активність викладачів викликає відповідну мислительну і поведінкову реакцію студентів. Діалогічне спілкування двох викладачів і студентів протікає у вигляді як зовнішнього діалогу, так і внутрішнього, а "здібності до внутрішнього діалогу (самостійне мислення), як слушно зауважує О.А. Вербицький, формуються тільки при наявності досвіду активної участі в різних формах зовнішнього діалогу, живого мовного спілкування" [2, с. 108]. Крім того, студенти отримують наочне уявлення про культуру дискусії, про способи ведення діалогу, а також можливість брати участь у ньому безпосередньо. Лекція вдвох створює емоційний, позитивно забарвлений фон і підвищує зацікавленість студентів.

*Лекцію-прес-конференцію* слід застосовувати після вивчення розділів курсу з метою підведення підсумків лекційної роботи, визначення перспектив розвитку засвоєного змісту в наступних розділах. Після назви теми лекції, викладач пропонує студентам задавати йому письмово питання з даної теми. Протягом 2-3 хвилин студенти формулюють питання, які їх найбільше цікавлять, і передають їх викладачу. Потім лектор на протязі 3-5 хвилин

класифікує питання за їх смисловим змістом і починає читати лекцію. Виклад навчального матеріалу будується не як відповідь на кожне задане питання, а у вигляді послідовного розкриття теми, в процесі якого формулюються відповіді на запитання студентів. У кінці лекції викладач проводить аналіз відповідей як відображення інтересів і знань студентів.

Досвід участі в лекціях-прес-конференціях дозволяє викладачу і студентам формувати вміння задавати питання і відповідати на них, використовувати різні форми спілкування, виходити із важких комунікативних ситуацій, виховувати в собі якості полеміста, формувати навички доказу і спростувань, враховувати позиції людини, яка задає питання.

Використання *лекцій із заздалегідь запланованими помилками* спонукає студентів протягом усього заняття перебувати у творчому пошуку помилки і таким чином стимулює їх пізнавальну активність, зокрема ініціативу, самостійність, прояв повноти та мобільності знань. Лекція із заздалегідь запланованими помилками створює атмосферу довіри, особистісного включення обох сторін (викладача і студентів) у навчальний процес, підвищує емоційний фон, активізує пізнавальну діяльність студентів. Така лекція здатна виконувати не тільки стимулюючі, але й контрольні функції. Викладач має змогу оцінити рівень попередньої підготовки з навчального предмету, а студенти – перевірити себе і продемонструвати ступінь своєї орієнтації в навчальному матеріалі.

Використання *лекцій-консультацій* можна проводити за різними сценаріями. Перший варіант здійснюється за схемою "питання – відповіді". Викладач протягом лекційного заняття відповідає на запитання студентів з певних розділів або з усього курсу. Другий варіант такої лекції проводиться за схемою "питання – відповіді – дискусія": виклад нової навчальної інформації лектором, постановка питань студентами і організація дискусії для пошуку відповідей на поставлені питання.

Здатність студентів до внутрішнього діалогу (самостійного мислення) формується лише при наявності досвіду активної участі у різних формах зовнішнього діалогу, живого мовного спілкування. Тому лекційні заняття слід доповнювати системою семінарських занять. Семінарські заняття, на думку А.М. Матюшкіна, покликані забезпечити розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах [5]. Професійне використання знань – це вільне володіння мовою педагогічної науки, наукова точність оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями. Таку можливість дають семінар – дискусія, семінар – дослідження та семінар – ділова гра, які роблять студента активним співучасником навчального процесу. Пізнавальну активність

слід розглядати як одне з основних новоутворень, як засіб поглиблення та систематизації знань, що створює умови для більш ефективного функціонування механізму мислення і як стимул подальшого розвитку особистості.

Однією з форм, яка дозволяє суттєвим чином підвищити навчально-пізнавальну активність студентів на заняттях, є дискусія. **Семінар-дискусія** – це форма навчання, основна мета якої полягає в тому, щоб забезпечити студентам можливість практичного використання вже наявних теоретичних знань в умовах невизначених, але життєво важливих ситуацій і на цій основі здобуття нових знань, формування нових цілей, цінностей. Під час семінару-дискусії студенти не лише здобувають нові знання, формують уміння і навички, необхідні для майбутнього фахівця, але й засвоюють навички загальної культури – культури дискусії. Іншими словами, студент на семінарі-дискусії здобуває достатню практику використання теоретичних знань для прийняття конкретних рішень, вироблення узгоджених уявлень про предмет дискусії. Позитивною рисою семінару-дискусії є також і те, що це групова, колективна форма роботи, яка забезпечує активну участь у ній кожного студента.

Практика показує, що рідко викликають пізнавальну активність у студентів так звані "академічні" ситуації або ситуації, які наводяться з одних і тих самих підручників, навчальних посібників і збірників з педагогіки. Багато з таких ситуацій уже втратили свою актуальність та зв'язок з живим навчально-виховним процесом сьогодення, а заодно і роль важливого чинника спонукання пізнавального інтересу, який є, за твердженням Г.І. Щукіної, "ситуацією новизни" [6, с.130]. Тому для аналізу та ілюстрації тих чи інших теоретичних положень слід підбирати найрізноманітніші за своєю формою педагогічні ситуації, а саме: незакінчені педагогічні ситуації; ситуації з готовими варіантами розв'язання; ситуації з навмисними комунікативними помилками або помилками, які насправді мали місце в діях учителя; ситуації, що виникають природно в процесі спілкування, набуваючи виховного спрямування; ситуації чисто виконавського характеру, які розігруються кількома студентами; проблемні педагогічні ситуації з художніх творів; ситуації, в яких необхідно змоделювати поведінку вчителів залежно від того чи іншого стилю спілкування та ін. Багатоваріантність, передбачаючи аналіз різних способів розв'язання однієї і тієї ж ситуації, на думку В.В. Каплинського, забезпечує всю широту бачення проблеми, створює сприятливі умови для самостійного усвідомленого вибору на основі зіставлення, роздумів, прогнозування результатів і сприяє, таким чином, розвитку аналітичного мислення [4, с. 177].

**Метод аналізу конкретних ситуацій** виконує багато різних функцій, слугує інструментом дослідження і вивчення, оцінки і

вибору, навчання і виховання. Переваги даного методу полягають в поєднанні простоти організації з ефективністю результатів. Конкретна ситуація подається студентам як подія, яка включає в себе суперечність (конфлікт) або вступає в суперечність з навколишнім середовищем. Яке б позитивне явище ми не розглядали, воно обов'язково породжується і розвивається через подолання перешкод, конфліктів, а інколи і опір застарілих поглядів та звичок.

Розглянемо наступні типи ситуацій, з якими зазвичай стикались чи в майбутній професійній діяльності зустрінуться студенти: стандартна ситуація – має одні і ті ж причини, джерела; часто повторюється за одних і тих же обставин; може носити як негативний, так і позитивний характер (наприклад: запізнення учнів на уроки); критична ситуація – погрожує поламати початкові розрахунки, плани, усталені норми, режими, систему правил; може нанести моральну шкоду; потребує негайного і радикального втручання, перегляду критеріїв, позицій, нормативів (наприклад: постійне невиконання учнями домашніх завдань, зрив уроку); екстремальна ситуація – приводить до негативних змін або руйнування яких-небудь об'єктів, процесів, поглядів, відносин; наносить моральну і матеріальну шкоду; спонукає до радикального перегляду позицій, режимів роботи, інструкцій (наприклад: відмова деяких учнів ходити до школи, виховання і навчання педагогічно занедбаних дітей).

Орієнтація процесу навчання у вищій школі на особистість студента та професійну модель його майбутньої спеціальності вимагає впровадження у практичну діяльність вузів більш інтенсивних технологій і методів. Ігрові форми й методи підготовки фахівців дозволяють оптимально враховувати професійні вимоги обраної студентами спеціальності. Саме ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності дає змогу студентам ознайомитися зі специфікою і особливостями майбутньої професійної діяльності, а також сприяє відчуттю своєї ролі в ній. Окрім того, вони суттєво допомагають закріпленню й поглибленню знань, отриманих під час лекцій, семінарів, практичних занять, удосконаленню практичних умінь та навичок, їх застосуванню, творчому використанню у вирішенні професійних проблем, створенню умов для активного обміну досвідом. Серед ігрових форм навчання найбільший інтерес належить *діловій грі*, яка з позицій концепції контекстного навчання дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змодельовати більш адекватні в порівнянні з традиційним навчанням умови формування особистості фахівця. Поєднання предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності в навчальному процесі і обумовлює розвиваючий характер вузівського навчання, оскільки забезпечує необхідні умови для породження активності особистості в навчально-

пізнавальній діяльності, міжособистісної діалогічної взаємодії. Крім того, забезпечується і вирішення виховних задач, оскільки в контекстному навчанні студент повинен підпорядковувати свої дії і вчинки не тільки нормам предметних дій, але й вимогам моральних норм студентського колективу.

Одним з продуктивних різновидів занять в ігровій формі є *рольові ігри (метод інсценування)*, оскільки вони викликають сильні почуття у студентів і, відповідно, впливають на емоційно-вольову сферу особистості і тим самим забезпечують умови максимального наближення дидактичного процесу до дійсності. Метод розігрування ролей дозволяє розвивати у студентів такі професійно важливі для майбутнього педагога якості, як уміння керувати учнівським колективом, налагоджувати з ним продуктивні міжособистісні стосунки, організовувати взаємодію при вирішенні різноманітних завдань, розв'язувати конфліктні ситуації, а також допомагає глибше проникнути в мотиви поведінки ігрових персонажів і, відповідно, приймати більш обґрунтовані рішення, дає змогу всебічно проаналізувати дидактичну проблему з урахуванням як особистої думки, так і думок інших студентів, сприяє виробленню у майбутніх педагогів необхідних навичок професійного спілкування. Успішному вирішенню цих дидактичних завдань значною мірою сприяє обстановка емоційної піднесеності, що виникає на заняттях з елементами інсценізації. Емоційний вплив на студентів справляє і гра, і змагальність, і творчий характер діяльності, і професійний інтерес.

Таким чином, використання всіх вище описаних методів навчання і форм проведення занять, сприяє розвитку та активізації у студентів їх творчих можливостей, критичного мислення, здатності мобілізувати свій інтелектуальний, емоційний потенціал, спонукає їх до імпровізації, до використання незапланованих наперед засобів професійної комунікації, створює умови для інтелектуально-творчого самовираження, формує майстерність виявлення найтонших професійних умінь, навчає культурі педагогічного спілкування, будує гуманні стосунки з ними, створює умови для вираження потенційних можливостей кожного, аналізує якість засвоєння студентом теоретичних знань.

#### **Список використаних джерел:**

1. Борисова Н.В., Соловьева Н.Н. Новые технологии обучения: блиц-игры и нетрадиционные лекции. – М., 1992. – 59 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
3. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения. – М.: Знание, 1983. – 95 с.
4. Каплінський В.В. Різновиди педагогічних ситуацій та їх

використання на заняттях з дисциплін педагогічного циклу // Наукові записки. - 2002. - №6. - Ч.2. - С. 177-180.

5. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17.
6. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.

In the article author reveals the methods of activation educational and cognitive activity of students of “Practical psychology” during the study of teaching cycle subjects.

**Keywords:** activation, methods of teaching, lectures with problematic character, seminars.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 378:147:364**

*Ю.В. Овод*

## **ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

У статті автор визначає переваги дистанційного навчання. Розкриває перспективи впровадження дистанційного навчання у навчально-виховний процес.

**Ключові слова:** освіта, дистанційне навчання, засоби дистанційної освіти.

**Постановка проблеми.** Перебудови в сучасній системі освіти включають в себе впровадження нових та перспективних технологій навчання. Найбільш вагому частину в цих технологіях несуть інформаційні технології навчання. Основний напрямок використання нових інформаційних технологій навчання базується на можливостях комп'ютерної техніки.

Тенденції ринку до зростаючого використання високих технологій вимагають інтеграції навчальних технологій в учбовому процесі. Комп'ютери та телекомунікаційні сіті змінюють стереотип робочого місця. По мірі розширення мережі комп'ютер стає глобальним засобом спілкування, який пропонує нові можливості навчання.

Головною метою інформатизації навчальних закладів є підготовка підростаючого покоління до повноцінної плідної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві, підвищення якості, доступності та ефективності освіти. Реалізація цієї мети передбачає досягнення основних завдань:

- формування інформаційної культури студентів, яка стає сьогодні невід'ємною складовою загальної культури кожної людини і суспільства в цілому;

- рівнева і профільна диференціація навчально-виховного процесу з метою розвитку нахилів і здібностей, задоволення запитів та потреб студентів, розкриття їх творчого потенціалу.

Об'єктивними умовами самореалізації особистості у професійній діяльності є доступність необхідного освітньо - інформаційного поля, озброєння людей не тільки готовими знаннями, скільки способами здобуття, осмислення і використання цих знань у нових обставинах. Сучасна цивілізація з її гуманізацією та демократизацією відносин, швидкою зміною техніки і технологій, інтелектуалізацією праці передбачає необхідність нової формули освіти.

На сьогодні це можливо лише за умови впровадження сучасних ідей і технологій освіти, які вбирають новітні вітчизняні та зарубіжні психолого-педагогічні здобутки щодо активізації навчання як провідного принципу освітнього процесу, забезпечення раціонального рівня комп'ютеризації викладання та учіння. Саме ця потужна науково-педагогічна база в сукупності з сучасними розробками в галузі інформаційних засобів сприяє розвитку дистанційного навчання, що приходить на зміну традиційним формам заочного навчання.

Дистанційна освіта є найбільш адекватною відповіддю на той виклик, що нам кидає сучасне суспільство. Вона завойовує чільне місце поряд із стаціонарною формою навчання.

Розвиток дистанційного навчання знаходить сьогодні відбиття у цілеспрямованій державній політиці України щодо інформатизації суспільства. Паралельно із законодавчою базою розвивається науково методична база дистанційного навчання.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Дана проблема досліджувалася та була висвітлена у працях багатьох науковців. Зокрема, питаннями педагогічного підходу до комп'ютеризації навчального процесу займалися Б. Гершунський, Є Машбиць, І Підласий; концептуальні педагогічні положення про дистанційне навчання розглядалися такими вченими як О. Андреєв, В.Кухаренко; дидактичні властивості комп'ютерних засобів досліджував Є. Полат; дидактичні функції спілкування у дистанційному навчанні - О.Рибалко; методи творчого навчання за допомогою

телекомунікаційних засобів розглядалися у працях Г. Андріанова, Е.Хуторського

Вивченням ролі і місця інформаційних засобів, і комп'ютерних в тому числі, в системі гуманітарної освіти займалися Б.С.Гершунський, І.Г.Захарова, В.М.Фірсов та ін. Стратегічне спрямування вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів розроблені в працях В.Г.Бочарової, В.І.Жукова, Н.Ю.Кліменко та ін.

Аналіз досвіду використання комп'ютерів у навчанні, проведений А.Я.Савельєвим і В.А.Новиковим, свідчить про можливості використання комп'ютерів практично в усіх традиційних формах організації навчання з різними співвідношеннями між традиційними і автоматизованими режимами роботи.

**Мета статті.** Розкрити перспективи та переваги впровадження елементів дистанційного навчання у навчально-виховний процес.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні розроблено багато різних методик впровадження комп'ютерів у навчальний процес, деякі з них практично використовуються в поєднанні із своїми програмними продуктами. Поряд із усім цим виникає багато запитань щодо впливу даних методик на те, як реагують студенти на такі форми навчання, як вони засвоюють матеріал при дотриманні даних технологій, на яких етапах можна застосовувати комп'ютер у навчанні, як впливає дана технологія на фізіологічні та психологічні вікові особливості студентів.

Проблема комп'ютеризації освіти торкається не тільки студентів – як суб'єктів навчання, а й викладачів – як вони володіють новими методиками. Мова йде про зміну змісту освіти, про оволодіння інформаційною культурою, під якою розуміємо одну із складових загальної культури, що по суті є вищим проявом освіченості, в тому числі й особисті якості людини, її професійна компетентність.

Дистанційне навчання - це навчальна система поставки учбових ресурсів, яка забезпечує навчання за допомогою комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, в основному через Інтернет. Дистанційне навчання відкриває широке коло можливостей для студентів та забезпечує доступ до навчання для людей, які не являються студентами вузів.

Дистанційне навчання – це синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання, яка базується на використанні широкого спектру традиційних і нових інформаційних технологій і їх технічних засобів, які використовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем і тим, хто навчається, коли процес навчання не залежить від їх розміщення в просторі і в часі, а також від певного освітнього закладу.

Дистанційне навчання відкриває наступні перспективи в освіті:



1. Дистанційне навчання робить навчання творчим і соціально інтерактивним процесом. Знання розглядаються як щось, що студенти повинні створювати самі, а не те, що передається;

2. Дистанційне навчання зв'язує студентів із різних соціальних, культурно-економічних і професіональних сфер;

3. Дистанційне навчання передбачає більш планову роботу, більшу мотивацію для учбових завдань, роботу в групах сумісного навчання, більше співробітництва в різних сферах;

4. В регіонах, де якісна вища освіта недоступна, дистанційне навчання – єдиний шлях задовільнити академічні потреби людей[4].

Сьогодні навчальні системи, основані на комп'ютерних технологіях, стали невід'ємною частиною учбового процесу. Нещодавні дослідження в галузі дистанційного навчання показали, що запропоновані нетрадиційні методи навчання можуть бути більш ефективними, дієспроможними та об'єктивними ніж звичайні. Необхідність удосконалення якості та змісту навчання спричиняє дослідження, розробку та впровадження проектів дистанційного навчання в учбовий процес. Щоб досягти цієї мети, треба ближче розглянути концепцію дистанційного навчання та ознайомитись з прикладами зарубіжних закладів.

Яскравим прикладом застосування дистанційного навчання може слугувати досвід Університету Південної Кароліни у впровадженні програми для іноземних студентів. Як і багато інших американських університетів, Університет Південної Кароліни приваблює іноземних студентів та аспірантів, які приїждять для виконання дипломних та наукових робіт.

Перехідний період для таких студентів може стати досить тяжким. По-перше, хоч вони і розмовляють англійською довгий час, вони не завжди мають досить високий рівень володіння мовою, щоб досягти успіху в американському університеті. По-друге, під час візиту до Америки вони повинні в значній мірі культурно пристосуватись.

Щоб сприяти і мовному, і культурному пристосуванню, була започаткована попередня програма дистанційного навчання через електронну пошту. Студентів запросили взяти участь в орієнтувальному курсі на декілька місяців перед приїздом до Сполучених Штатів. Студенти виконали ряд письмових завдань, також їм були надіслані електронною поштою газетні статті, які вони могли коротко переказати та аналізувати.

Окрім навчання, студенти користувалися електронним зв'язком, щоб обговорити між собою та викладачем такі аспекти життя в США як погода, їжа, проживання. Цю програму оцінили, як надзвичайно

корисну, і університет ще поширив використання електронної пошти як навчального засобу в ряді своїх програм.

Таким чином, засоби електронного зв'язку та дистанційне навчання можуть і повинні стати невід'ємною частиною сучасної системи освіти, демонструючи неабияку корисність та неосяжні можливості для навчального процесу.

За сучасними уявленнями, нові інформаційні технології (НІТ) – це сукупність принципово нових засобів і методів обробки даних, що вбудовуються в педагогічні системи та представляють собою цілісні технологічні системи, що забезпечують цілеспрямований збір, збереження, обробку, передачу і представлення інформації, необхідної для навчально-виховного процесу. У структурі засобів НІТ виділяють такі компоненти:

- інформаційно-обчислювальна техніка;
- дидактично-орієнтовані комп'ютерні засоби;
- інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу( методичні і дидактичні засоби);
- технологічні системи обробки інформації, що забезпечують ефективне використання технічних засобів і методів наукових інформаційних технологій, що включають:

Однією з переваг дистанційного навчання є соціальна рівноправність, рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, елітарності і матеріального забезпечення того, хто навчається, дає можливість задовольнити в повному обсязі освітні потреби населення, в т.ч. з обмеженими фізичними можливостями[5].

Розгляд суті і змісту дидактичних категорій "освіта", "дистанційна освіта", "навчання", "дистанційне навчання" дозволила встановити, що дистанційне навчання в сучасній педагогіці розглядається в наступних аспектах:

- як вид заочного навчання; універсальна форма здобування освіти, що втілює гуманістичну парадигму розвитку освітніх інститутів;
- як особливим чином організований педагогічний процес і процес інтерактивної взаємодії його суб'єктів; цілеспрямований процесі діалогової, асинхронної або синхронної взаємодії викладача і студентів між собою з використанням засобів навчання, індиферентних до їх розташування у просторі та часі;
- як засіб навчання, інтегрований в цілісний дидактичний процес професійної підготовки майбутнього фахівця

На сьогоднішній день процес навчання, тобто його інтенсивність, досягнув тієї критичної точки, при якій виникає необхідність удосконалення навчально-виховного процесу, запровадження в

навчальний процес нових технологій, які здатні розвивати творчі здібності та оптимізувати процес засвоєння набутих знань.

Мотиви спонукають людину до розумової діяльності та впливають на її продуктивність. Саме мотивація є одним із найважливіших чинників успішного застосування будь-яких засобів навчання, в тому числі і дистанційних. Тому важливо адекватно оцінити їх роль та включити у навчальний процес.

Ряд наукових досліджень[1,2,3] доводять те, що в процесі дистанційного навчання, а також під час використання його засобів у традиційному навчально-виховному процесі, у майбутніх соціальних педагогів формуються глибші мотиви, зокрема мотив самоорганізації, самонавчання, самостійного набуття та поновлення знань, які являються основними принципами дистанційної освіти.

Ми підтримуємо думку Є.С.Полат про те, що на сьогоднішній день в умовах інформатизації суспільства потребою та необхідністю для людини є самостійне набуття знань[1]. Зважаючи на вище зазначене, дистанційне навчання розглядає сучасного студента не як пасивного учасника навчального процесу, а як активного суб'єкта педагогічної взаємодії. Важливим є те, що в процесі дистанційного навчання під час віртуального спілкування надається змога для більш індивідуалізованого навчання, ніж під час традиційних способів засвоєння знань, де в основному переважає групова форма роботи.

Важливою складовою самостійної роботи студентів є те, що необхідні знання та навички не передаються від однієї людини до іншої, а їх необхідно набувати в результаті самостійної праці без якої неможливо опанувати обрану професію. Саме тому зростає роль засобів дистанційного навчання, які засновані на принципах самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз педагогічної літератури з даної проблеми свідчить про те, що якість самоосвіти, набутої внаслідок використання засобів дистанційного навчання, в першу чергу пов'язана з розвитком у студентів професійного ототожнення:

1. усвідомлення самим студентом особистісних цінностей. Для соціального педагога це завдання не є складним, оскільки на сьогодні відчувається гостра необхідність у фахівцях даної спеціальності;

2. емпатія до соціальних проблем, планування послідовних кроків вирішення даних проблем;

3. здатність мобілізації та актуалізації знань, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці.

На думку Н.І. Подгребельної " основним принципом дистанційного навчання є принцип свідомості та активності, в основі якого лежить самостійна робота студентів"[3]. Тому при умові включення засобів

дистанційного навчання у традиційний освітній процес на практиці реалізується дидактичний принцип індивідуалізації навчання, що в свою чергу пов'язаний із розвитком навиків самооцінки та самоконтролю, самостійності і самореалізації.

Самостійна підготовка соціальних педагогів включає в себе такі дидактичні цілі:

- формування та розвиток навичок самооцінки та самоконтролю;
- формування у студентів вміння самостійно отримувати знання з різних джерел інформації;
- посилення відповідальності студентів за свою професійну підготовку;
- формування професійного мислення.

Слід наголосити, що позбавлення майбутніх соціальних педагогів безпосереднього навчання та спілкування і заміна його на спілкування в системі "людина – машина" призводять до труднощів у подоланні проблем в подальшій професійній діяльності, тобто до професійної некомпетентності.

Для того, щоб в навчально-виховному процесі були створені всі необхідні умови для формування професійної компетентності соціальних педагогів, слід враховувати вплив усіх засобів педагогічного впливу, причому в них повинні бути сформовані базові професійні навички:

- швидкого налагодження контакту в системі "людина – людина";
- оцінити та локалізувати ситуацію за допомогою використання набутих теоретичних знань, вмінь та навичок та застосування їх на практиці;
- разом із клієнтом розробити план уникнення проблеми та розподілили ролі.

Питання, що стосуються побудови діалогу користувача з комп'ютером, складні і різноманітні. Методологічні рекомендації охоплюють сукупність таких чинників:

- Психологічні принципи побудови діалогу студента з комп'ютером;
- Організацію процесу спілкування;
- Лінгвістичні аспекти спілкування;
- Варіативність спілкування;
- Змістовні аспекти спілкування.

Одночасно, діалог студента з комп'ютером повинен відповідати тим основним психологічним принципам, яким відповідає спілкування. До того ж слід урахувати, що тут, по суті, спілкування моделюється, і досить суттєвим є те, що один із партнерів у діалозі є розробник навчальних програм, який хоча і не прямо, а побічно, але

все ж досить суттєво впливає на характер спілкування студента з комп'ютером.

Взаємодія студента з комп'ютером будується так, щоб вона по можливості нагадувала спілкування людей і не створювала та не викликала небажаних емоцій. Студент не повинен боятися нових елементів і разом з тим бути впевненим у доброзичливому та позитивному ставленні до себе.

**Висновки.** Будь-яка система освіти та адміністрування, яка підвищує можливості отримання освіти і не зосереджена на освітньому закладі, може вважатися відкритим (дистанційним) навчанням. Мова йде про систему педагогічних методів та адміністративних процедур, яка збільшує доступ до навчання та підготовки студентів, фізично віддалених від навчального закладу. Заочне навчання, як видно із самої назви, означає, що студенти мають обмежені контакти з представниками навчального закладу. Тому заочне навчання може бути частиною відкритого навчання, оскільки також підвищує доступність навчання як такого. Але заочна форма навчання не є придатною для всіх предметів. Зокрема студенти, які вивчають соціальну педагогіку, потребують обговорення досвіду, якого вони набувають в процесі співпраці та спілкування з людьми, викладачем та іншими студентами. Дистанційне навчання соціальної педагогіки передбачає опрацювання студентами спеціальних підручників замість відвідування лекцій. Студенти витрачають набагато менше часу на відвідування ВНЗ і можуть працювати. Це дає можливість людям, які не мають часу або коштів на освіту, отримувати освіту.

Отже, можна говорити про те, що дистанційна форма підготовки соціальних педагогів має перспективу та певні переваги у порівнянні із заочною, а тому потребує впровадження у більшості педагогічних вузів України.

### **Список використаних джерел**

1. Мухаметзянова Ф.Ш. Теория и практика дистанционной подготовки специалиста социальной сферы в регионе / Ф.Ш. Мухаметзянова. – Казань.: ИСПО РАО,2002. – 91с.;
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат . – М.: Академия,2001.
3. Подгребельная Н.И. Педагогические условия активизации познавательной деятельности студентов в системе дистанционного обучения : Дис. канд. пед. наук: 13. 00.08. – Ставрополь,2001. – 159с. ,с. 4

4. Психолого-педагогические основы использования ЭВМ в вузовском обучении / Под ред. А.В.Петровского, Н.Н.Нечаева. - М.: Изд-во МГУ, 1987
5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. - М., 1999.

The article identifies the benefits of distance learning. Reveals the prospects of e-learning in the educational process.

**Keywords:** education, distance learning, distance education means.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 159.923.2-051**

*Л.А. Онуфрієва*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ Й ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ**

У статті обґрунтовано необхідність цілеспрямованого фахового навчання студентів для забезпечення позитивної динаміки провідних психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості й особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. Досліджуються психологічні детермінанти розвитку професійної самосвідомості і самооцінка, які сприяють особистісній зрілості й формуванню в майбутніх фахівців соціономічних професій впевненості й оптимізму, які активізують їхню навчальну й професійну діяльність, сприяють бажанню здобувати професійні знання, розвивати свої комунікативні якості та здібності.

**Ключові слова:** професійна самосвідомість, професійна діяльність, особистісна зрілість, майбутні фахівці соціономічних професій, самоствердження, самооцінка, спілкування, комунікативна компетентність.

В статті обґрунтовано необхідність целенаправленого професійного навчання студентів для забезпечення позитивної динаміки провідних психологічних детермінант розвитку

профессионального самосознания и личностной зрелости будущих специалистов социологических профессий. Исследуются психологические детерминанты развития профессионального самосознания и самооценка, способствующие личностной зрелости и формированию у будущих специалистов социологических профессий уверенности и оптимизма, которые активизируют их учебную и профессиональную деятельность, способствуют желанию получать профессиональные знания, развивать свои коммуникативные качества и способности.

**Ключевые слова:** профессиональное самосознание, профессиональная деятельность, личностная зрелость, будущие специалисты социологических профессий, самоутверждение, самооценка, общение, коммуникативная компетентность.

**Постановка проблеми.** Сьогодні особливе місце в системі підготовки випускників ВНЗ займає проблема успішної підготовки майбутніх фахівців соціологічних професій до здійснення професійної діяльності. Постає проблема досконалого дослідження формування у майбутніх фахівців професіоналізму, організації процесу професійної спрямованості у вишах. Сучасні дослідники акцентують на опануванні студентом професійними знаннями, навичками й уміннями, становленні особистості самого майбутнього фахівця (В.Й.Бочелюк, Ж.П.Вірна, Л.В.Долинська, С.Д.Максименко, О.І.Мешко, В.О.Моляко, О.Г.Мороз, Н.А.Побірченко, М.В.Савчин та ін.). Провідними напрямками у сучасній підготовці випускника виступають професіоналізм діяльності, якісна кваліфікована підготовка майбутнього спеціаліста у поєднанні з його духовною та психологічною сторонами. Назріла необхідність творчого підходу в організації навчального процесу у ВНЗ, формування у випускників ефективного мислення, самостійності й ініціативності (А.М. Алексюк, В.М. Вергасов, Р.С. Гуревич, І.А. Зазюн та ін.).

**Актуальність проблеми.** Актуальним у наш час є підвищення вимогливості особистості до себе і до своєї професійної діяльності на основі розвитку та вдосконалення її самосвідомості. Особливості соціально-економічного розвитку країни потребують високого рівня фахової підготовки майбутніх фахівців соціологічних професій, вивчення психологічних особливостей їхньої професійної самосвідомості з метою підвищенню якості підготовки фахівця та розвитку комунікативної компетентності як складової професійної компетентності. Майбутні фахівці соціологічних професій працюватимуть з особистостями і, водночас, самі є особистостями, впливаючи на особистість клієнта.

Основною тенденцією розвитку навчального процесу у вищій школі є розширення самостійності студентів, яка базується на самостійному пошуку знань. Зміст освіти полягає у певному рівні предметної й соціальної компетентності майбутнього випускника, його здатність до здійснення професійної діяльності та рівні становлення особистості з урахуванням індивідуальних особливостей і власної активності. Тому зміст навчання варто здійснювати, застосовуючи такі форми діяльності, які уможливають перехід від абстрактного до конкретного та від навчальної інформації до професійної діяльності.

Фахова підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної діяльності розпочинається у роки студентства, адже студентський вік характеризується як період складних перетворень в інтелекті та розвитку пізнавальних процесів. Більшість дослідників описують процес розвитку у цьому віці як безперервне зростання працездатності та продуктивності, динаміки прогресивного руху без будь-яких знижень та криз тому, що у студентському віці мають місце найбільші можливості розвитку; саме в цьому віковому діапазоні містяться сенситивні періоди, котрі доречно використовувати у майбутньому професійному навчанні. У цьому періоді розвитку поєднуються й взаємообумовлюються моменти зростання однієї функції з іншою, прослідковується зниження інших функцій тому й виникає потреба постійно відслідковувати динаміку провідних психологічних детермінант підготовки до професійної діяльності, під якими розуміються риси особистості студента, які відносяться до категорії необхідних і в майбутньому забезпечуватимуть успіх професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень.** У контексті актуальних проблем психології розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій вагоме місце належить формуванню професійної самосвідомості, навичок самооцінки та саморегуляції поведінки. Феномен самосвідомості більш глибокий за своїм психологічним змістом, ніж проблема свідомості. У психологічній структурі особистості майбутніх фахівців соціономічних професій самосвідомість є центральною ланкою, яка характеризує рівень їх професіоналізму й успішність професійної комунікативної діяльності.

У відомих працях дослідників В.В. Андрієвської, І. Д. Беха, Т.В. Дуткевич, І. А. Зязюна, Н. М. Лосєвої, С. Д. Максименка, О. В. Савицької та ін. найбільш детально досліджено самосвідомість фахівців. Але на сьогодні не всі існуючі теорії достатньо висвітлюють особливості й закономірності розвитку самосвідомості в процесі професійної підготовки особистості майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної діяльності. Особливо вагомим для розвитку



особистісної зрілості цих фахівців стає прагнення студентів до особистісного зростання й відповідні умови під час навчання та в позаурочний час. Тому, на нашу думку, припустимо, що розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій уможливиться при створенні певних умов під час їх професійної підготовки й важливе значення для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів матимуть психологічні й дидактичні засоби, поєднання яких буде доцільним у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій, оскільки враховуються особливості їх майбутньої професійної діяльності та їхні сьогоденні умови навчання у виші.

У своїх працях дослідники О. О. Бодальов, О. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вірна, П. П. Горностай, Р. С. Немов, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко та ін. звертають увагу на важливість особистісного зростання майбутніх фахівців, але, водночас, недостатньо вивчено психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій.

На нашу думку, психологічні й дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій – це психолого-дидактичні матеріали і засоби, завдяки яким успішно й ефективно майбутні фахівці підвищують рівень своєї особистісної зрілості, розвивають власні професійно значущі характеристики.

**Мета нашого дослідження** полягає в обґрунтуванні необхідності цілеспрямованого фахового навчання студентів для забезпечення позитивної динаміки провідних психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості й особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій.

**Виклад основного матеріалу.** Упродовж навчання у вищому навчальному закладі особистість майбутніх фахівців соціономічних професій постійно розвивається і змінюється, при цьому навчальна діяльність має професійне фахове спрямування і становить собою цілеспрямований процес, мета якого полягає у розвитку професійної компетентності, і, як результат - готовність до професійної діяльності. Під час навчальної діяльності забезпечується професійний саморозвиток особистості та формування професійної самосвідомості, яка допомагає студентові стати конкурентоспроможним фахівцем, здобути якісну професійну освіту. Формою прояву професійної самосвідомості є усвідомлення майбутніми фахівцями своїх нахилів, інтересів, здібностей та рівня професійної готовності. При підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій, на нашу думку, доцільно

застосовуватися модель навчання, яка б стимулювала у суб'єктів учіння потребу в особистісному зростанні. Завдання викладачів ВНЗ полягає у доцільному використанні при викладанні навчальних дисциплін відповідних дидактичних засобів для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців.

Ми вважаємо за доцільне використовувати у професійній підготовці майбутніх фахівців проблемне навчання як систему методів і засобів навчання, основою якого виступає моделювання реального творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації і управління пошуком вирішення проблеми. Дослідник О.В. Хроменко відносить метод проблемного викладу до інформаційно-пошукових методів навчання [9, с. 32], метод навчального диспуту застосовує для активного пізнавального пошуку; метод спостереження використовує для підвищення інтересу студентів до обраної професії [9, с. 33], а для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій ефективними педагогічними засобами, на нашу думку, є активні методи навчання, метод аналізу конкретних ситуацій, моделювання майбутнього професійного процесу, метод “круглого столу”, ділові ігри, метод самостійного формулювання психологічних понять [9, с. 35–41]. Метод аналізу конкретних ситуацій сприяє формуванню у майбутніх фахівців соціономічних професій уміння вирішувати різні за складністю завдання; метод моделювання майбутнього професійного процесу представляє собою відтворення реальних професійних ситуацій у спрощеному вигляді і дозволяє перетворювати і акумулювати знання, отримані при вивченні відповідних теоретичних предметів з метою їх практичного застосування. В основу методу “круглого столу” закладено принцип колективного обговорення проблем і конфліктних ситуацій. Ділова гра пов'язана з моделюванням ситуацій професійної діяльності з корекцією професійних завдань для досягнення цілей професійної підготовки.

До активних методів навчання дослідниця Р. М. Грановська відносить такі методи: метод конкретних ситуацій, який розвиває здібність до аналізу професійних ситуацій і уміння формулювати завдання самостійно [3, с. 466]; метод інциденту спрямований на подолання вікової й особистісної інерційності та вироблення адекватних способів поведінки в напружених стресових ситуаціях [3, с. 469]; метод тренування чутливості формує у людини уміння керувати стилем своєї поведінки за рахунок усвідомлення того, як вона сприймається оточуючими, які дії провокують їх симпатію або антипатію, розвиває такі особисті якості, як чутливість, сприйнятливність до психічного стану оточуючих, їх установок і прагнень [3, с. 474]; метод мозкової атаки (мозковий штурм)

передбачає групове вирішення творчої проблеми, яка забезпечується за допомогою особливих прийомів та спрямована на активізацію творчої думки [3, с. 479]; метод ділової гри використовує події майбутньої практичної діяльності, демонструє учасникам можливості довгострокових стратегій і їх вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності [3, с. 486]; метод занурення передбачає навчання з елементами релаксації, навіювання та гри [3, с. 492].

Під час дослідження Р. М. Грановська прийшла до висновку, що характерною особливістю всієї групи активних методів є наступне: 1) навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних, дозволяючи матеріал, що підлягає засвоєнню, ввести в мету діяльності, а не в засоби; 2) здійснюється не лише повідомлення знань, але і навчання умінням практичного використання, що вимагає формування певних психологічних якостей фахівців; 3) організується формування нової, якісно іншої установки на навчання в емоційно насиченому процесі колективної творчої праці [3, с. 507].

Суб'єктна позиція майбутніх фахівців соціономічних професій повинна сприяти оптимізації їх самостійної роботи щодо розвитку особистісної зрілості й доречно проводити індивідуальні форми роботи: самостійний підбір відеофільмів з проблеми особистісного зростання, поглиблене вивчення теоретичних питань відповідної проблематики, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, проходження навчальної практики, підготовка індивідуальних звітів та ін., ефективними є також, на наш погляд, тематичні семінари, майстер-класи з особистісного зростання, психолого-педагогічний аналіз відеофільмів, читання творів художньої літератури. Доречним є створення наукових гуртків, навчальних майстерень, проблемно-тематичних груп, практикумів з основ особистісного зростання майбутнього фахівця проблемно-пошукової спрямованості, на яких студенти намагалися б відтворити проблемні професійні ситуації і знайти вірне їх вирішення. Фундаментом самовдосконалення майбутніх фахівців соціономічних професій безумовно є розвиток самосвідомості, яку С. Д. Максименко й В. Андрієвська визначають як усвідомлення індивідом себе як суб'єкта життєтворчості з неповторними фізичними і духовними якостями, потребами й здібностями, носія інтелекту, почуттів і волі, виразника національної, професійної і групової належності в системі суспільних відносин [8]. Саме самосвідомість забезпечує усвідомлення майбутніми фахівцями соціономічних професій власних схильностей і комунікативних здібностей, впливає на розвиток професійних комунікативних якостей. І. Д. Бех вважає, що усвідомлення особистістю своїх якостей зводиться до того, що кожна особистісна якість виражає певне ставлення, тобто конкретну дію [1, с. 31].

Саморозвиток особистості представляє собою не лише свідомий процес формування професійної майстерності, самоосвіти та самовдосконалення, але й мотивований, свідомий вільний вибір і прагнення досягти бажаного рівня професійної компетентності, адже пізнання студентами себе, формування на цій основі певного ставлення до себе як до майбутнього фахівця соціономічної галузі, самоствердження та зміна самооцінки – усе це визначає професійне зростання студентів, в основі якого лежить прагнення бути відповідальним за виконання професійних обов'язків, уміння спілкуватися з колегами та іншими людьми. Самооцінка відображає якісну своєрідність внутрішнього світу особистості, виступає показником рівня її розвитку та формується при активній участі й бажанні самої особистості.

Саморозвиток майбутніх фахівців соціономічних професій – це цілеспрямований процес самовдосконалення, який детермінується метою і стратегією навчальної діяльності, здобуттям професійних знань, умінь та навичок, виникненням потреби розвитку професійних якостей. Потреба є умовою активності майбутніх фахівців і визначає мотиви їхньої навчальної діяльності, пробуджує у них прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, бажання підвищити свої індивідуальні можливості, розвивати професійні комунікативні якості. Лише тоді, коли майбутній фахівець усвідомить необхідність і потребу в розвитку професійних якостей, він зможе активно залучитися до процесу професійного саморозвитку, який передбачає самоосвіту, розвиток професійних комунікативних якостей, бажання під час навчальної діяльності здобути професійні комунікативні знання, вміння та навички.

Формою вияву професійної самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій є розуміння ними своєї соціальної позиції, професійних інтересів, нахилів, здібностей, характерологічних особливостей, рівня загальної та спеціальної готовності до професійної комунікативної діяльності, де усвідомлення власних психічних особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, з самооцінкою.

Розвиток професійної комунікативної компетентності стає особистим надбанням кожного студента, яке здобує власними силами під час навчальної діяльності. Дослідник С. І. Дичківський, зокрема, зазначає, що діяльність студента в процесі навчання може бути активною лише тоді, коли в змісті навчання він побачить переконливу для нього мету, пов'язану з подальшою професійною діяльністю [4, с. 21].

Спрямованість як система потреб, ціннісних орієнтацій, світоглядних установок, прагнень й інтересів визначає готовність

майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної комунікативної діяльності. Від визначеності професійних мотивів залежить ефективність розвитку професійної комунікативної компетентності, що відбувається під час навчально-пізнавальної діяльності у виші. Отже, професійна мотивація визначає вибір професії та якість виконання обов'язків, пов'язаних із професійною діяльністю. У своїх дослідженнях О.О. Бодалев розділяє мотиви на групи, що характеризують мотиваційну сферу особистості [2]:

1. мотиви, пов'язані з найважливішими суспільними потребами особистості за критерієм їхнього змісту: ідейні, моральні, естетичні;
2. мотиви за джерелом появи, зумовленості: соціальні, діяльнісно-процесуальні, стимульно-заохочувальні;
3. за видами діяльності: суспільні, професійні, навчально-пізнавальні;
4. за часом проявлення: упродовж усього життя, протягом обмеженого часу;
5. за силою вияву: сильні, помірні, слабкі;
6. за проявом у поведінці: актуальні й потенційні.

Мотивація майбутніх фахівців соціономічних професій до навчальної діяльності є показником їхніх індивідуальних досягнень, що характеризується сукупністю емоційних і вольових процесів, спонукає й спрямовує навчальну діяльність студентів, розвиває їхню потребу до пізнання особливостей професійної комунікативної діяльності та визначається зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку. Усвідомлення власних потреб мотивує студентів на самовдосконалення та професійний саморозвиток.

Професійна мотивація майбутніх фахівців соціономічних професій відбувається під час навчальної діяльності, вона є неперервним процесом, на який постійно впливають об'єктивні та суб'єктивні фактори. Саме визначення майбутнім фахівцем мотивів щодо здобуття обраної спеціальності та перспектив самореалізації як фахівця сприяє активізації навчальної діяльності.

Усвідомлення студентами своїх власних потреб мотивує їх на самовдосконалення і професійний саморозвиток. Майбутнім фахівцям соціономічних професій з високим рівнем внутрішньої мотивації притаманна впевненість в успішному результаті, наполегливість у досягненні поставленої мети, активний пошук шляхів розвитку своїх професійних комунікативних якостей, отримання задоволення від процесу власного професійного розвитку й оволодіння необхідними професійними знаннями, уміннями та навичками. Пізнавальні інтереси майбутніх фахівців концентруються навколо їхньої потреби зрозуміти особливості професійної комунікативної діяльності, осмислити

власний життєвий досвід, навчитися використовувати отримані знання у своїй професійній діяльності.

Студентський вік характеризується зростанням власного "Я", періодом саморозвитку, формуванням і розвитком професійної свідомості. Професійна самосвідомість фіксує результат розвитку професійної комунікативної компетентності, виступає регулятором професійної комунікативної діяльності. Професійна самосвідомість та самооцінка сприяють формуванню у майбутніх фахівців соціономічних професій таких почуттів як впевненість та оптимізм, що в свою чергу активізують їхню навчальну діяльність, сприяють бажанню здобувати професійні знання, розвивати свої комунікативні якості та здібності. Професійна самосвідомість майбутніх фахівців підвищує надійність, стійкість і стабільність цілеспрямованого розвитку професійної комунікативної компетентності.

У цьому віці молода людина мусить самостійно ухвалювати та реалізувати рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Під час навчання у вищому навчальному закладі студенти цілеспрямовано прагнуть здобувати професійні знання, практичні вміння та навички, розвивають свій комунікативний потенціал. На думку І. А. Зязюна, завданням кожного студента є напрацювання власних прийомів компенсації тих індивідуальних особливостей, які зумовлюють утруднення зовнішнього та внутрішнього плану професійної діяльності, зниження рівня залежності від думок інших людей, вироблення власної системи поглядів, позицій, розширення обсягу комунікативних умінь і здібність до рольової поведінки [6, с. 151].

У процесі професійної підготовки майбутні фахівці соціономічних професій повинні набути досвіду послідовного свідомого самопізнання та професійного зростання, оцінити свою індивідуальність, стати суб'єктами саморозвитку. Саморозвиток майбутнього фахівця – це цілеспрямований процес самовдосконалення, який детермінується метою і стратегією навчальної діяльності, здобуттям професійних знань, умінь та навичок, виникненням потреби розвитку професійних якостей.

Умовою активності майбутніх фахівців є потреба, яка визначає мотиви їх навчальної діяльності, пробуджує у них прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, бажання підвищити свої індивідуальні можливості, розвивати професійні комунікативні якості. Лише тоді, коли майбутній фахівець зрозуміє необхідність і потребу в розвитку професійних якостей, він зможе активно залучитися до процесу професійного саморозвитку, що передбачає розвиток професійних комунікативних якостей та

здібностей студентів, їхнє бажання під час навчальної діяльності здобувати професійні комунікативні знання, вміння та навички.

Професійна самосвідомість на думку Н. В. Чепелевої передбачає наявність професійних значень (тезаурусу) і професійних смислів (особистісне професійне знання, професійне ставлення до клієнта, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності) [10]. Ми вважаємо, що професійна самосвідомість передбачає наявність у майбутніх фахівців соціономічних професій професійної Я-концепції, ідеальний образ "Я" якої поєднує в собі уявлення про те, яким повинен бути майбутній фахівець. Ці уявлення складаються в студентів на етапі розвитку професійної компетентності, в процесі ідентифікації з іншим професіоналом. Професійна самооцінка – уявлення майбутніх фахівців соціономічних професій про власну цінність як фахівця соціономічної галузі, тобто це оцінний компонент професійної Я-концепції.

Професійна Я-концепція майбутніх фахівців соціономічних професій є складною динамічною системою уявлень студента про себе як особистість і як суб'єкта професійної діяльності, важливим чинником детермінації професійної діяльності майбутніх фахівців, який зумовлює їхню здатність реально будувати своє життя, бачити перспективи професійної діяльності, свої приховані можливості, чітко визначати рівень здобутих професійних знань, комунікативних умінь та навичок.

Формою вияву професійної самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій є розуміння ними своєї соціальної позиції, професійних інтересів, нахилів, здібностей, характерологічних особливостей, рівня загальної та спеціальної готовності до професійної комунікативної діяльності, але при цьому усвідомлення власних психічних особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, з самооцінкою. Професійна самосвідомість і самооцінка сприяють формуванню в майбутніх фахівців соціономічних професій таких почуттів як впевненість й оптимізм, які в свою чергу активізують їхню навчальну діяльність, сприяють бажанню здобувати професійні знання, розвивати свої комунікативні якості та здібності. Професійна самосвідомість майбутніх фахівців підвищує надійність, стійкість і стабільність цілеспрямованого розвитку професійної комунікативної компетентності.

Варто зазначити, що процес розвитку професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій свідомий і керований і відбувається під час навчально-пізнавальної діяльності студентів та спирається на сучасні вимоги до таких фахівців.

**Висновки.** Підсумовуючи наше дослідження, можемо зробити висновок про те, що рівень розвитку провідних психологічних

детермінант у майбутніх фахівців соціономічних професій є недостатнім для успішного здійснення ними професійної діяльності. Позитивна динаміка професійноважливих рис відбувається лише у результаті цілеспрямованого формувального впливу в процесі фахового навчання студентів. Пізнання студентами-майбутніми фахівцями соціономічних професій себе, формування на цій основі певного ставлення до себе як до майбутнього фахівця соціономічної галузі, самоствердження та зміна самооцінки визначають професійне зростання студентів, в основі якого лежить прагнення бути відповідальним до виконання професійних обов'язків, вміння контактувати.

### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Образ "Я" як мета формування і розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2 (19). – С. 30–40.
2. Бодалёв А. А. О взаимосвязи общения и отношений // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 122–126.
3. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
4. Дичківський С. І. Неперервна гуманітарна освіта – новий етап педагогічного мислення / С. І. Дичківський // Гуманітарні науки. – 2004. – № 2 (8). – С. 20–29.
5. Дуткевич Т. В. Практична психологія: вступ у спеціальність [навчальний посібник] / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: [підручник для вищих пед. навч. заклад] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища школа, 1997. – 348 с.
7. Професійна психологія: методологія, методи та практика.: [зб. наук.пр. ] / Волин.нац. ун-т. ім.Л.Українки; [за заг. ред. Ж.П.Вірної] – Луцьк: РВВ "Вежа" Волин. нац.ун-ту ім.Л.Українки, 2008. -139 с.
8. Психологічний довідник учителя / упоряд.: В. Андрієвська / за заг. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Кн. 2. – 112 с.
9. Хроменко О. В. Методика преподавания психологии / О. В. Хроменко. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 256 с.
10. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога // Актуальні проблеми психології: наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – К. : Ніка – Центр, 1999. – Вип. 19. – 286 с.



This article studies the need for targeted professional training of students to ensure positive dynamics of the leading psychological determinants of the development of professional identity and personal maturity of future specialists sotsionomichnyh professions. Investigates the psychological determinants of the development of professional identity and self-esteem that contribute to personal maturity and the formation of future professionals sotsionomichnyh professions of confidence and optimism, which activate their educational and professional activities, promote the desire to acquire professional knowledge, develop their communicative skills and abilities.

**Keywords:** professional identity, professional activities, personal maturity, future specialists sotsionomichnyh professions, self-esteem, communication, communicative competence.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 378.147:37.013.42:37.035.91**

*К.В. Паламарчук*

### **ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМОК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

у статті розкрито погляд науковців на якості соціального педагога як професіонала своєї діяльності, лідера як суб'єкта впливу. Уточнено розуміння якостей якими має володіти лідер для успішної взаємодії з оточуючими, та соціального педагога який може використовувати якості лідера для власного саморозвитку, саморозкриття та самовдосконалення.

**Ключові слова:** соціальний педагог, лідер, комунікація, організація, організаційні знання, організаційні вміння, якості соціального педагога, функції соціального педагога, якості лідера.

Соціальна педагогіка є досить молодого наукою на теренах України. Але не зважаючи на це, на неї покладено відповідальну місію в нашому суспільстві. Адже, як стверджують науковці на чолі з А.Й. Капською, тільки соціальну педагогіку можна розглядати як "науку, яка розкриває вплив на педагогічний процес конкретних соціокультурних умов, які виконують роль посередника між

соціальною середовищем і окремими галузями педагогічного знання, тісно пов'язану з цивілізацією розвитку суспільства і з становленням соціально-громадських відносин".

Соціальна педагогіка спрямована на перетворення соціального середовища, попередження конфліктів, оптимізацію стосунків особистості і соціуму [7, С. 4-5].

Основними цілями та завданнями соціальної педагогіки на думку А.В. Мудрик є соціальне виховання в контексті соціалізації, а також формування гуманістичних соціальних установок по відношенню до суб'єктів процесу соціального виховання [6, С. 5]. А.І. Левко вважає основними цілями вироблення відповідних норм та правил поведінки, методики та технології пізнання, навчання та виховання за допомогою яких здобуваються знання, вміння та навички [1, С. 41; 3, С. 44]. Такі сучасні українські науковці як А.Й. Капська, О.В.Безпалько, О.Г. Карпенко, В.М. Тименко виділяють також осмислення закономірностей і розробку проектів і програм формування не лише і не стільки професійно-кадрового потенціалу суспільства, скільки людини як особистості, спеціаліста як особистості. Російський науковець Л.В. Мардахаєв основною ціллю соціальної педагогіки вважає "сприяння соціальному формуванню особистості, групи з врахуванням її своєрідності та соціокультури держави (суспільства), в якому їй жити". Під своєрідністю автор розуміє те, що відрізняє одну людину від іншої [1, С. 205; 5, С. 5-6].

Можна стверджувати, що соціальна педагогіка вступає у міждисциплінарні контакти з соціологією освіти, соціологією виховання, педагогічною і соціальною психологією, психологією управління. Однак, при цьому варто акцентувати увагу на одній особливості, обов'язково притаманній соціальній педагогіці, - гуманістична спрямованість, єдність вимог і поваги до дітей і молоді, а відтак – співробітництво, співдружність, співтворчість соціального педагога та людини [7, С. 5].

Високий професіоналізм у соціальній педагогіці винятково важливий, тому що ця діяльність належить до типу професій "людина-людина". Від рішень фахівців часто залежать долі клієнтів і їхніх родин, їхня діяльність частково побудована на судженнях оточуючих, а характер роботи такий, що її результати не можуть бути прогнозовані за повною точністю [7, С. 10].

Можна спостерігати, що одним соціальним педагогам вдається порівняно легко переборювати конфліктні ситуації, інші почувають себе в них дискомфортно; одні більш уміло вирішують проблеми з багатослівними, занадто балакучими клієнтами, інші швидше "знаходять мову" із відлюдними і мовчазними [7, С. 12].

Існує безліч понять слова "лідер" адже кожен науковець намагається удосконалити працю своїх попередників, додати щось нове в розуміння створеного та полегшити сприйняття нового. Найпоширенішим є розуміння того, що:

– Лідер – це "яскрава" людина, здатна вселяти оточуючим віру й ентузіазм; її точку інші знаходять незаперечною; вона здатна зібрати навколо себе групу людей, разом із нею взаємодіяти та розвиватись (Скорик О.Є.).

– Лідер – це людина яка виявляє все найкраще в інших (Вергілес Е.В.).

– Лідер – це людина, що має найбільший авторитет і неформальне визнання в малій групі (Лесечко М.Д., Чемерис А.О., Рудніцька Р.М.).

Можна зробити висновок, що лідер – це людина яка може зацікавити інших, якій вірять та за якою йдуть.

Завдячуючи притаманним лідерським якостям соціальний педагог зможе привертати та втримувати увагу, зацікавлювати, ефективніше вирішувати конфліктні ситуації, переключатися та керувати своїми емоціями [7, С. 12].

Лідерство перш за все пов'язане з особистісними якостями. Якщо людина володіє цими якостями, або вони закладені в неї з народження, вона зможе ефективно вести послідовників у правильному напрямку для досягнення спільних цілей. Проте, якого б таланту від природи не було дано людині, лише постійне самовдосконалення, слідування сучасним науковим підходам може принести позитивний результат.

Формування ефективної професійної діяльності соціального педагога розгортається як дія цілісної структури: управління формуванням професійної діяльності забезпечує функціональне, змістовне і структурне усвідомлення власних дій; співвідношення між узагальненою функціональною моделлю діяльності і різноаспектними її окремими проявами визначається взаємозв'язком загального з окремим через особливе, що здійснюється за умови реалізації принципу відповідності [7, С. 14].

Функціями соціального педагога у професійній діяльності сучасними українськими науковцями вважаються: організаторська; комунікативна; прогностична; охоронно-захисна; діагностична; попереджувально-профілактична; корекційно-реабілітаційна; соціально-терапевтична [7, С. 27-32]. Російський вчений Л.В. Мардахаєв додає ще такі функції як: пізнавальна; наукова; пояснююча; адаптаційна; перетворююча; мобілізаційна; освітня; керуюча [5, С. 15-16]. Перелічені функції передбачають від соціального педагога активності, цілеспрямованості, щирого

спілкування, подолання конфліктних ситуацій, вміння координувати, контролювати та управляти різними соціальними групами та ін.

Стиль поведінки соціального педагога, обумовлений сукупністю його особистісних якостей, його ціннісними орієнтаціями, інтересами, впливає на систему відносин, які він формує з іншими людьми [7, С. 12].

Соціальний педагог повинен уміти просто, грамотно говорити і писати, навчати інших, уважно і доброзичливо реагувати на емоційні і кризові ситуації, бути зразком у професійних відносинах, пояснювати складні асоціальні явища, ефективно організовувати свою роботу, вишукувати джерела і діставати кошти на надання допомоги іншим, оцінювати власну поведінку і почуття [7, С. 14].

Більшість людей звертає особливу увагу на інтелект, чесність, позитивний настрій, товариськість, відкритість, розуміння, уміння добре говорити та слухати, рішучість, працьовитість, організованість, дипломатичність і погодженість дій, як на важливі аспекти лідерства [8, С. 8].

Звертаючись до праць психологічного спрямування ми можемо співвіднести запропоновані характеристики до декількох типів діяльності, що входять до обов'язків соціального педагога. І завдяки яким соціальний педагог зможе самовдосконалюватись як спеціаліст своєї справи та розвивати свої лідерські якості [2, С. 97].

Лідерство можна охарактеризувати як процес здійснення діяльності лідера. Сутність феномена лідерства витікає із об'єктивної необхідності – залежності обох сторін одна від одної, адже ні лідер не може без влади яку спробував, ні послідовники не можуть без людини яка надихає та веде до нових перемог.

Лідерство – категорія діяльнісна. Тому справжній лідер немислимий поза діяльністю, поза групою, він є компетентним та вчиться розуміти себе [8, С. 9]. Лідерство – це вміння подати мету таким чином, щоб інші захотіли її досягти. Існують природжені лідери. Іншим для того, щоб стати лідером, треба набути певних якостей: амбітності, ініціативності, незалежності, творчості, уміння викликати довіру в інших, вести за собою, відповідальності, привабливості тощо. Лідерів також створюють ситуації, коли певні обставини чи потреби змушують людину взяти на себе лідерство; коли завдання виконано та потреба в лідерові відпадає, вони складають свої повноваження і стають пересічними людьми [8, С. 11].

Вийти вперед та очолити загалом буває не складно. Складно інше. Той хто очолює стає ведучим, а отже і відповідальним не тільки за себе, але і за тих, кого він веде, відповідальним за ту справу, заради якої він виявився головним. Коли людина береться вести по складному

шляху послідовників, йому необхідно знати не лише напрямок шляху; йому потрібні будуть знання того, як зацікавити людей, як досягти, щоб вони йому повірили, як організувати їх [4, С. 3].

Організувати – означає внести в справу певний порядок, привести будь-яке явище, процес в систему. В перекладі з грецької "система" означає "складається з частин". Вираз "привести в систему" означає зв'язати всі частини в одне ціле. По-перше, з'єднати всі частини в певному порядку по відношенні один до одного, так, щоб одна частина добре суміщалась з іншою, була б в залежності від неї і в той самий час впливала на неї сама. Цей порядок розміщення частин носить назву – структура системи. По-друге, необхідно вирішити, якими "нитками" з'єднувати окремі частини системи. Чим міцнішими є наші уявні ниточки, тим міцнішою є вся система, тим згуртованішим є колектив. Ниточки зв'язків можуть створюватись самі собою: хтось комусь подобається, хтось із кимось хотів би виконувати одну роботу. Соціальний педагог як організатор, в процесі роботи може використовувати уже створені зв'язки, а може і сам створювати нові. Однією із важливих властивостей є те, що потягнувши за одну "ниточку" захвилюється вся система [4, С. 6-7; 1 С. 222].

Отже, організувати справу – означає виділити частини цієї справи, побачити основне, ведуче, виявити другорядне, розташувати етапи виконання справи в логічну послідовність, розташувати правильно людей, "з'єднати" їх, забезпечити взаємодію всіх учасників [4, С. 8].

Слово "організація" має декілька значень: організація як діяльність, організаційна робота, організація як громадське об'єднання, організація як внутрішня дисципліна, організованість [4, С. 8].

Людство не може існувати без організаторів та організаційної роботи. Виявляється, що не існує організаторської діяльності без якоїсь конкретної справи. Кінцева ціль організаторської роботи – забезпечити ефективність справи, її успішне завершення. Організаційна робота, як і будь яка інша, складається із простих, елементарних дій: внутрішніх (потрібно подумати над завданням, над тим хто на його виконання здатен) та зовнішніх – практичних (коли починається взаємодія з людьми). Знати та вміти – речі хоча взаємопов'язані але різні [4, С. 9].

Організаційні знання – це сума відомостей, пізнань в області організаційної роботи, розуміння цілей, завдань діяльності, знання особливостей особистості та колективу, правил організаційної роботи. Знання можна отримати, прочитавши необхідні книги, послухавши поради досвідчених людей, спостерігаючи за діями інших організаторів [4, С. 14 ; 1, С. 203].

Організаційні вміння – це здатність людини швидко та ефективно застосовувати наявні організаційні знання на практиці, діяти з врахуванням наявного досвіду та ситуації. Так, досвідчений організатор, зустрівшись з необхідністю організувати справу, яку йому раніше не доводилось здійснювати, намагається використати в цих нових для нього обставинах знання дій та прийомів, які він використовував раніше в інших обставинах. Організаційні знання та вміння – це цінний багаж соціального педагога-організатора. Цей багаж здобувається лише самостійно в процесі активної роботи [4, С. 14].

У процесі організації соціально-педагогічної допомоги набуває розвитку ідея створення для людини педагогічно доцільного середовища [7, С. 11]. В науці наполегливо вирішується питання щодо об'єднання зусиль всіх соціально-виховних інститутів зі створення найбільш сприятливих умов для творчого розвитку особистості в соціумі, надання їй допомоги у складних життєвих ситуаціях.

Ще однією важливою функцією соціального педагога є комунікативна. Ця функція забезпечує налагодження взаємодії особистості, соціальної групи та державних і недержавних організацій, що виступають клієнтами, волонтерами, спонсорами та партнерами соціального педагога.

Рівень успішного контактування та володіння технологіями переконання та навіювання прямо пропорційні успіху соціально-педагогічної діяльності [7, С. 28].

В загальному вигляді формування та розвиток комунікативної культури людини передбачаються розвиненість низки психологічних і розумових якостей, що особливо виявляються в процесі комунікації. Це в першу чергу потреба в спілкуванні, що в нормі властива кожному, але ступінь її розвитку різна в залежності від статевих, соціокультурних, вікових, особистісних особливостей людини [8, С. 46-47].

Навіть високо розвинена потреба в спілкуванні може задовольнятися лише тоді, коли людина володіє емпатією – здатністю емоційно відкликатися на переживання інших людей, проникати в їхній внутрішній світ, розуміти думки та почуття інших. Емпатія проявляється у співпереживанні та співчутті, дозволяє людині вірно сприймати оточуючих і знаходити у кожному конкретному випадку адекватний стиль та тон спілкування [8, С. 46-47].

Розвиток цих і будь-яких інших сторін особистості як суб'єкта комунікації стає реальним та ефективним лише тоді, коли людина має розвинену рефлексію, тобто готовність і навички самоаналізу. Рефлексія як компонент комунікативної культури проявляється, з

одного боку, у вмінні критично ставитися до себе, а з іншого – приймати себе як особистість, яка здатна сама себе вдосконалювати [8, С. 46-47].

Людина може бути ефективним учасником процесу комунікації, якщо оволодіє набором необхідних комунікативних засобів. До них, у першу чергу, відноситься мовлення. Свобода володіння мовленням залежить від його образності та правильності; обсягу словарного запасу; точного сприймання та передачі слів, ідей партнера своїми словами; уміння виділяти з почутого або прочитаного сутність справи; коректної постановки запитань; лаконічності та точності формулювань відповідей на запитання партнерів; логічності побудови та викладу висловленого [8, С. 46-47].

До засобів комунікації відносять додаткові, але не менш важливі – тон, діапазон голосу, темп мовлення, емоційне забарвлення, а акож жести, погляди, пози, міміка [8, С. 46-47].

До комунікативних умінь можна віднести такі: встановлювати в певній ситуації контакти з бажаними та необхідними для справи партнерами; знаходити теми для розмови; створювати ситуацію спілкування чи співпраці з конкретними людьми; обирати адекватні засоби взаємодії під час ділового або неформального спілкування, групового або колективного співробітництва; розуміти та приймати різні точки зору; знаходити в дискусії взаємоприйнятні рішення [8, С. 46-47].

Комунікативна культура передбачає сформованість певних соціальних установок. Треба ставитися до партнерів по спілкуванню не як до засобу досягнення власного благополуччя, мати інтерес не тільки до результату, а й до процесу спілкування. Нарешті, важливою є установка на те, що й у спілкуванні, і у співпраці слід не тільки отримувати самому, а й віддавати іншим. [8, С. 46-47].

Без сумніву, діяльність соціальних педагогів на кожному із зазначених рівнів, потребує від нього необхідності реалізувати низку професійних функцій. А це, своєю чергою, обумовлює створення оптимальних умов для формування у майбутнього соціального педагога ряд професійних знань, умінь і навичок, тобто формування професіонала, до характеристики якого можна віднести як психологічні якості, педагогічні здібності, так і низку особистісних якостей (гнучкість, емоційність, емпатійність, самоконтроль, самовдосконалення, принциповість та ін.) [7, С. 15].

Отже, можна стверджувати, що соціальний педагог повинен володіти чималим арсеналом умінь, навичок, мати глибокі знання і галузі наук про людину: психології, акмеології, соціології, педагогіки, права. Знання й уміння в поєднанні з відповідними особистісними

якостями і здатністю до творчості можуть розглядатися як готовність до професійної діяльності [7, С. 15].

Тому можна зробити висновок що соціальний педагог має знаходити, розвивати або формувати лідерські якості які неодмінно стануть у пригоді в його професійній та особистій діяльності.

### Список використаних джерел

1. Ганич Д.И. Русско-украинский и украинско-русский словарь / Д.И. Ганич, И.С. Олейник. – 6-е стер. Изд. – К. : МП "Феникс", 1992. – 560 с. Словарь
2. Корольчук М.С. Психологія : схеми, опорні конспекти, методики / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, В.М. Марченко // Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. Ред. М.С. Корольчука. – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2005. – 320 с.
3. Левко А.И. педагогика : учеб. Пособие / А.И. Левко. – Мн. : УП "ИВЦ Минфина", 2003. – 341с.
4. Лутошкін А.Н. Как вести за собой : старшеклассникам об основах организаторской работы / А.Н. Лутошкін. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1981. – 208 с.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев // Учебник. – М. : Гардарики, 2005. –269 с.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик // Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. - 5-е изд., доп. - М. : Издательский центр "Академия", 2005. - 200 с.
7. Соціальна педагогіка : підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А.Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2009 – 488с.
8. Сходження на вершину: Книжка про тих і для тих, хто прагне успішного лідерства : навч-метод посібник. / За ред. О.Є. Скорик. – К. : Вид-во "Плеяди", 2005. 116 с. – (Відкритий урок. Позакласна та позашкільна освіта. Вип. 2).

This article explores the scientific opinion on the quality of social pedagogy as a professional of his activities as leader of the business impact. Refined understanding of the qualities that a leader must have to successfully interact with others, and social pedagogy that can be used as a leader for their own self-development, self-revelation and self-improvement.

**Keywords:** social educator, leader, communication, organization, organizational skills, organizational skills, quality of social pedagogy, social function of the teacher, as a leader.

*Отримано 25.2.2012*



## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ "ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ" У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

У цій статті ставляться акценти на особливостях методичних підходів до викладання фахової дисципліни "Історія соціальної роботи". Змістовий бік дисципліни "Історія соціальної роботи" формується шляхом систематизації та аналізу нормативного, статистичного, документально-фактологічного матеріалу тощо – це і складає джерельну основу цієї дисципліни.

**Ключові слова:** фахова підготовка, соціальна педагогіка, майбутні фахівці, історія соціальної роботи, методика навчання

В умовах інтеграції національної системи освіти до світового освітнього простору, забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів на ринку праці особливої актуальності набуває проблема вдосконалення професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів. Сучасні умови ринку ставлять принципово нові вимоги до молодих фахівців соціальної роботи і соціальної педагогіки. Зважаючи на це, вимагає вдосконалення як сам процес навчання у вищій школі загалом, так і методика формування готовності фахівців зазначеного профілю до професійної діяльності зокрема.

Методична наука в умовах розбудови національної системи освіти набуває особливо великого значення. Вона має обґрунтовувати й будувати педагогічні процеси, виробляти нові педагогічні технології навчання, в яких реалізувалися б мета і принципи нашої освітньої системи, спрямовувати вчителя, викладача в його повсякденній творчій діяльності, допомагати студентові (майбутньому спеціалісту) оволодівати професією. Покликанням методики є конкретне реагування на потреби школи, яке пов'язане з подоланням певних труднощів і суперечностей у її розвитку. Методику завжди підстерігає небезпека набути вузькоутилітарного, суто прагматичного характеру, бути зведеною до розробок і рекомендацій, втративши здатність до наукових узагальнень.

Є й інша небезпека – втратити реальний зв'язок із практикою,

вдатися до побудови, а нерідко й вигадування шляхів, прийомів, "всепереможних" методів навчання, моделей чи модулів навчально-виховного процесу, які матимуть високу ефективність лише на папері. Ці побоювання не є марними. Сьогодні в умовах реалізації Закону України "Про освіту" є особливо помітним, що успіхи і прорахунки нашої методичної науки безпосередньо виливаються на навчання й виховання мільйонів учнів, студентів, цілих поколінь народу.

Не випадково так часто на адресу методики спрямовується гостра громадська критика представників різних галузей навчання. Було б неправильним вважати, що всі недоліки в роботі навчальних закладів спричинені хибами методики. Проте слід визнати, що часто об'єктивні й неминучі труднощі в розвитку освіти набувають виняткової гостроти саме у зв'язку з тим, що методика відстає від потреб життя або її висновки і рекомендації не реалізуються.

Предметом методики є процес навчання основ тієї чи тієї науки: техніки, культури, мистецтва тощо. Встановлення закономірностей процесу навчання студентів становить великі труднощі внаслідок його складності.

Предметом методики соціальної педагогіки є закономірності та механізми становлення і розвитку особистості у процесі здобуття освіти та виховання у різних соціальних інститутах, а також соціально орієнтована діяльність освітніх, наукових, культурних та інших закладів, установ та соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності дітей та молоді в процесі вирішення суспільних, політичних, економічних та інших проблем.

Під час навчання не завжди можна чітко визначити всі сторони й особливості взаємодії педагога і студента та особливості психічної діяльності студента. Складність встановлення цих закономірностей не може бути причиною заперечення методики як науки. Спробуймо з'ясувати, які підстави та аргументи має зараз педагогічна наука, щоб обґрунтувати існування методики як науки.

У навчанні виокремлюють три взаємопов'язані між собою сторони:

- 1) навчальний предмет (соціальна педагогіка) або зміст освіти;
- 2) діяльність педагога – викладання;
- 3) діяльність студентів – учіння.

Завданням методики як науки є дослідження взаємозв'язку між цими трьома сторонами навчання і на підставі пізнання цих закономірностей – опрацювання вимог до навчального предмета, його викладання й учіння.

Вирішення цього кола проблем не можливе без цілеспрямованої методичної роботи по підготовці фахівців соціальної педагогіки та соціальних працівників, здатних не лише добре виконувати свої

обов'язки, але й стати справжнім суб'єктом розвитку всієї галузі, глибоко обізнаними з історією розвитку соціальної роботи.

Аналіз наукових досліджень переконує, що існує низка суперечностей у підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи і соціальної педагогіки до професійної діяльності, а саме: між завданнями професійної діяльності та характером навчально-пізнавального процесу; необхідністю інтеграції всіх предметів стосовно кінцевих цілей навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі та диференціацією їхньої реалізації; абстракцією кожної окремої дисципліни з конкретністю завдань професійної діяльності спеціаліста; між індивідуальним характером засвоєння навчального матеріалу й колективним характером діяльності у процесі виконання спільного завдання в реальній ситуації; теоретичними формами реалізації змісту навчального матеріалу та практичним характером діяльності майбутнього спеціаліста; між рівнем підготовки випускників і сучасними вимогами до них з боку роботодавців. Подолання означених суперечностей потребує впровадження нових технологій професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи і соціальної педагогіки, спрямованих на формування їх готовності до професійної діяльності. У цій статті ставляться акценти на особливостях методичних підходів до викладання фахової дисципліни "Історія соціальної роботи".

У цьому контексті слід зазначити, що розвиток соціальної роботи як суспільної діяльності в останнє десятиріччя зумовив необхідність професійної підготовки різноманітних спеціалістів соціальної сфери, зокрема, соціальних педагогів. Зараз підготовку соціальних педагогів, соціальних працівників, підвищення професійної кваліфікації фахівців здійснюють понад 30 вищих навчальних закладів України [2]. Сьогодні однією з провідних навчальних дисциплін у системі підготовки фахівців цього профілю у вищих навчальних закладах є "Історія соціальної роботи".

Зміст цієї навчальної дисципліни зумовлюється вимогами як до професійної компетентності соціального педагога, так і до професійної культури фахівця, котрий працює в сфері "людина-людина". Вже сьогодні стає зрозумілим той факт, що неможливо вивчити закономірності і тенденції розвитку соціальної сфери сучасної України, якщо не проаналізувати історичні явища розвитку цієї галузі у загальноєвропейському контексті взагалі та українському зокрема. Змістовий бік дисципліни "Історія соціальної роботи" формується шляхом систематизації та аналізу нормативного, статистичного, документально-фактологічного матеріалу тощо – це і складає джерельну основу цієї дисципліни. Умовно можна виокремити кілька

груп найбільш значимих джерел вивчення історії соціальної роботи:

- праці древніх авторів, літописи, де наводяться свідчення про традиції, обряди, практику допомоги і взаємодопомоги у народів, котрі жили у ті далекі часи – П. Кесарійський "Історія війн Юстиніана" (VI ст..н.е.), древнеруський літопис "Повість временних літ" (XII ст.) тощо;

- нормативно-правові документи, у яких декларуються і регулюються питання соціальної допомоги, відомі з глибокої давнини. Як приклад, можна навести закони вавілонського правителя Хаммурапі (II тис.до н.е.), Церковний устав 996 р. київського князя Володимира I, соціально орієнтовані рішення Стоглавого Собору (1551 р.) тощо;

- праці державних, суспільних діячів, відомих політиків, письменників, філософів, де розкриваються питання милосердя, соціальної допомоги та підтримки. Багато повчального та корисного наводить у "Духовній грамоті дітям" древньоруського князя Володимира Мономаха, цікаві судження мислителя та письменника XIX ст. М. Чернишевського про вплив духовного багатства на розвиток суспільного життя у його праці "Антропологічний принцип у філософії" (1860 р.);

- документи та матеріали суспільних організацій, у яких розглядаються деякі питання організації соціальної допомоги та соціального захисту. Такими документами є – Устав і Кодекс етики Міжнародної федерації соціальних працівників. Стосовно ж політичних партій, то джерелом для вивчення історії соціальної роботи є їх соціальні розділи;

- архівні документи мають фактичний документальний і статистичний матеріал по різних аспектах благодійної діяльності та становлення соціальної роботи;

- матеріали преси, які висвітлювали питання благодійності та проблеми становлення і розвитку соціальної роботи;

- наукова і художня Список використаних джерел, як історичне джерело, де автори аналізують явища і тенденції, притаманні сучасній соціономічній діяльності, узагальнюють досвід відродження організованої благодійності. Для прикладу можна назвати такі твори – Ж.-Ж. Руссо "Еміль, або про виховання", К.Ушинський "Праця в її психічному і виховному значенні", П. Наторп "Соціальна педагогіка" тощо;

- матеріали соціологічних досліджень. В останні роки соціологічні служби проводили опитування з різних аспектів соціальної роботи[6].

Тому метою курсу стало ознайомлення студентів з розвитком теорії і практики соціальної роботи від найдавніших часів до

сучасності. Весь курс був умовно поділений на дві частини: історія розвитку зарубіжної соціальної роботи та історія вітчизняної соціальної роботи, що є динамічним поєднанням трьох наук: історії, соціальної педагогіки, соціальної роботи. Підсумувавши вищесказане, ми розробили такі теми для розгляду на лекційних заняттях:

1. Історія соціальної роботи як навчальна дисципліна та її значення для професійного становлення майбутнього соціального педагога.

2. Організація системи соціальної допомоги в античному світі.

3. Система соціального виховання та навчання в епоху Середньовіччя.

4. Соціально-педагогічна діяльність Й.-Г. Песталоцці.

5. Соціально-педагогічна зарубіжна думка у ХІХ столітті.

6. Розвиток нових напрямків у теорії і практиці соціальної роботи на початку ХХ століття.

7. Державна політика захисту дітей і соціальне виховання в Україні з давніх часів до кінця ХVІІІ століття.

8. Ідеї соціального виховання в українській педагогіці та практиці у ХІХ столітті.

9. Ідеї соціального виховання у державній політиці України та Росії на початку ХХ століття.

10. Соціально-педагогічна діяльність А.С.Макаренка.

11. Теорія і практика соціальної педагогіки у творчому доробку В.О.Сухомлинського.

12. Історія соціального виховання у країнах Заходу і США.

Загальний обсяг годин, відведений для вивчення цієї дисципліни, не дозволяє приділити увагу всім аспектам та персоналіям соціального розвитку суспільства, тому на практичних заняттях ми пропонуємо теми, що не розглядаються під час лекцій за браком часу:

- Технології соціальної роботи.

- Історія соціально-педагогічної підтримки дітей з різними соціальними та фізичними аномаліями в Україні та за кордоном.

- Досвід соціального виховання в країнах Європи, США, Ізраїлі.

Зважаючи на той факт, що викладання курсу "Історія соціальної роботи" у класичних університетах України є порівняно новим для вітчизняної системи вищої освіти, тому кількість підручників з цієї дисципліни поки що незначна, нами було запропоновано ряд творчих завдань, що сприяють закріпленню знань студентів. Перш за все це конспектування творів класиків соціальної роботи. Серед них Конфуцій, Аристотель, Володимир Мономах, Я. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, К. Ушинський, Р. Спенсер, П.Ф. Лесгафт, М.Монтессорі, С. Русова, А.Макаренко, В. Сухомлинський тощо[1].

Серед особливої категорії першоджерел - міжнародні та державні документи, що стосуються історії розвитку соціальної роботи в Україні: Декларація прав дитини, Конвенція про права дитини, Державна програма „Діти України”, Закон України „Про освіту” тощо.

Крім складання конспектів першоджерел студентам пропонуються й інші форми роботи: семінари, колоквиуми, творчі завдання - змодельовати соціально-педагогічні задачі, користуючись науковим доробком видатних діячів вітчизняної та зарубіжної історії соціальної роботи, запропонувати проблемні запитання за творами науковців, що займалися проблемами розвитку соціальної роботи, скласти кросворд з теми заняття, подати тестове опитування за темою, що вивчається, подати життя і діяльність видатних діячів минулого у вигляді хронологічної таблиці, скласти алфавітно-тематичний каталог творів зарубіжних та вітчизняних вчених тощо.

Наведемо декілька прикладів творчих завдань з історії соціальної роботи для виконання студентами.

Колоквиум за темою "Технології соціальної роботи":

1. Соціальна діагностика у технологіях соціальної роботи.
2. Технологія соціальної експертизи.
3. Технологія соціального передбачення.
4. Метод групової роботи.
5. Комунікативні навички у соціальній роботі.
6. Технології зв'язку із громадськістю.

Проблемні запитання до теми „Соціально-педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського”:

1. Обґрунтуйте ідею гуманістичної спрямованості виховання В.О. Сухомлинського.

2. У чому полягає новаторський підхід вченого до формування особистості учня?

3. Які основні засади родинно-шкільного виховання у творчості В.О.Сухомлинського ви можете назвати?

4. У чому полягає сутність принципу індивідуального підходу до особистості учня та шляхи його реалізації?[3]

Творче завдання за темою "Історія соціально-педагогічної підтримки дітей з різними соціальними та фізичними аномаліями" - розробити програму вирішення соціальних проблем.

"Мозковий штурм" - інтенсивна методика, котра дає вагомні результати по вирішенню соціальних проблем.

Проект програми готується спеціальною групою заздалегідь. Формується група спеціалістів в межах десяти чоловік, котрі мають освіту, практичний досвід та відповідні особистісні якості. Ведучий має знати як цілі проекту, так і саму методичку. Можна ознайомити

учасників з матеріалами попередньо, але якщо текст документу не дуже великий, краще це зробити безпосередньо перед початком обговорення – інакше результати обдумування піддаватимуться надмірній само цензурі. Всі учасники "мозкового штурму", не притримуючись субординації, виказують свої думки щодо програми. По закінченні загального обговорення, коли всі аргументи вичерпано, логічно зробити перерву. Після перерви спостерігається підняття результативної діяльності. Результати у письмовому вигляді передають розробникам програми. Функція "мозкового штурму" на цьому закінчується. Проект програми доробляється з урахуванням пропозицій[5].

Соціально-педагогічні задачі та ситуації.

I. У своєму творі „Формування особистості підлітка” С. Френе вказує на фактори, що негативно впливають на формування особистості. Порівняйте їх з сучасними впливами на підростаюче покоління.

Наведені нами приклади творчих завдань студентів з курсу „Історія соціальної роботи” переконливо доводять, що сприймання матеріалу іде на межі розумового та емоційно-чуттєвого, тому що неможливо говорити про мету соціальної роботи, не спираючись на сучасні дослідження та уявлення про форми допомоги бідним прошаркам населення. Крім того, у студентів виробляються критичні підходи до розуміння гуманності: оцінка ступеня гуманності різних суспільств, авторів соціальних проектів, враховує весь суспільний досвід, а не лише сьгоднішні уявлення про людяність, моральність тощо.

Отже, на нашу думку, курс „Історії соціальної роботи” тільки виграє від того, що майбутні фахівці через виконання творчих завдань наповнять його уявленнями про людину в історії людства. Історія соціальної роботи, будучи однією із загально-професійних дисциплін освітніх програм підготовки фахівця соціальної педагогіки, має гуманітарну направленість. Соціальна робота як різновид гуманітарної науки і професійної діяльності з кожним роком набуває в нашій державі все більшого розвитку. Це пояснюється складністю соціально-економічних процесів і багатогранністю суспільних відносин, що, в свою чергу, веде до збільшення різноманітних соціальних і особистісних проблем. У цілому призначення курсу "Історія соціальної роботи" полягає в тому, щоб студенти ознайомились із теоретико-методологічними засадами та засвоїли знання з історії соціальної роботи, набули практичних навичок щодо здійснення соціальної роботи серед категорій громадян, які потребують соціального захисту та підтримки, виховали у собі високоморальні, гуманістичні якості, необхідні фахівцям цього профілю [4]. Це лише підсилює значимість цієї дисципліни і визначає характер завдань,

котрі потрібно вирішити в ході її вивчення. Серед найважливіших завдань можна назвати: сприяти розвитку у студентів навичок історичного мислення; дати студентам нові знання про особливості, тенденції розвитку соціальної роботи в Україні та за рубежом; сформулювати цілісне і системне уявлення про вітчизняні процеси розвитку соціальної допомоги, благодійності, професійної соціальної роботи; дати аргументовані знання про специфіку сучасного стану соціальної роботи та її моделі; показати студентам можливість використання зарубіжного і вітчизняного досвіду соціальної допомоги у сучасній практиці становлення і розвитку соціальної роботи в Україні[2].

#### Список використаних джерел.

1. Галагузова М.А., Лушников А.М., Дорохова Т.С. История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб.: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 544 с.
2. Зверева І.Д., Безпалько О.В., Марченко С.Я. та ін. Соціальна робота в Україні: Навч.посіб. / За заг.ред.: І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонової. – К.: Наук.світ, 2003. – 233 с.
3. Коляденко С.М. Методика і технологія викладання історії соціальної роботи у системі підготовки майбутніх соціальних педагогів // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / За ред.О.А. Дубасенюк: Зб.наук. - метод. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 261 с.
4. Мигович І.І., Лукашевич М.П. Теорія і методи соціальної роботи: Навч.посібник. – К., 2002.
5. Технологии социальной работы: Учебник под общ. ред. проф. Е.И.Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 400 с.
6. Циткилов П.Я. История социальной работы: Учеб. пособ. для студентов вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 448 с.

This article put the emphasis on features of methodological approaches to teaching professional discipline "History of Social Work." Thematic side discipline "history of social work" is formed by organizing and analyzing legal, statistical, documentary and factual material, etc - this is the source basis of the discipline.

**Keywords:** professional training, social education, future professionals, history of social work, teaching methods

*Отримано 25.2.2012*



## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянута проблема впровадження освітніх інновацій у сучасній вищій педагогічній школі України в контексті євроінтеграційних процесів; проаналізована роль інноваційних технологій у підготовці майбутніх соціальних педагогів до активного засвоєння та подальшого застосування у власній професійній діяльності інновацій соціальної роботи.

**Ключові слова:** інноваційна освіта, інноваційні технології, педагогічні технології, інноваційні педагогічні технології, інноваційні соціальні технології.

*Постановка проблеми у загальному вигляді.* Гармонізація національних і міжнародних освітніх стандартів у межах Болонського процесу вимагає від системи вищої освіти України підготовки конкурентоспроможних фахівців, які, по-перше, здатні вільно оперувати новітніми науково-технічними і науково-гуманітарними здобутками; по-друге, наділені професійними, світоглядними і громадянськими якостями з урахуванням перспектив розвитку суспільства, техніки, культури та мистецтва; по-третє, спроможні до самовдосконалення та постійного підвищення власного професійного потенціалу.

Однак між вимогами ринку праці та практичними результатами освітньої діяльності вищих навчальних закладів на разі утворився відчутний розрив, що призводить до численних нарікань з боку споживачів освітніх послуг та роботодавців, зокрема на відсутність навичок практичної роботи за обраним напрямом або спеціальністю, знань сучасних технологій і, як наслідок, зростання часу адаптації випускників на первинних посадах, ускладнення працевлаштування і зниження престижу вищої освіти загалом [2].

Підвищенню загальноосвітнього рівня молоді, формуванню функціонально й професійно підготовлених спеціалістів і, відповідно, подоланню негативних тенденцій на українському ринку праці сприятиме активний пошук та впровадження вітчизняною вищою школою у навчально-виховний процес сучасних підходів виховання загальнолюдських цінностей студентства та інноваційних технологій їх навчання.

Необхідність об'єктивної трансформації соціально-гуманітарної підготовки студентів у ВНЗ також обумовлюється потребою в забезпеченні високої якості життя теперішнього і майбутнього покоління українського народу на основі збалансованого рішення гострих соціальних проблем. Сприяти розв'язанню різноманітних суспільних протиріч, допомагати людям, які перебувають у складних життєвих обставинах, задовольняти запити громади, сім'ї або окремої особистості покликані фахівці соціально-педагогічної роботи.

У сучасних соціально-економічних умовах в Україні сформувалась та усвідомлюється суспільством і спеціалістами потреба в соціально-педагогічних знаннях й ефективній соціально-педагогічній діяльності, в розробці соціально-педагогічної парадигми суспільного розвитку, а також у практичній реалізації створених на її основі моделей і технологій соціально-педагогічної діяльності, адекватних національним і соціокультурним умовам нашої країни [7, с. 71].

Отже, задля досягнення високого рівня реалізації соціальними педагогами професійних функцій, забезпечення ефективності соціально-педагогічної діяльності та удосконалення механізму надання ними соціальних послуг різним категоріям населення, доцільно оновити теоретико-методичну базу системи вищої соціально-педагогічної освіти з урахуванням сьогоденних вимог ринку праці до знань, вмінь та навичок випускників вищих навчальних закладів даного профілю.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.* Інноваційний потенціал вітчизняної вищої освіти, особливо у сфері підготовки соціальних педагогів, на разі залишається недостатньо вивченим і висвітленим у науково-педагогічній та методичній літературі.

Теоретичні та методологічні основи системи професійної педагогічної освіти обґрунтовують С. Архангельський, С. Гончаренко, В. Гриньова, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Лозова, Л. Нечепоренко, Н. Ничкало, І. Прокопенко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Спирін та ін.

Проблему реформування та модернізації вищої і професійної освіти в Україні розробляють А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Бондар, О. Мороз, М. Ярмаченко та ін.

Дидактичні засади організації навчально-виховного процесу у вищій школі аналізують В. Загвязинський, Н. Кузьміна, І. Лернер, І. Підласий, О. Савченко та ін.

Питання теорії і практики технологізації освітнього процесу висвітлюють В. Гузеєв, І. Зязюн, О. Пехота, О. Савченко, П. Сікорський, А. Фурман та ін.

Сутність та зміст соціально-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах обґрунтовують В. Бочарова, Ю. Галагузова,

А. Капська, І. Козубовська, Є. Максимова, Л. Міщик, А. Мудрик, С. Харченко та ін.

Водночас у педагогічній науці процес усвідомлення, опрацювання та засвоєння майбутніми соціальними педагогами наявних інновацій у галузі соціальної роботи, інноваційних засад соціально-педагогічної діяльності не став предметом спеціального дослідження, а отже залишається практично не розробленим та методично не забезпеченим.

*Формулювання цілей статті.* Метою статті є аналіз інноваційних технологій підготовки студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" ВНЗ до засвоєння та активного впровадження у власній професійній діяльності інновацій соціально-педагогічної роботи.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Актуальні напрями, принципи і заходи освітньої політики держави в напрямку інтеграції української освіти в загальноєвропейський освітній простір віддзеркалені в численних нормативно-правових документах, що регулюють інноваційну діяльність української вищої школи. Так, нормативну базу сучасної інноваційно-освітньої політики держави складають закони та інші нормативно-правові акти України: "Про вищу освіту", "Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні", "Про Національну програму інформатизації", "Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні", "Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні", "Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні", "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні", "Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти", "Про затвердження Державної програми "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" на 2006-2010 роки", "Про утворення інституту інноваційних технологій і змісту освіти" та інші [1, с. 20].

Концептуальні засади розвитку вищої школи України та її інтеграції в європейський освітній простір, порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності в Україні, основні напрями реформування та підвищення якості навчальних послуг висвітлені також у низці документів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, серед яких Наказ "Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності" та рішеннях колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту: "Підвищення ефективності вищої освіти – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави", "Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника розвитку та інтеграції в європейське співтовариство", "Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку" тощо [Там само].

Отже, в контексті дослідження проблеми інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів у відповідності до нової парадигми освіти, доцільно розглянути розуміння науковцями зміст концептів "інноваційна освіта", "інноваційні педагогічні технології" та їх складових.

Поняття "інноваційна освіта" у науковій літературі розглядається як двополюсна конструкція: ряд авторів розглядають інновації з філософсько-теоретичної точки зору, інші – описують раціоналізацію навчального процесу за рахунок використання будь-якого фактора, наприклад, активних методів навчання або технічних засобів навчання [6, с. 21].

На думку Г. Лаврентьєва, Н. Лаврентьєвої, у реальній дійсності сутність освітніх інновацій відображається в їх прикладному характері: вони мають продукувати здатність інноваційного мислення випускника вузу. Саме професійна школа покликана розробити механізми та технології формування інноваційного мислення. Технології служать ланкою між теорією і практикою, вищою освітою і життям, їх можна вважати тим шляхом, по якому професійні знання транслюються в систему навчання [6, с. 21-22].

Інноваційна освіта вибудовує навчальний процес як рух від соціальних і загальнокультурних фахових знань та умінь (від професії до культури) до технологічних, що сприяє розумінню майбутнім фахівцем способів та методів вирішення професійних завдань, а відтак і методологічних, що, у свою чергу, дозволяє відслідковувати динаміку якості власної професійної діяльності (від технології до інноваційного мислення) [6, с. 23].

Специфіка взаємозв'язку інновацій з іншими соціальними системами (зокрема, освітньою) полягає в тому, що мова йде про взаємодію, з одного боку, інновації, з іншого, освіти як соціального інституту і процесу, котрий, в свою чергу, розглядається в якості одного з важливих ресурсів розвитку [4, с. 48].

Тобто інновації в освіті виявляють унікальну якість соціального механізму, що забезпечує розвиток ресурсу розвитку, тим самим моделюючи образ майбутнього суспільного устрою і всього діапазону взаємин людини з природою, суспільством і собі подібними, формуючи, при цьому, суб'єктність особистості як її системоутворюючий атрибут [Там само].

В аспекті досліджуваної проблеми ми поділяємо точку зору Л. Ващенко, який визначає інновації в освіті як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [5, с. 338–340].

Таким чином, можна констатувати, що оновлення системи освіти забезпечується, передусім, шляхом впровадження в освітнє середовище інноваційних технологій, основу яких становлять цілісні моделі навчально-виховного процесу та інноваційне програмно-методичне забезпечення дисциплін, що викладаються.

В "Енциклопедії освіти" (за ред. В. Кременя) сформульовано декілька підходів до визначення категорії "педагогічна технологія", що характеризують її сутність як раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети (М. Вулман, І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський, Рада з педагогічних технологій Великої Британії); як науку (Г. Селевко); як педагогічну систему (В. Безпалько, С. Сисоєва, Д. Чернилевський); як педагогічну діяльність (А. Нісімчук); як системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу (Г. Еллінгтон, Н. Кузьміна, П. Мітчелл, Ф. Персиваль, О. Пехота, П. Самойленко); як систему знань (В. Генєцинський, Т. Назарова, В. Онищук, Ю. Турчанінова, Національний центр програмованого навчання Великої Британії); як мистецтво педагога (І. Прокопенко, Н. Тализіна, В. Шепель); як модель (В. Ченцов); як засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич); як процесуальний компонент (складову) освітнього (навчального) процесу (М. Кларін); як інтегративний підхід до освіти (П. Мітчелл, Д. Фін) [5, с. 661].

Частковим щодо поняття "педагогічна технологія" є поняття "освітня технологія" [6, с. 97]. За визначенням ЮНЕСКО, освітня технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що висуває своїм завданням оптимізацію форм освіти [6, с. 98].

Технологія навчання – це прикладний аспект застосування в практиці роботи викладача-предметника освітньої технології, реалізація загальної теоретичної моделі для перебудови навчально-виховного процесу з метою отримання оптимальних запланованих результатів [6, с. 99].

З метою підвищення ефективності навчального процесу необхідно використовувати сучасні (інноваційні) педагогічні технології, в основу яких покладено оригінальні наукові ідеї, що забезпечують, з одного боку, творчу самореалізацію майбутніх фахівців, формування у них вмінь і навичок для здійснення різних видів подальшої професійної діяльності, з іншого, спрямовані на оптимізацію функціонування педагогічної системи.

Відтак, високу якість освіти можна забезпечити тільки на основі технологізації навчального процесу [6, с. 102].

Ще одне підтвердження актуальності даної тези обумовлене складністю та неоднозначністю інноваційної практики. Так, рішення

ряду проблем, що постають в сучасних умовах її розвитку і виражаються в майже повній нерегульованості й неадекватності соціальних механізмів здійснення інноваційних процесів, досить однозначно вимагає використання соціогуманітарного знання (теоретичних конструкцій, конкретних методів дослідження різних соціальних явищ) як засобу оптимізації інноваційних процесів та побудови інноваційної діяльності на всіх рівнях [9].

Таким чином, використання у процесі фахового навчання майбутніх соціальних педагогів сучасного наукового знання і практичного досвіду соціальної та соціально-педагогічної роботи (як науки, як фахової дисципліни, як практичної діяльності) дозволить ознайомити студентів з новітніми досягненнями обраної спеціальності і стане запорукою застосування отриманих знань, умінь і навичок у подальшій власній професійній діяльності.

Беззаперечно, найбільша ефективність навчального процесу у вищій школі досягається за рахунок активізації навчально-пізнавальної діяльності студентства, цілеспрямованого формування у майбутніх соціальних педагогів позитивної мотивації до інноваційної соціально-педагогічної діяльності; розвитку пошукової активності студентів. Вагому роль у цьому процесі відіграють особистісно-орієнтовані, ігрові, інтерактивні, інформаційні технології навчання.

Саме за допомогою означених цілісних освітніх технологій вбачається за можливе максимально результативно ознайомити студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" з існуючими нововведеннями в соціально-педагогічній роботі, соціальними інноваціями та інноваційними соціальними технологіями. Означені нововведення класифікують таким чином:

- винахід нових технологій (наприклад, нового інструментарію оцінювання потреб клієнтів, заняття з іпотерапії тощо);
- адаптація чи зміна наявних технологій (наприклад, модифікація експертного оцінювання роботи з дорослими для використання його в роботі з дітьми);
- визначення нових сфер використання наявних технологій, що називають технологічним перенесенням (наприклад, використання наукового інструментарію для практичних оцінок);
- використання існуючого методу іншою групою користувачів;
- соціальне проектування [8, с. 399].

Серед підходів щодо класифікації соціальних інновацій найпоширенішим вважається їх розподіл за сферою застосування. На основі цього критерію вирізняють соціальні інновації у сфері: пенсійного забезпечення, соціального обслуговування, зайнятості населення, охорони праці, житлової політики, сімейної політики, медичного обслуговування, освіти тощо [8, с. 398].

Інноваційні соціальні технології – процесуально структурована сукупність прийомів і методів, спрямованих на вивчення, актуалізацію та оптимізацію інноваційної діяльності, в результаті якої створюються і матеріалізуються нововведення, що викликають якісні зміни в різних сферах життєдіяльності, орієнтовані на раціональне використання матеріальних, економічних і соціальних ресурсів [9].

Оволодіння студентами спеціальності "Соціальна педагогіка" науково-теоретичною базою провідних психолого-педагогічних дисциплін за фахом передбачає засвоєння інноваційних соціальних технологій (напр., інноваційні соціальні технології професійного навчання безробітних, роботи з вуличними підлітками, формування здорового способу життя неповнолітніх тощо). Загалом, використання у навчально-виховному процесі ВНЗ новітніх наукових ідей сприятиме формуванню у студентів вміння використовувати набуті знання задля вирішення різноманітних професійних завдань.

Інноваційні технології, що інтенсивно запроваджуються у сферу практичної соціально-педагогічної діяльності, мають стати надбанням усього професійного співтовариства і використовуватися у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Тому особливої ваги набуває питання створення необхідних умов для постійного поглиблення й оновлення професійних знань, підвищення кваліфікації, перекваліфікації, оволодіння додатковими спеціалізаціями, обміну досвідом роботи як між соціальними педагогами, так і між соціальними педагогами і викладачами, студентами ВНЗ [7, с. 163].

Погоджуємося з позицією Н. Артикуца, що допомогти освітянам розвинути свій інноваційний потенціал та координувати інноваційно-пошукову діяльність покликані спеціалізовані інноваційно-освітні центри. Вони мають стати генераторами нових ідей та експериментальною творчою лабораторією для розроблення, удосконалення та впровадження інноваційних підходів, моделей, форм і методів роботи ВНЗ [1, с. 23].

*Висновки і перспективи подальших досліджень.* Сучасний етап розвитку вищої освіти України визначається позитивними тенденціями до інтеграції в європейський освітній простір. Подальша демократизація та гуманізація вітчизняної системи педагогічної освіти зумовлюють суттєві зміни освітніх пріоритетів і висувають принципово нові вимоги до професійно-педагогічної підготовки майбутніх спеціалістів, зокрема:

- внесення якісно нового змісту у вищу професійну освіту відповідно до вітчизняних та світових стандартів;
- модернізацію засобів, методів, технологій, матеріально-технічної бази навчально-виховного процесу;

– створення інноваційного освітньо-виховного середовища ВНЗ та ін.

Усе це зумовлює необхідність постійного оновлення змісту вищої педагогічної освіти відповідно до результатів новітніх наукових досліджень та реальних суспільних і фахових потреб. Відтак, оформлення як самостійного соціального інституту професійної соціально-педагогічної діяльності, на нашу думку, вимагає:

– вивчення та адаптації прогресивних закордонних моделей навчання фахівців соціальної сфери з урахуванням історичних, соціально-економічних та культурних факторів їх функціонування;

– використання у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів інноваційних освітніх технологій;

– введення до системи знань, умінь і навичок студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" новітніх соціальних технологій, що сприяють подоланню суспільної розбалансованості (зокрема, інноваційних технологій професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'ями, дезадаптованими дітьми, дитячими та юнацькими об'єднаннями тощо);

– забезпечення наступності розвитку інноваційної культури особистості майбутнього соціального педагога на різних етапах його професійного становлення.

В цілому, освіта майбутніх соціальних педагогів, що побудована на засадах інноваційності (і як процес, і як результат), з нашої точки зору, покликана забезпечити хоча б часткову гармонізацію суспільних відносин шляхом запровадження професійних інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності в життєву практику.

У контексті професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної діяльності особливо актуальними вбачаються наукові дослідження шляхів освоєння студентами спеціальності "Соціальна педагогіка" інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності та напрямів удосконалення підготовки і підвищення кваліфікації соціально-педагогічних кадрів тощо.

### **Список використаних джерел**

1. Артикуца Н. В. Освітні інновації у контексті євроінтеграційних процесів / Н. В. Артикуца // Вища освіта України. Темат. вип. : Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору / АПН України, Ін-т вищої освіти ; [відп. ред. вип. Маноха І. П.]. – К. : Гнозис, 2008. – Дод. 3, т. 3 (10). – С. 17–23.
2. [Веретенко Т. Г.](#) Практична компонента професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах / Т. Г. Веретенко //



- Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія : [зб. наук. праць / редкол. [Огнев'юк В. О.](#) та ін.]. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. – № 11 (спецвип.). – Ч. 1. – С. 42–44.
3. Горішна Н. М. Концептуальні засади навчання соціальних працівників: аналіз зарубіжного досвіду / Н. М. Горішна // Наукові записки. Серія : Педагогіка / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка ; [гол. ред. Г. Терещук]. – Тернопіль, 2011. – № 2. – С. 231–236.
  4. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы (социологический аспект) : монография / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина Л. ; научный ред. Ю. Г. Волков. – Ростов н/д : НМД "Логос", 1999. – 136 с.
  5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
  6. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Электронный ресурс] / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Алтайского государственного университета, 2002. – Режим доступа : <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/index.html>
  7. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Поліщук Віра Аркадіївна. – Тернопіль, 2006. – 454 с.
  8. Тюптя Л. Т. Соціальна робота : теорія і практика : навч. посіб. / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2008. – 574 с.
  9. Философский справочник [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.filosofiya.su/word/innovacionnye\\_socialnye\\_tehnologii.htm](http://www.filosofiya.su/word/innovacionnye_socialnye_tehnologii.htm)

The article considers the problem of implementing educational innovations in the modern high school teaching of Ukraine in the context of European integration processes, analyzed the role of innovative technologies in the training of future social workers for active learning and subsequent use in their own profession of social work innovation.

**Keywords:** innovative education, innovative technologies, educational technology, innovative educational technology, innovative social technologies.

*Отримано 25.2.2012*

## ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖІ

В статті автор розкриває результати проведеного дослідження з фахівцями соціономічної сфери щодо їх обізнаності в ризиках Інтернет-мережі та ставлення до проблеми формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі. Автором здійснюється короткий огляд розробленої та реалізованої технології підготовки фахівців соціономічної сфери до формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

**Ключові слова:** технологія, підготовка, фахівці соціономічної сфери, безпечна поведінка, Інтернет-мережа, підлітки.

**Постановка проблеми.** Постійний розвиток та вдосконалення Інтернет-мережі створює умови для ефективного функціонування сучасного суспільства. Комунікаційні засоби стали невід'ємною складовою життя як дорослих, так і дітей у всіх сферах діяльності. Використання Інтернет-мережі за допомогою мобільних телефонів, персональних комп'ютерів та інших електронних приладів розширює комунікаційні, просторові та часові межі, які відкривають нові можливості для спілкування, освіти, праці, відпочинку та творчої самореалізації сучасного підлітка. Незважаючи на позитивну роль Інтернет-мережі, віртуальний простір має значну кількість ризиків та загроз для підлітків (велика кількість спаму; залучення через спілкування в Інтернет-мережі до асоціальних організацій; розповсюдження фото та відео файлів із зображенням порнографії та насильства, в тому числі і над дітьми), що вимагає підготовки фахівців соціономічної сфери до формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У наукових працях І. Богданової, Л. Буркової, Н.Кічук, Є. Клімового, В. Корнещук, В. Курбатового, О. Саннікової, С. Хаджирадевої висвітлюється розуміння суті соціономічних професій. Підходи до класифікацій професій соціономічної сфери розглядали А. Бойко, А. Букалов, В. Гуленко, М.Лукашевич, В. Тищенко. Підготовку соціальних педагогів до професійної діяльності у своїх працях розглядають

вітчизняні та зарубіжні вчені (С. Архипова, О. Безпалько, Т. Веретенко, В. Бочарова, Т. Василькова, А. Капська, Л. Міщик, Р. Овчарова, С. Харченко та ін.). Проблему поведінки підлітків в Інтернет-мережі розглядають російські та українські філософи (О. Прокопенко, С. Михайлов, І. Опаріна, О. Романов, О. Скородумова), педагоги (Л. Жук, В. Осадчий, О. Пігузов, І. Смірнова), соціологи (О. Путилова, І. Василенко, М. Самелюк, О. Шеремет), юристи (Д. Пушкін, Т. Кесареєва, Н. Лебедева), психологи (І. Білоус, Т. Вербицька). Проблеми впливу Інтернет-мережі на формування поведінки підлітків присвячені праці Д. Матвієнка, А. Жичкіної, Р. Івакіна, І. Романова, І. Шевченка, О. Романишина, М. Раянова.

**Мета статті:** Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити технологію підготовки фахівців соціономічної сфери до формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

**Виклад основного матеріалу.** Формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі вимагає розробки та реалізації певної технології, до якої будуть залучені фахівці соціономічної сфери. Є. Клімов у запропонованому ним класифікаторі професій зазначає, що до соціономічних професій відносяться професії типу «людина-людина», де предметом праці виступають люди, групи або колективи. Л. Буркова зазначає, що "соціономічні професії – це професії, які впливають на соціальну взаємодію через соціальну організацію, соціальне управління, соціальне дослідження, створення механізмів соціального розвитку, корекцію (регуляцію), соціальну підтримку, трансформацію (у різні сфери діяльності, у змісті освіти), формування соціальних стосунків на всіх суспільних рівнях та створення соціальних систем" [2, с.72]. Вітчизняний науковець О. Біла зазначає, що до соціономічної групи професій належать професії соціального педагога, практичного психолога, учителя, вихователя, керівника навчального закладу [1]. Саме ці фахівці працюють з підлітками у загальноосвітніх навчальних закладах та розробляють і реалізують різноманітні технології, які спрямовані на вирішення багатьох проблем, зокрема й формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі.

Вайнола Р. Х. розглядає технології соціально-педагогічної роботи як сукупність способів, дій соціальних педагогів, спрямованих на встановлення, збереження, чи поліпшення соціального функціонування об'єкта, сприяння саморозвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу, здібностей, задатків. Ефективність процесу технологізації полягає у формуванні процесу, наданні йому цільової спрямованості, оптимізації соціально-педагогічної діяльності, забезпечення сталості соціального процесу, створення механізму

саморегуляції процесу, забезпечення сприятливих для реалізації мети умов [3, с. 9; 15].

На сьогоднішній день спеціалістами активно впроваджуються заходи, спрямовані на інформування фахівців соціономічної сфери щодо ризиків Інтернет-мережі та необхідності формування у підлітків безпечної поведінки у віртуальному просторі. Так, на веб-сайті «Онляндія – безпечна веб-країна» розміщена інформація для вчителів щодо ризиків Інтернет-мережі, правил поведінки в Інтернет-мережі та основних понять, які стосуються віртуального простору [5]. Проте, проектом «Онляндія – безпечна веб-країна» не передбачена робота, спрямована на підготовку фахівців до формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі.

З метою визначення ставлення фахівців до проблеми формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі нами було проведено анкетування 38 фахівців, з яких 2 методисти науково-методичного центру та психологічної служби управлінь освіти, 8 заступників директорів з виховної роботи, 6 класних керівників, 13 соціальних педагогів та 9 практичних психологів Васильківських та Київських загальноосвітніх навчальних закладів.

Результати анкетування показали, що 95% опитаних фахівців вважають Інтернет-мережу необхідною складовою для навчання та розвитку сучасних підлітків. Опитані фахівці наголошують на необхідності використання Інтернет-мережі для навчання підлітків (92%), можливості спілкуватися з друзями (74%) та знайомитися з новими людьми (36%), великій кількості розважального матеріалу (50%), можливості проведення дозвілля (47%), програвання в Інтернет-ігри (37%), перегляду фото друзів (24%), можливості розміщувати особисту інформацію (11%), можливості працювати та заробляти гроші (5%), купівлі товарів в Інтернет-магазинах (5%), формуванні знань та навичок роботи з сучасними комунікативними технологіями (2%). 10% опитаних фахівців зазначили, що позитивно націлена робота підлітків в Інтернет-мережі може призвести до позитивного розвитку особистості підлітка.

Причинами активної діяльності підлітків в Інтернет-мережі фахівці вважають: відсутність хобі у реальному світі (76%); спілкування з друзями у віртуальному світі (63%); створення нового образу «Я» (40%); відсутність друзів у реальному житті (34%); обмін інформацією (32%); сором'язливість (18%); «втеча» від проблем реального життя (21%); постійні стреси (11%). 94% опитаних зазначили, що Інтернет-мережа містить значну кількість ризиків, серед яких найчастіше можуть зустрічатися: негативна та недостовірна інформація (84%); небезпечні знайомства (97%); використання без дозволу особистих даних підлітків (82%); розповсюдженість порнографії (у т.ч. і дитячої)

(95%); використання адреси для пограбування (3%); агресивні ігри (3%); формування залежності від Інтернет-ігор (3%) та соціальних мереж (3%); залучення до релігійних сект та антисоціальних акцій (3%).

Всі опитані фахівці зазначили щодо необхідності формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі. Респонденти пропонують використовувати такі форми соціально-педагогічної роботи з підлітками: бесіди (53%), тренінги (42%), лекції (16%), круглі столи (8%), дискусії (5%), уроки (5%), програвання небезпечних ситуацій (5%), ігри (3%), розповсюдження інформаційних буклетів (3%), презентації (3%), консультації (3%).

На запитання «Які питання варто розкривати у процесі формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі?» фахівцями було зазначено: особливості діяльності Інтернет-мережі (63%); переваги діяльності в Інтернет-мережі (37%); недоліки діяльності в Інтернет-мережі (74%); ризики Інтернет-мережі та способи захисту від них (13%); дотримання правил поведінки в Інтернет-мережі (13%); етика спілкування в Інтернет-мережі (16%); формування критичного мислення підлітків (11%); наслідки діяльності в Інтернет-мережі (11%); історія створення Інтернет-мережі (3%); використання Інтернет-мережі як джерело інформації (3%); недостовірна, негативна інформація (13%); відповідальність за розміщення інформації та діяльність в Інтернет-мережі (3%); цікаві та корисні форми роботи в Інтернет-мережі (3%); чітке дотримання часу діяльності в Інтернет-мережі (5%).

Результати проведеного нами анкетування показали, що 97% опитаних фахівців виявили бажання взяти участь у заходах, спрямованих на підвищення власного рівня знань щодо безпечної поведінки в Інтернет-мережі та формування такої поведінки у підлітків.

Необізнаність спеціалістів щодо ризиків Інтернет-мережі підтверджується також і результатами Всеукраїнського соціологічного дослідження «Рівень обізнаності українців у питаннях безпеки дітей в Інтернеті», проведене протягом жовтня 2010 р. – січня 2011 р. кафедрою превентивної роботи та соціальної політики ЮНЕСКО. Результати опитування показують, що 85% фахівців зазначили про те, що вони обізнані щодо ризиків в Інтернет-мережі і 27% з них дійсно освічені в ризиках віртуального простору. Серед ризиків в Інтернет-мережі фахівці називають: шахрайство – 48,8%, віруси – 21,3%, прояви насильства над дітьми – 20,7%. При цьому 68% вважають, що тема безпеки в Інтернет-мережі – чергова реклама антивірусного програмного забезпечення [4].

З вищенаведених даних можна зазначити, що фахівці недостатньо обізнані щодо ризиків та загроз, яка містить у собі Інтернет-мережа, правил поведінки у віртуальному просторі. Також недостатнім є рівень залучення фахівців до формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі та неефективність актуальних серед фахівців форм роботи з підлітками (бесіди, лекції тощо).

Запропонована нами технологія підготовки фахівців до формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі включає в себе роботу з фахівцями та батьками підлітків у формі систематично проведених круглих столів, тренінгів, бесід, обговорення проблеми на батьківських зборах та у Школі свідомого батьківства з фахівцями та батьками підлітків, розповсюдження інформаційних буклетів.

З метою висвітлення проблеми необхідності формування безпечної поведінки у підлітків в Інтернет-мережі нами було проведено круглий стіл для 38 фахівців (методистів науково-методичного центру Управління освіти Шевченківської районної в місті Києві державної адміністрації, завідувачів сектору сім'ї та молоді відділу у справах сім'ї, молоді та спорту Шевченківської районної в місті Києві державної адміністрації, координаторів Школи волонтерів та асистентів проектів ВГЦ «Волонтер», заступників директорів з виховної роботи, соціальних педагогів, практичних психологів та педагогів-організаторів Васильківських та Київських загальноосвітніх навчальних закладів). На круглому столі було представлено технологію формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі, висвітлено позитивні та негативні складові діяльності підлітків в Інтернет-мережі, вплив комп'ютерних ігор та соціальних мереж на формування поведінки підлітків; визначено роль освітніх та соціальних установ у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі.

З метою висвітлення проблеми необхідності формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі нами було проведено бесіди та заняття у Школі свідомого батьківства Шевченківського району у м. Києві та на батьківських зборах Київських шкіл. Під час проведення занять та бесід з батьками було обговорено питання популярності Інтернет-мережі у підлітковому середовищі, існуючі переваги та ризики Інтернет-мережі, способи контролю за поведінкою підлітків в Інтернет-мережі та мінімізації негативного впливу Інтернет-мережі на формування поведінки підлітків.

У процесі підготовки фахівців соціономічної сфери до формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі нами була використана тренінгова форма роботи, яка включала в себе case-study, інтерактивні ігри, міні-лекції, мозкові штурми, вправи на активізацію

уваги учасників. На сьогоднішній день ці форми та методи роботи є одними з найпопулярніших та найефективніших у формуванні безпечної поведінки підлітків. В організації експерименту з фахівцями ми враховували їх професійний досвід роботи з підлітками, поради та рекомендації. Програма тренінгу складалася з 4 модулів, кожен з яких мав по дві сесії та тривав від 3 до 4 годин (в залежності від складності мети модуля) один раз на тиждень. Пропонуємо огляд цілей тренінгових занять, які були досягнуті нами:

- метою першого тренінгового заняття «Особливості формування поведінки підлітків в Інтернет-мережі» була систематизація уявлення учасників про особливості підліткового віку, фактори ризикованої поведінки підлітків в Інтернет-мережі та умови формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі;

- метою другого тренінгового заняття «Види діяльності підлітків в Інтернет-мережі. Ризики Інтернет-мережі. Сутність ризикованої поведінки підлітків в Інтернет-мережі» було поповнення інформації учасників про різновиди діяльності підлітків в Інтернет-мережі та ризики віртуального простору; створення такої емоційної ситуації, яка вплинула на появу бажання в учасників тренінгового заняття замислитися над негативними наслідками ризикованої поведінки підлітків в Інтернет-мережі;

- третє заняття «Правила поведінки підлітків в Інтернет-мережі. Профілактика ризикованої поведінки підлітків в Інтернет-мережі» було спрямоване на сприяння розвитку власного погляду учасників щодо необхідності розробки дорослими та підлітками правил поведінки в Інтернет-мережі та їх дотримання; поповнення інформації учасників щодо особливостей формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі;

- четверте тренінгове заняття «Заходи щодо формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі. Використання інтерактивних методів роботи у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі» був спрямований на систематизацію уявлення учасників щодо необхідності впровадження заходів, спрямованих на формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі, та ефективності використання інтерактивних методів у роботі з підлітками.

За результати проведених нами тренінгових занять, було проведено анкетування фахівців, які зазначили, що, не зважаючи на необхідність формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі, вже зараз потрібно впроваджувати заходи щодо мінімізації негативного впливу віртуального світу на формування поведінки підлітків. Детальна інформація щодо запропонованих заходів, спрямованих на

формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі наведена у табл. 1.

Табл. 1

**Заходи, спрямовані на формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі**

<b>Констатувальний експеримент</b>	<b>Контрольний експеримент</b>
Змістовна організація дозвілля підлітків (3%)	Змістовна організація дозвілля підлітків (47%)
встановлення правил поведінки в Інтернет-мережі (5%)	встановлення правил поведінки в Інтернет-мережі (84%)
Визначення мети діяльності в Інтернет-мережі та чітке її дотримання (7%)	Визначення мети діяльності в Інтернет-мережі та чітке її дотримання (47%)
Формування критичного мислення для безпечної діяльності в Інтернет-мережі (11%)	Формування критичного мислення для безпечної діяльності в Інтернет-мережі (63%)
Інформування щодо ризиків Інтернет-мережі (13%)	Інформування щодо ризиків Інтернет-мережі (94%)
Обговорення поведінки підлітків у віртуальному просторі (32%)	Обговорення поведінки підлітків у віртуальному просторі (74%)
Обмеження доступу до Інтернет-мережі (37%)	Обмеження доступу до Інтернет-мережі (71%)

**Висновки.** Аналіз публікацій з даної проблеми та проведене нами дослідження засвідчили низький рівень обізнаності фахівців соціономічної сфери щодо ризиків та загроз Інтернет-мережі, які можуть негативно впливати на формування поведінки підлітків, та недостатній рівень усвідомленості проблеми ризикованої поведінки підлітків в Інтернет-мережі. З метою підвищення рівня обізнаності фахівців щодо даної проблеми нами була запропонована технологія підготовки фахівців до формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі, яка дала позитивні зрушення в обізнаності фахівців щодо ризиків Інтернет-мережі, правил поведінки підлітків в Інтернет-мережі та усвідомлення проблеми формування безпечної поведінки підлітків в Інтернет-мережі.

**Список використаних джерел:**

1. Біла О. О. Визначення групи фахівців-соціономістів у соціально-педагогічному професійному середовищі [Електронний ресурс] –



- Режим доступу до стор. : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/NiO/2011\\_4\\_1/statti/Byla.htm](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_4_1/statti/Byla.htm)
2. Буркова Л. В. Визначення класу соціономічних професій / Л. В.Буркова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. - №7. – С. 68-73.
  3. Вайнола Р. Х. Технології соціально-педагогічної роботи : [курс лекцій для студ. спец. 6.010105 «Соціальна педагогіка»] / Ренате Хейкієвна Вайнола. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 152 с.
  4. Кочарян А. Б. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у Всесвітній мережі / А. Кочарян, Н. Гущина. – К., 2011. – 100 с.
  5. Он-ляндія – безпечна веб- країна [Електронний ресурс] – Режим доступу до стор. : <http://www.onlandia.org.ua/>

In the article the author highlights the results of research with specialists of sociology sphere about their knowledge risks in the Internet and the attitude to the problem of safe behavior teenagers' in the Internet. The author reviews developed and realized technology of training the specialists of sociology sphere to the formation of teenagers' safe behavior in the Internet.

**Keywords:** technology, training, specialist of sociology sphere, safe behavior, Internet, teenagers.

*Отримано 25.04.2012*

**УДК 037.378**

*М.А. Трухан*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОНФЛІКТІВ**

У статті розглянуті сучасні аспекти змісту та сутності підготовки майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів. Особлива увага приділена формуванню фахових знань, вмінь та навичок як вагомої складової становлення спеціаліста.

**Ключові слова:** професійна підготовка, конфліктологічна

компетентність, професійні конфлікти, конфліктологічні знання.

Однією з найважливіших тенденцій сучасного світу стало усвідомлення того, що стійкий розвиток суспільства, а також подолання проблем, з якими воно стикається, залежать від стану освіти країни та рівня освіченості її громадян. Сьогодні стає все більш очевидним, що лише професіонали можуть забезпечити виживання суспільства, його розвиток. Ефективне функціонування всіх державних та суспільних структур значною мірою залежить від рівня фахової підготовки співробітників до роботи в установах та організаціях певного спрямування. А відтак не менш важливим є питання фахової підготовки спеціалістів до роботи з різного роду конфліктами, які виникають у всіх сферах життєдіяльності.

Конфлікти супроводжують нас у всіх галузях життя. Уникнути конфліктів та їхніх наслідків неможливо, тому й постала проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів. Особливо вона актуалізується щодо випускників вищих навчальних закладів, які повинні навчитися вирішувати та управляти конфліктними ситуаціями. У навчальний процес вводяться нові програми й курси, впроваджуються нові технології навчання, а проблема як існувала, так і існує.

Актуальність розв'язання професійних конфліктів не нова. Вона була предметом дослідження багатьох учених. Проблемі вирішення професійних конфліктів приділяли увагу В. М. Бехтерев, Н. А. Березовін, Д. І. Бех, П. П. Блонський, А. М. Гірник, І. А. Зязюн, В. О. Кан-Калик, Г. А. Ковальов, Я. Л. Коломінський, Н. В. Кузьміна, М. І. Леонов, А. Р. Лурія, А. С. Макаренко, В. М. М'ясищев, В. П. Пантюшин, Н. І. Пов'якель, В. А. Семиченко. Були з'ясовані конфліктні закономірності, суть, динаміка, досвід вирішення, прогнозування, запобігання, а саме: всебічний аналіз конфліктів, їх запобігання і розв'язання (А. Анцупов, Г. Балл, В. Басова, С. Гиренко, В. Журавльов, О. Ковальов, Я. Коломінський, О. Лукашонок, М. Рибаківа, Є. Хаустова, А. Шкіль, Є. Шумилін та ін.); аналіз конфлікту як активного засобу виявлення та формування моральної зрілості (В. Афонькова, Т. Драгунова, А. Зосимовський, Є. Родченкова, О. Слапогузова та ін.); аналіз особливостей соціально-педагогічних конфліктів у вищих навчальних закладах (Г. Козирев, П. Куконков, С. Пащенко, Г. Шевченко та ін.).

Однак, ми маємо усі підстави для ствердження того факту, що проблемі підготовки майбутнього соціального педагога до розв'язання професійних конфліктів не було приділено достатньо уваги. Саме це і зумовило вибір теми даної статті. Отже, метою нашої статті є

визначення змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів та особливостей її формування.

Роль соціального педагога у розв'язанні професійних конфліктів є багатогранною і відповідальною. Професійна підготовка в даному напрямі передбачає опанування студентами цілим комплексом знань, умінь і навичок.

Конфліктологічна компетентність соціального педагога, охоплюючи всі сфери функціонально цілісної психіки особистості, вимагає: спрямованості педагога на здійснення антиконфліктної діяльності (ненасильницьку особистісно-професійну діяльність, встановлення педагогічно доцільних взаємин з оточенням, коректну поведінку, безконфліктне спілкування), сформованості інтересу до проблем педагогічного врегулювання конфліктів, позитивної мотивації й потреби в пізнанні, самопізнанні, саморозвитку; особистісно і професійно значущих якостей (відповідальності, толерантності, витримки, врівноваженості, емпатії, перцептивних здібностей тощо); сукупності психолого-педагогічних і конфліктологічних знань, оволодіння якими забезпечує теоретичну готовність педагога до здійснення антиконфліктної діяльності; сукупності вмінь, якість засвоєння й узагальнення яких необхідні для успішної практичної антиконфліктної діяльності педагога; розвиненості здібностей аналізу, самоаналізу, самооцінки, осмислення, рефлексії своєї поведінки, вчинків, стосунків з оточенням і корекції результатів власної діяльності.

Г. Болтунова, розкриваючи практичну складову конфліктологічної компетентності, виокремлює три вміння [1, с. 65-67]:

- 1) бачення і розуміння конфлікту;
- 2) вміння прогнозувати й оцінювати наслідки конфлікту;
- 3) володіння засобами діагностування, попередження і вирішення конфлікту, використання конфлікту у виховних цілях.

На нашу думку, окреслені вміння лежать в основі ефективного вирішення майбутнім соціальним педагогом різного роду професійних конфліктів.

Проблема подолання професійної конфліктності, пов'язана із фаховою підготовкою студентів, сьогодні є надзвичайно актуальною, оскільки існує нагальна необхідність поглиблення демократизації та гуманізації навчання і виховання майбутніх фахівців. Протягом тривалого часу цій проблемі не приділялася належна увага. Теорія та практика конфлікту мала фрагментарний характер. Саме явище конфліктності розглядалось однобічно – як небажане.

Проаналізувавши зміст, засоби та методи професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, ми виявили суперечність між вимогами до сучасного фахівця – випускника вищого навчального закладу,

спроможного виконувати професійні функції у конфліктогенному середовищі, та відсутністю їх дидактичного забезпечення у процесі фахової підготовки .

Навчання майбутніх соціальних педагогів щодо розв'язання професійних конфліктів – це складний і багатофакторний процес, основою якого є деякі суперечності між фаховим та індивідуальним у структурі особистості [2]. Власне підготовка майбутніх соціальних педагогів – процес засвоєння індивідом відповідних цінностей і норм соціально-педагогічної діяльності, залучення до фахової діяльності з метою ефективного розв'язання професійних конфліктів.

Формування конфліктологічної компетенції щодо розв'язання професійних конфліктів під час підготовки майбутніх фахівців виявляється в функціях [3, с. 8]:

- мобілізаційній (здатність розглядати конфлікт в якості невід'ємної складової нашого життя і не уникати конфліктної взаємодії);

- інформативній (здатність до неоднозначного трактування конфліктної взаємодії та бачення перспектив її вирішення, тобто виокремлення позитивних ознак конфлікту і тверезу оцінку наявних фактів, інформації, знань або уявлень про реальність);

- прогностичній (здатність застосовувати різні техніки для мінімізації деструктивних форм конфлікту і переведення їх у позитивне русло);

- регулятивній (здатність здійснювати діяльність посередника або медіатора, тобто, з'ясувавши позиції, інтереси та цілі учасників конфлікту, посередник здійснює збалансоване вирішення конфлікту);

- ціннісній (здатність змінювати ставлення до конфлікту в умовах розширення контактів, діяльності);

- рефлексивній (здатність до реконструкції ускладнень, що з'являються, і визначення їх причин). Ця функція забезпечує розвиток образу Я людини і дозволяє їй не лише виконувати певну діяльність, але й знати, як їй це робити;

- інтегративній (є провідною, а її призначення полягає в тому, щоб дана компетенція носила продуктивний характер).

Майбутній соціальний педагог повинен засвоїти методологічні, соціологічні, політичні та історичні знання, на основі яких зможе запобігати конфліктним ситуаціям та виявляти шляхи подолання міжособистісних конфліктів. Фахівець, який володіє такими знаннями, підготовлений до професійної діяльності на всіх рівнях труднощів: від міжособистісних (конфліктні ситуації та конфлікти з суб'єктами професійної діяльності) до внутрішньоособистісних (подолання внутрішньоособистісних рольових, когнітивних, мотиваційних конфліктів).

В. Трубочкін визначає такі рівні та моделі формування компетентності у розв'язанні професійних конфліктів:

1) знаннєвий, освітньо-дисциплінарна модель (оформлення конфліктної компетентності з частини комунікативної в самостійний вид професійно-психологічної компетентності; розуміння конфліктної компетентності як інтегративної, практично орієнтованої базової схеми навчальної дисципліни і конфліктологічного знання в цілому);

2) особистісний, структурно-рівнева модель (трансформація знаннєвої в експертно-особистісну модель конфліктної компетентності);

3) практично-технологічна модель (організаційно-технологічне розгортання, проектування й експлікація компетентної конфліктної практики);

4) культурно-онтологічна модель (визначення культурних меж і тенденцій розвитку конфліктної реальності) [4].

При підготовці майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів формувати конфліктологічну компетенцію шляхом пізнавальної та перетворюючої діяльності, а конфліктологічну готовність розглядати в якості перехідного етапу від пізнання конфліктогенного середовища до його перетворення на основі:

- інтелектуальних (зняття невизначеності ситуації);
- ситуативних (пошук у самому собі мобілізуючих факторів для виходу з конфліктної ситуації);
- ретроспективної (аналіз власного досвіду з метою його актуалізації в конфліктній ситуації);
- перспективної (самоактуалізація конфліктної позиції) рефлексії.
- На нашу думку, процес формування вмій розв'язання професійних конфліктів має рівневий характер:
- низький (деструктивний), який передбачає поганий рівень або відсутність знань (наявність загальних уявлень) про техніки вирішення конфлікту;
- середній (непродуктивний), характеризується проявом інтересу до конфліктологічних знань, здібностями до часткової модифікації наявної системи знань про конструктивне вирішення конфлікту залежно від ситуації;
- високий (конструктивний), характеризується позитивною "Я-концепцією", розвинутими рефлексивними здібностями як відносно себе, так і відносно партнера і ситуації в цілому, як результат – наявність антиципованих здібностей (здібності передбачати результат дії).

Критерієм виділення рівнів виступає ступінь стійкості використання технік, спрямованих на конструктивне вирішення

конфлікту. Ефективним є алгоритм продуктивного розвитку професійного вміння розв'язання конфлікту у три етапи:

- накопичення і розуміння конфліктологічних знань;
- формування необхідних умінь, навичок та якостей;
- рефлексія власної діяльності й якостей, що виступають

стимулом підвищення компетентності [5, с. 9].

Даний механізм виступає мобілізатором розширення сфери професійного бачення і підвищення професіоналізму.

На думку Г. Любімова, компетентність фахівців, що займаються врегулюванням конфліктів, полягає в оволодінні емоціями, уточненні своїх побажань і можливостей, формуванні установки на співпрацю, а не конфронтацію [6]. Подібне розуміння конфліктної компетентності можна віднайти і у працях А. Кулікова, А. Шипілова та ін. Так, А. Куліков під конфліктною компетентністю розуміє сукупність знань (про себе, підлеглих, конфлікти і способи їх попередження та вирішення), умінь (застосування цих знань у практичній діяльності), а також психічні та соціально-психічні якості та властивості особистості, що забезпечують безконфліктну взаємодію із партнерами в діяльності, дозволяють ефективно керувати конфліктами, що виникають, і досягати їх конструктивного вирішення.

Таким чином, підготовка майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів є характеристикою високої обізнаності особистості, здатності прогнозувати, попереджувати і вирішувати конфлікти незалежно від способів їх формування. На відміну від конфліктної компетентності, на нашу думку, розв'язання професійних конфліктів визначається знаннями, вміннями й особистісними якостями, сформованими під час освоєння відповідних дисциплін у закладах освіти.

Для ефективного розв'язання професійних конфліктів соціальний педагог повинен володіти знаннями про: причини появи конфлікту, закономірності його розвитку й перебігу, поведінки, спілкування і діяльності опонентів у конфліктному протиборстві, їх психічні стани, психологічні характеристики конфліктної особистості, нормативні та моральні регулятори поведінки в умовах управління і вирішення конфліктів, прийоми і методи подолання конфліктних ситуацій.

Володіння системою знань про конфлікт створює передумову для формування прагнень застосувати отримані знання у професійній діяльності, для вирішення проблем самовдосконалення як індивідуального, так і професійного рівня. Тому для ефективного розв'язання професійних конфліктів відносять вміння реалізації здобутих під час навчання знань:

- конструктивне ставлення до конфліктів;

- володіння навичками неконфліктного спілкування у складних ситуаціях;
- вміння оцінювати і пояснювати проблемні ситуації, що виникають;
- наявність навичок управління конфліктними явищами ;
- розвиток здатності до рефлексивного аналізу;
- вміння розвивати конструктивний початок конфлікту, що виникає;
- вміння передбачати можливі наслідки складних міжособистісних ситуацій;
- вміння конструктивно регулювати суперечності та конфлікти, вміння усунути негативні наслідки конфліктів.

До вимог формування вмінь розв'язання професійних конфліктів ми додатково відносимо такі уміння:

- знижувати рівень власної тривожності й агресивності;
- керувати своїм психічним станом;
- зберігати конфліктостійкість;
- здійснювати адекватну оцінку конфлікту й обґрунтований прогноз варіантів його подальшого розвитку;
- розуміти завдання, що постали перед нею на кожному етапі розвитку конфлікту;
- здійснювати контроль за поведінкою учасників конфлікту;
- здійснювати надійне доведення інформації до кожного з них під час розвитку конфлікту;
- узгоджувати рішення і взаємодію у процесі розв'язання конфлікту.

Здатність до розв'язання професійних конфліктів соціальним педагогом під час навчання формується як якість майбутнього фахівця, яка є особливо важливою для розуміння психологічної сутності особистісного аспекту конфлікту.

Готовність майбутнього соціального педагога до розв'язання професійних конфліктів містить у собі різноманітні установки на усвідомлення конфліктологічного завдання, моделі ймовірної конфліктної поведінки, визначення специфічних способів діяльності у професійному конфлікті, оцінку своїх можливостей відповідно до майбутніх перешкод, необхідність результату в процесі вирішення конфлікту і конструктивну конфліктну позицію фахівця. До показників готовності розв'язання професійних конфліктів відносяться:

- 1) оптимальний вибір фахівцем конфліктної стратегії;
- 2) самоуправління негативними емоційними станами в конфліктній ситуації;

3) здатність до управління (впливу) опонентом професійного конфлікту в результаті рефлексивного самовизначення на основі конструктивної конфліктної позиції.

Соціальний педагог, який володіє умінням ефективного розв'язання конфліктів, підготовлений до професійної діяльності на всіх рівнях труднощів: від міжособистісних (конфліктні ситуації та конфлікти з суб'єктами професійної діяльності) до внутрішньоособистісних (подолання внутрішньоособистісних рольових, когнітивних, мотиваційних) конфліктів. А відтак, розвиток вміння ефективного розв'язання професійних конфліктів має базуватися на конфліктологічній грамотності та конфліктологічній компетентності людини, утворюючи разом із ними конфліктологічну освіту (конфліктологічну підготовку) особистості. При цьому важлива роль відводиться усвідомленню контексту: контексти поведінки опонента в конфліктній ситуації; зовнішні контексти вибору стратегії поведінки в конфліктній ситуації; внутрішні контексти вибору стратегії поведінки в конфлікті; динаміка (стадії) конфлікту як контекст його управління.

Як бачимо, наявність конфліктологічних знань вкрай потрібна сучасному фахівцеві для реалізації професійної діяльності в конфліктогенному середовищі та перетворення його з метою попередження негативних конфліктів. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до розв'язання конфліктів є складовою частиною професіоналізму і реалізується на соціальному, особистісному й індивідуальному рівнях професійної діяльності. Цим рівням відповідають соціальна, особистісна й індивідуальна компетентності, а їх сформованість виступає основою й умовою для успішного розв'язання конфлікту.

Отже, фахова підготовка майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів є вагомою складовою становлення спеціаліста.

### **Список використаних джерел**

1. Болтунова Г. М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе / Г.М. Болтунова // Оптимизация и интенсификация педагогического процесса в вузе и школе : межвуз. сб. науч. тр. – Ишим, 1994. – С. 65–67.
2. Нестерова Л. В. Концептуальні засади науково-методичного забезпечення професійної підготовки кваліфікованих робітників / Л. В. Нестерова. // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: тези доповідей звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29-30 березня



- 2010 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / За ред. *В. О. Радкевич*. – К.: ПІТО НАПН України, 2010. – С. 110-112.
3. *Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / *А. А. Вербицкий*. – М. : Исследовательский центр проблемы качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
  4. *Трубочкин В. П.* Концептуальные смыслы конфликтной компетентности / *В. П. Трубочкин* // Актуальные проблемы совершенствования работы с кадрами правоохранительных органов : матер. межведомств. науч.-практ. конф., Москва, 8 июня 2004 г. / Акад. упр. МВД России. – М., 2004. – С. 331–335.
  5. *Денисов О. И.* Развитие конфликтологической компетентности руководителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00. 13 / *Денисов Олег Иванович*. – М., 2000. – 168 с.
  6. *Любимова Г. Ю.* Психология конфликта / *Г. Ю. Любимова*. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 160 с.

The article deals with modern aspects of the content and nature of future social workers to resolve trade conflicts. Special attention is paid to the formation of professional knowledge and skills as an essential component of becoming a specialist.

**Keywords:** vocational training, conflict competence, professional conflicts, conflict knowledge.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 378.14:37.06**

***Н. В Хворостовська***

### **ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ**

Аналіз професійної діяльності молодих учителів дозволяє зробити висновок, що у зв'язку з недостатньою ефективністю практичної спрямованості навчання студентів рівень розвитку їх комунікативних умінь не відповідає сучасним вимогам. Автором з'ясовано сутність та зміст комунікативних умінь майбутніх учителів; визначено педагогічні

умови розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін; конкретизовано критерії та показники рівнів розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів; перевірено дієвість педагогічних умов розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

**Ключові слова:** комунікативні уміння; критерії, показники.

Вітчизняна педагогічна наука має чималий досвід в організації навчання і виховання майбутніх спеціалістів загальноосвітньої школи. Але аналіз наукових джерел і педагогічної практики з проблем розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів дає підстави з'ясувати низку суперечностей, які не досить ефективно впливають на якість підготовки педагогічних кадрів, зокрема між:

- сучасними вимогами суспільства до сформованості комунікативних умінь у майбутніх учителів в процесі вивчення педагогічних дисциплін і недостатнім рівнем розвитку їх у студентів під час навчання у ВНЗ;

- прагнення студентів у короткий термін оволодіти комунікативними уміннями і відсутністю достатніх можливостей використовувати їх в навчальних комунікативних ситуаціях;

- безперервним збільшенням у студентів кола педагогічних завдань у комунікативних ситуаціях і неможливістю якісно виконати їх у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Подолання цих суперечностей потребує розробки та обґрунтування теоретичних і методичних основ розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів, в тому числі і в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Дослідженню проблеми фахової підготовки майбутніх учителів, розвитку їх професійних умінь приділялась певна увага, зокрема таким її аспектам: методологічні основи сучасної філософії освіти, як підґрунтя становлення педагогічної культури вчителя (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, М.І. Сметанський, С.О. Сисоєва та ін.); обґрунтування метапринципів – аксеологічного, культурологічного, антропологічного, гуманістичного, сенергетичного, герменевтичного (В.І. Андреев, Г.О. Балл, І.Д. Бех, Є.В. Бондарнвська, М.Б. Євтух, В.О. Сухомлинський та ін.); тенденції розвитку вищої педагогічної освіти (О.А. Дубасенюк, А.А. Булда, О.В. Глузман, В.І. Луговий, та ін.); психолого-педагогічні основи формування знань, умінь і навичок (Є.С. Березняк, Б.С. Гершунський, Є.О. Климов, А.М. Омаров, Р.Х. Шакуров та ін.).

Актуальними є пошуки науковців, що стосуються структури педагогічної діяльності (Н.В. Кузьміна, М.А. Половнікова,

О.І.Щербаков та ін.); педагогічних умінь та навичок (О.О. Абдуліна, Є.І. Бойко, М.Д. Левітов, О.І. Міщенко, В.О. Сластьонін та ін.); педагогічних здібностей (Ф.Н.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, О.О.Леонтьєв та ін.); педагогічної майстерності та педагогічного такту (І.А. Зязюн, І.О. Синиця, М.В. Страхов та ін.); формування особистості майбутнього учителя та його професійних якостей (Ф.Н.Гоноболін, Д.Ф.Ніколенко, В.О.Сластьонін та ін.).

Значна кількість досліджень присвячена проблемі комунікативних умінь майбутніх учителів. Зокрема вони стосуються: умов та шляхів формування комунікативних умінь майбутніх учителів під час навчально-виховного процесу (О.С. Березюк, І.Ю. Бруслова, А.І. Годлевська, М.О. Коць, Г.М. Мешко, І.В. Сипченко та ін.); психологічних аспектів формування комунікативних умінь педагогів (В.М.Галузяк, В.О.Киричук, М.В.Тоба та ін.); комунікативних умінь як складових культури спілкування (М.П. Васильєва, Н.М. Стрельнікова, В.Є. Штифурак та ін.).

Водночас проблема розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів вивчена недостатньо з позицій змін у духовно-культурній сфері суспільства та соціально-політичних потреб модернізації вищої педагогічної освіти, інтенсивного розвитку міжнародних контактів та забезпечення конкурентоспроможності фахівців на ринку праці. Забезпечити це можна шляхом модернізації навчально-виховного процесу та пошуку нових методик навчально-виховної діяльності.

Актуальність проблеми, її соціально-педагогічне значення, недостатнє опрацювання та об'єктивна потреба усунення виявлених суперечностей зумовила вибір теми дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

– проаналізувати стан досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній літературі, з'ясувати сутність та зміст комунікативних умінь майбутніх учителів.

– визначити педагогічні умови розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

– конкретизувати критерії та показники рівнів розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

– експериментально перевірити дієвість педагогічних умов розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Соціально-психологічною основою навчально-виховного процесу є комунікація, а успішність навчання і виховання значною мірою залежить від комунікативної компетентності педагога, що передбачає володіння достатнім рівнем розвитку комунікативних умінь.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про існування різних підходів до визначення змісту поняття "комунікативні уміння" (Н.В.Кузьміна, С.Л.Бондаренко, Н.М.Косова, Н.І.Плешкова, Т.Л.Шепеленко [6] та ін.) та варіативності комунікативних умінь (Б.Д. Паригін, Ф.Н. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, О.О. Леонтьєв [3], Л.О. Савенкова [5], М.П. Васильєва [1], В.В. Каплінський [2] та ін.). Існування різних поглядів на ці проблеми обумовлене складністю комунікативної діяльності та різноманітністю найбільш суттєвих ознак, визначених і покладених авторами в основу змісту і структури комунікативних умінь.

На нашу думку, комунікативні уміння це – інтегрована властивість особистості, яка базується на вольових якостях та характерологічних рисах, здібностях, основою яких є раніше отримані знання та навички спілкування.

Класифікувати комунікативні уміння майбутнього учителя доцільно за трьома компонентами:

- орієнтовний компонент комунікативних умінь (уміння визначати характер учня, його настрої; уміння читати експресію поведінки партнерів по спілкуванню, вірно, її тлумачити; уміння орієнтуватися у стосунках з учнями і між ними, тобто в співвідношенні свого і їх статевого, вікового і рольового статусів – в ступені близькості і в мірі довіри; уміння орієнтуватися в ситуації індивідуального спілкування з учнями);

- діяльнісний компонент комунікативних умінь (уміння переносити відомі знання і навички, варіанти рішення, прийоми спілкування до умов нової ситуації, трансформуючи їх відповідно до конкретного навчального матеріалу; уміння знаходити рішення комунікативної ситуації з комбінації вже відомих студенту ідей, знань, навичок, прийомів; уміння використовувати невербальні засоби комунікації (жести, міміку, пантоміміку), паралінгвістичну та екстралінгвістичну систему знаків);

- прогностичний компонент комунікативних умінь (уміння встановлювати контакт у певній ситуації з учнем (групою учнів); уміння створювати нові способи і конструювати нові прийоми для рішення конкретної комунікативної ситуації уміння прогнозувати конкретну комунікативну ситуацію).

Виявлені шляхом теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та практики комунікативні уміння потребували визначення

показників, критеріїв і рівнів розвитку комунікативних умінь у майбутніх учителів.

Визначення цих понять мають практичне значення для нашої роботи.

Критерій (від грецьк. – засіб для судження, мірило) трактується як ознака, на підставі якої робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; це "... підстави для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірила". Критерій є мірилом оцінки при характеристиці змісту того чи іншого явища, процесу або розглянутого поняття [4, 211]. Погоджуючись з думкою дослідників, критеріями рівня розвитку комунікативних умінь вважаємо усвідомлення студентами змісту і значення комунікативних умінь та вияв комунікативних умінь у діяльності [2, 16].

Показниками, що характеризують вказані критерії, відповідно є: розуміння змісту, особливостей та структури комунікативних умінь, усвідомлення їхнього значення для професійної педагогічної діяльності, комунікабельність, володіння знаннями про прийоми і способи комунікативних дій; ступінь реалізації комунікативних умінь у діяльності [6].

Рівнем розвитку комунікативних умінь є якісна характеристика досить стійких властивостей або сукупність показників, які визначають ступінь вияву виділених критеріїв, міру узгодженості їх між собою [6].

Для оцінки розвитку комунікативних умінь нами обґрунтовано три рівні високий, середній та низький.

Високому рівню розвитку комунікативних умінь характерні такі ознаки: постійна внутрішня потреба майбутнього учителя у розвитку комунікативних умінь; стійкий прояв активності, творчості, ініціативи у розвитку комунікативних умінь; стійке прагнення до спілкування з викладачами та студентами; намагання якнайкраще оволодіти комунікативними уміннями з метою стати високоерудованим, всебічно розвиненим педагогом; постійна цілеспрямована робота зі самовдосконалення власних комунікативних умінь; володіння різноманітними методами та прийомами виконання комунікативних дій на рівні майстерності, творче їх використання; активне прагнення до широкого обміну життєвим досвідом.

Середньому рівню розвитку комунікативних умінь притаманні наступні ознаки: не чітко виражена потреба майбутнього учителя у розвитку комунікативних умінь; періодичний прояв активності, творчості, ініціативи у розвитку комунікативних умінь; відсутність прагнення до спілкування з студентами та викладачами; періодична потреба у допомозі а боку викладачів, товаришів у розвитку комунікативних умінь; відсутність систематичної цілеспрямованої

роботи зі самовдосконалення власних комунікативних умінь; наявність деяких труднощів у спілкуванні зі студентами, проявів короткочасної розгубленості у складних педагогічних ситуаціях; пасивне ставлення до обміну життєвим досвідом.

Низький рівень розвитку комунікативних умінь характеризують: відсутність проявів потреби майбутнього учителя у розвитку комунікативних умінь; відсутність активності, творчості, ініціативи у розвитку комунікативних умінь; ухилення від спілкування зі студентами та викладачами; відсутність бажання розвивати комунікативні уміння; пасивне ставлення до самовдосконалення комунікативних умінь; насторожене ставлення до оточуючих, низька, комунікабельність; відсутність бажання обмінюватись життєвим досвідом.

Ефективність розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя, як доводять результати нашого дослідження, передбачає дотримання таких педагогічних умов:

- усвідомлення студентами значущості комунікативних умінь як складової професійної підготовки майбутнього учителя (досягається формуванням у студентів знань про сутність, роль і значення комунікативних умінь у майбутній професійній діяльності; демонстрацією, показом дій і вчинків досвідчених викладачів в педагогічно значущих ситуаціях спілкування на планових заняттях; організацією педагогічної діяльності з моделювання і реального пошуку ситуацій, що дозволяють накопичувати і осмислювати свій досвід використання методів та форм спілкування; організацією і практичним проведенням виховних заходів, які сприяють накопиченню у студентів спеціальних знань з досліджуваної проблеми);

- контекстна зорієнтованість змісту педагогічних дисциплін (передбачає розвиток певних особливостей мислення і мовлення; формування у студентів соціальних установок і комунікативних умінь, розуміння значущості мовного етикету тощо в процесі навчання (традиційне, розвиваюче, дистанційне) із застосуванням різних типів занять (лекції, лабораторні (практичні) заняття, заняття з перевірки та оцінки знань, комбіновані заняття); форм навчання (факультативні заняття, екскурсії, позакласна робота, домашня робота); методів навчання (пояснення, вправа, ділова гра, проблемний, співпраці, самореалізації, самоконтролю); алгоритму розв'язання комунікативної ситуації);

- формування у студентів потреби у комунікативному самовдосконаленні (основними напрямками розвитку комунікативних умінь у студентів у процесі самовдосконалення є: постійна і цілеспрямована робота науково-педагогічного складу з

формування у кожного студента стійкого мотиву до власного розвитку; роз'яснення сутності, змісту і значення самоосвіти і самовиховання; надання практичної допомоги в складанні програми і рекомендацій з саморозвитку комунікативних умінь; саморегулювання і самокорегування розвитку комунікативних умінь, що відбувається, у студентів на всіх етапах навчально-виховного процесу; надання допомоги студентам в пізнанні і оцінці свого рівня розвитку комунікативних умінь, використання в процесі самовдосконалення технічних засобів навчання).

Для доведення припущення, що розвиток комунікативних умінь майбутнього учителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін буде ефективним завдяки дотриманню вказаних педагогічних умов, нами теоретично обґрунтовано педагогічну технологію та подано детальну характеристику її реалізації. Визначено три етапи створення педагогічної технології розвитку комунікативних умінь у майбутніх учителів. Перший етап – емпіричний. На цьому етапі створення модулів технології здійснюється на основі досвіду і інтуїції. Навчально-виховний процес лише дещо упорядковується, стає більш усвідомленим і керованим, проте його ефективність підвищується недостатньо в порівнянні із стихійним навчально-виховним процесом, організованим і здійсненим без достатнього опису в педагогічній технології. Другий етап створення технології – теоретичний. На цій стадії кожний компонент будується на основі певних положень психолого-педагогічної науки і оптимізується за певними критеріями. На цьому етапі створення технології відкриваються шляхи цілеспрямованого вдосконалення всього навчально-виховного процесу. На третьому етапі впроваджуються засоби, ідеї і методи, що дозволяють отримати щонайвищу ефективність в підготовці майбутніх учителів. Дослідженням встановлено, що змодельована технологія розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін має містити такі компоненти: концептуальна основа; зміст освіти; процесуальна частина; програмно-методичне забезпечення. До концептуальної основи віднесено: цільові настанови, орієнтації; компоненти здібностей учителя; групи комунікативних умінь. Зміст освіти полягає: у групах задач та шляхах розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя. Процесуальна частина включає: види, форми і методи навчання; алгоритм розв'язання комунікативної ситуації. До програмно-методичного забезпечення віднесено: робочі програми та тематичні плани педагогічних дисциплін; навчальні та методичні посібники; наочні та технічні засоби навчання; діагностичний інструментарій.

Експериментальна перевірка ефективності педагогічної технології розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя в процесі

вивчення педагогічних дисциплін доводить, що відбулися статистично значущі зміни у структурних компонентах і рівнях розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів експериментальної групи: суттєво збільшився відсоток студентів з високим (з 11 % до 41,6 %) і середнім (з 46,7 % до 51,8 %) рівнями комунікативних умінь, і, відповідно, зменшилась кількість студентів з низьким рівнем (з 42,3 % до 6,6 %).

Експериментальне дослідження дало можливість запропонувати комплекс методичних рекомендацій, спрямованих на підвищення розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя в сучасних умовах і на перспективу. Використання рекомендацій підвищило якість спілкування студентів під час проведення навчальних занять.

Отже, нами проведено теоретичний аналіз і узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя, з'ясовано сутність та зміст комунікативних умінь майбутнього учителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін та особливості їх розвитку; визначено педагогічні умови розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін; конкретизовано критерії та показники рівнів розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін; експериментально перевірити дієвість педагогічних умов розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Напрямами подальших досліджень можуть бути: удосконалення умінь і навичок спілкування студентів під час практики в школах; інформаційно-педагогічне забезпечення вдосконалення комунікативних умінь і навичок майбутніх учителів; педагогічне керівництво формуванням комунікативних умінь майбутніх учителів.

### **Список використаних джерел**

1. Васильева М. П. Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 01 / М. П. Васильева. – Х., 1996. – 181 с.
2. Каплинский В. В. Формирование коммуникативных умений будущих учителей на основе проблемных педагогических ситуаций : Автореф. дис. канд. пед. наук. – 13. 00.01 / Винниц. гос. пед. ун-т. им. М.Коцюбинского. – Винница, 1993. – 24 с.
3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
4. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О.Сліпушко. – К. : Аконт, 1998. – 351 с.
5. Савенкова Л. О. Педагогічне спілкування : навч. посіб. /



Л. О. Савенкова. – К. : КДЕУ, 1997. – 226 с.

6. Шепеленко Т. Л. Формирование коммуникативных умений студентов экономического университета в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00.01 / Т. Л. Шепеленко ; – К., 1998. – 221 с.

The analysis of professional activity of young teachers allows to make a conclusion that its connection with the insufficient efficiency of practical direction of students study, level of the development of their communicative skills doesn't correspond to modern demands. The essence and content of communicative skills of the future teachers are defined, pedagogical conditions of development of communicative skills of the future teachers in the process of studying pedagogical disciplines are determined, criteria and indicators levels of development of communicative skills of the future teachers are specified; activity of pedagogical conditions of development of communicative skills of the future teachers in the process of studying pedagogical disciplines are checked.

**Keywords:** communicative skills; criteria, indicators.

*Отримано 25.2.2012*

УДК 37.013.42

*Н.О. Шпиг*

## **ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ**

У статті розкривається зміст поняття "кооперативне навчання". Автор визначає інтеграцію технології кооперативного навчання як педагогічну умову забезпечення ефективності процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в громадських організаціях.

**Ключові слова:** готовність, соціальний педагог, громадська організація, кооперативне навчання.

**Актуальність дослідження.** Формат функціонування сучасних

соціально-спрямованих громадських організацій (ГО) вказує на взаємозалежність різних аспектів їх життєдіяльності. Ефективність функціонування ГО, насамперед, залежить від конструктивної взаємодії їх працівників. Саме тому, на нашу думку, у процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО доцільно інтегрувати кооперативну технологію навчання, яка наближує формат підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної роботи до діяльності працівників ГО.

### **Аналіз публікацій і досліджень в яких започатковано розв'язання даної проблеми.**

Дослідженню різноманітних аспектів кооперативного навчання присвячені наукові доробки вітчизняних та зарубіжних дослідників. Родоначальником кооперативного навчання є Е. Аронсон, який розробив один з його видів та назвав пилкою. Прикладом реалізації кооперативного навчання у вітчизняній педагогічній думці є, зокрема, педагогічний підхід А. Макаренка [1]. Провідні засади методики кооперативного навчання в освіті досліджені О. Пришляк [3], базові компоненти кооперативного навчання узагальнив В. Стрельников [4], специфіку організації навчальної діяльності студентів на засадах кооперативного навчання в процесі їх підготовки до реалізації соціально-педагогічної діяльності в сільській місцевості обґрунтував О. Межирицький [2], кооперативне навчання в контексті засобів ефективної соціальної адаптації учнів висвітлене О. Сурженком [5]. При цьому варто зауважити, що спеціальних наукових праць присвячених дослідженню особливостей впровадження технології кооперативного навчання у процес фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО не здійснювалося.

**Формулювання цілей.** Мета статті полягає в тому, щоб розкрити особливості інтеграції технології кооперативного навчання в процес формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО.

**Виклад основного матеріалу.** Активізація процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО шляхом інтеграції в нього технології кооперативного навчання, що якнайбільшою мірою відповідає характеру діяльності колективу ГО виступає однією із визначених нами педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО.

Сучасна вітчизняна наукова думка характеризується підвищеним інтересом до дослідження різноманітних аспектів кооперативного навчання. Що ж до трактування поняття "кооперативне навчання", то позиції дослідників відзначаються як певною однотайністю, так і специфікою тлумачень. Розглянемо кілька наукових позицій щодо визначення поняття "кооперативне навчання".

Зокрема, О. Пришляк тлумачить поняття "кооперативне навчання" як навчальну технологією, що дозволяє студентам взаємодіяти один з одним, навчаючись, накопичуючи досвід та практикуючи свої вміння у малих групах. Навчання в малих групах, на думку авторки, включає в себе певні елементи, що збільшують потенціал кожного учасника та змушують групу діяти як єдине ціле до досягнення поставленої мети [3, с. 220].

Дуже важливою в аспекті нашого дослідження є думка О. Сурженко про сутність кооперативного навчання, яке дослідник конкретизує у такий спосіб: особлива форма роботи в невеликих групах, яка активізує соціальні процеси під час навчання [5, с. 152]. Ми підтримуємо позицію науковця, який зазначає, що кооперативне навчання є свого роду синонімом поняття "соціальне навчання". Це обґрунтовує необхідність надання провідного значення технології кооперативного навчання у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО.

Впровадження технології кооперативного навчання в ході експериментальної роботи щодо формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО, ми вважаємо доцільним, насамперед, в рамках ряду професійно-зорієнтованих навчальних дисциплін, надто: "Вступ до спеціальності", "Основи проектної діяльності", "Основи соціально-педагогічного тренінгу", "Організаційно-правові основи діяльності громадських організацій", "Методика громадянської освіти", "Технології соціально-педагогічної роботи з різними соціальними групами" та ін. Особливість побудови навчально-виховного процесу на засадах технології кооперативного навчання, яка сприяє формуванню індивідуальної відповідальності кожного студента та вдосконалює здатність кожного працювати в команді, позитивно впливає на підготовку майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО. Адже завдання кожного майбутнього соціального педагога у процесі його підготовки до роботи в соціально-спрямованих ГО, полягатиме у засвоєнні необхідних знань про діяльність ГО, формуванні потрібних для ефективного функціонування в ГО умінь. Вся команда повинна бути поінформованою про досягнення товаришів, зацікавленою в засвоєнні інформації кожним її членом, адже успіх команди обумовлюється внеском кожного. В основу роботи команд (навчальних груп) були покладені такі основні принципи технології кооперативного навчання:

1) застосування "нагород" (*team rewards*) – за виконання одного для всієї групи завдання команда одержує спільні для всіх бали, певні заохочення – сертифікати, подяки тощо; важливо, що при цьому команди не змагаються між собою, а створюють кооперативне, а не

конкурентне середовище, адже всі команди можуть мати різний рівень підготовки та різний час виконання;

2) індивідуальної відповідальності (*individual accountability*) кожного студента – успіх усієї групи залежить від роботи кожного її члена; що спроможне стимулювати майбутніх соціальних педагогів спостерігати за навчальною діяльністю один одного і всієї команди, надавати допомогу партнерам задля того, щоб кожний засвоїв і зрозумів матеріал, був готовим до будь-яких перевірок – тестування, контрольних робіт, які пропонуються як групі в цілому, так і кожному студенту нарізно;

3) рівних можливостей для кожного студента досягти успіху – кожний студент заробляє для своєї групи бали, поліпшуючи свої власні попередні результати. Останні порівнюються не з результатами інших студентів, а із власними [2].

Детально висвітлено деякі аспекти інтеграції технології кооперативного навчання у процес експериментальної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО.

На основі використання технології кооперативного навчання відбувалося оволодіння студентами знаннями та уміннями щодо соціального проектування в рамках навчальної дисципліни "Основи проектної діяльності". Так, майбутні соціальні педагоги виконуючи завдання щодо визначення проблематики соціального проекту (в тому разі, і в межах ГО), об'єднувались у пари та визначались із актуальною соціальною проблемою, вирішення якої становить сферу компетенції соціального педагога. Подальша робота передбачала об'єднання майбутніх соціальних педагогів у четвірки. Працюючи у четвірках, учасники обговорювали можливі шляхи вирішення запропонованих у діадах соціальних проблем сучасності. Далі обговорення продовжувалось у колі, коли вся група могла обрати пріоритетний шлях вирішення існуючої соціальної проблеми. Після чого студенти знову об'єднувались у четвірки і кожна з них формулювала проблему власного проекту.

Виконання зазначеного завдання сприяло формуванню знань студентів про особливості проектної діяльності, розвитку їх гностичних умінь в аспекті аналізу та оцінки актуальних соціальних проблем, розвитку уміння конструктивно взаємодіяти в команді, налагоджувати ефективну комунікативну взаємодію тощо.

Ще одним прикладом інтеграції технології кооперативного навчання в процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО було проведення семінарського заняття з навчальної дисципліни "Основи соціально-педагогічного тренінгу" на тему "Корекція гніву та агресії у неповнолітніх клієнтів громадської організації". Для успішності проведення зазначеного заняття студенти

визначали чинники, що виступають провокаторами гніву та агресії. Безпосередньо на занятті, майбутні соціальні педагоги об'єднувались у команди за критерієм тотожності визначених подразників. Викладач, який виступав у якості тренера, презентував кілька нейтралізаторів гніву та агресії. Кожна команда обґрунтовувала можливість використання поданих нейтралізаторів відповідно до конкретних ситуацій прояву гніву та агресії. Та міні-група, представники якої були переконливішими й отримувала "винагороду".

Така діяльність майбутніх соціальних педагогів сприяла: розвитку їх комунікативних умінь; опануванню ними провідними активними методами групової роботи; формуванню таких важливих для діяльності в ГО професійно-особистісних якостей, як цілеспрямованість, емоційна врівноваженість, толерантність, креативність тощо.

Технологія кооперативного навчання була інтегрована нами і у зміст лекційних занять з навчальної дисципліни "Організаційно-правові основи діяльності громадських організацій". В рамках першої теми лекційного циклу "Громадські організації як активні суб'єкти процесу соціалізації" ми запропонували студентам об'єднатися у пари (діади), кожна з яких отримала інформаційне повідомлення про зміст діяльності соціально-спрямованих ГО в аспекті соціального виховання клієнтів. Після опрацювання інформації, майбутні соціальні педагоги об'єднувались у четвірки та ділились власною інформацією зі своїми колегами. Потім студенти доповідали всій групі про ту інформацію з життєдіяльності ГО, яку їм подали їх колеги з четвірки. Решта представників групи мали можливість формулювати питання для обговорення. В такому форматі проходило обговорення всіх запропонованих інформаційних повідомлень.

Зазначений підхід до організації лекційного заняття, активізував студентів, сприяв їх уважності один до одного, розвивав уміння правильно розподіляти час та виділяти головне, мотивував групу до постановки запитань, формував знання майбутніх соціальних педагогів про специфіку соціального виховання клієнтів соціально-спрямованих ГО.

На основі інтеграції технології кооперативного навчання, проводились також і практичні заняття з навчальної дисципліни "Організаційно-правові основи діяльності громадських організацій". На практичних заняттях здійснювалось формування не лише змістовної складової готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в громадських організаціях, а ще й певною мірою відпрацьовувалась її мотиваційна, операційна та особистісно-вольова складові. Зокрема, в рамках семінарського заняття на тему "Фандрайзинг в діяльності громадських організацій" студенти

приймали участь у рольовій грі. Частина майбутніх соціальних педагогів виступала в ролі представників певної соціально-спрямованої ГО, інша – потенційних спонсорів ГО. Завдання полягало в отриманні представником соціально-спрямованої ГО ресурсної підтримки з боку спонсора. Задля цього майбутні соціальні педагоги мали відпрацювати в міні-групі стратегію залучення спонсорської підтримки, а потім засобами рольової гри продемонструвати "активний" фандрайзинг. Після програвання рольової ситуації студенти, не залучені до виконання рольової гри повинні були проаналізувати увесь процес спілкування від моменту призначення зустрічі із потенційним спонсором до отримання кінцевого результату, а саме: з яких позицій ("знизу", "згори", "спілкування на рівних") відбувалося призначення місця і часу зустрічі; як здійснювалася передача інформації: аргументування, взаєморозуміння, послідовність; як використовувались невербальні засоби спілкування; в чому проявлялись переконливість/непереконливість представника ГО; який допоміжний інструментарій був використаний представником ГО. Також, майбутні фахівці соціально-педагогічної діяльності повинні були проаналізувати психологічні механізми спонсорства і можливості їх використання у процесі оптимізації ресурсного забезпечення діяльності соціально-спрямованих ГО.

Застосування методу рольової гри сприяло формуванню комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів: здійснювати власну комунікативну презентацію як представника соціально-спрямованої ГО; формуванню умінь самоконтролю та самопізнання, розвитку цілеспрямованості, комунікабельності.

Ще одним прикладом використання технології кооперативного навчання в процесі вивчення навчальної дисципліни "Організаційно-правові основи діяльності громадських організацій" було виконання вправи "Стадії реалізації проекту", проведеної нами в рамках теми: "Технології розробки та написання проектів для громадських організацій". Виконання даної вправи передбачало вибір президії експертів у кількості 3-5 осіб та формуванні приблизно однорідних за кількісним показником міні-груп. Кожна команда (міні-група) отримувала бланк з переліком проектних завдань організаційного характеру. Виконання завдання полягало у необхідності аналізу та оцінки послідовності виконання конкретних завдань командної роботи над проектом. Експерти володіли правильною інформацією щодо послідовності виконання зазначених у переліку проектних заходів. Вони й здійснювали вибір відповідної міні-групи для реалізації проекту.

Виконання вправи "Стадії реалізації проекту" по-перше, активізувало всіх учасників заняття; по-друге, актуалізувало знання

студентів про особливості проектної діяльності; по-третє, стимулювало логічне мислення, уміння переконувати команду в доцільності пропонуваніх рішень, уміння об'єктивно оцінювати діяльність інших команд, уміння конструктивно співпрацювати в команді.

Інтеграція технології кооперативного навчання у процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО відбувалась і в умовах роботи наукового гуртка "Особливості функціонування соціального педагога в громадській організації". Під час участі в засіданнях наукового гуртка майбутні соціальні педагоги об'єднувались у міні-групи (трійки), кожна з яких отримувала своє завдання. На кшталт: визначити специфіку роботи соціального педагога ГО щодо формування толерантності дітей та підлітків; розкрити особливості діяльності соціального педагога ГО щодо формування правової культури підлітків; охарактеризувати зміст роботи соціального педагога ГО щодо формування основ здорового способу життя та ін. Кожна трійка протягом визначеного часу виконувала завдання, потім здійснювався перерозподіл трійок у такий спосіб, щоб до кожної потрапляв новий учасник. Новостворена трійка отримувала завдання із групи нового учасника. Такі зміни відбувались кілька разів, відповідно учасники міні-груп мали змогу опрацювати якнайбільше завдань. Подальша робота полягала в почерговій публічній аргументації представниками міні-груп думок щодо характеристики діяльності соціального педагога ГО в зазначених у завданнях напрямках.

Таким чином, майбутні соціальні педагоги розвивали уміння конструктивно взаємодіяти в нових командах, поповнювали знання про особливості функціонування соціального педагога в ГО тощо.

В процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО здійснювалась інтеграція технології кооперативного навчання і у факультативну роботу студентів. Зокрема, організація факультативного заняття на тему "Соціальне партнерство для соціально-спрямованих громадських організацій" потребувала об'єднання студентів у дві міні-групи, кожна з яких отримувала завдання щодо розробки проекту договору загальноосвітньої школи та соціально-спрямованої ГО в рамках їх партнерської діяльності над реалізацією програми профілактики насильства над дітьми в сім'ї. Перша група розробляла умови договору для загальноосвітньої школи, а друга – для соціально-спрямованої ГО. Подальша робота команд зводилась до повідомлень у групі результатів виконання завдання. Відповідно, перша команда презентувала умови договору для представників другої, які в свою чергу повинні були обґрунтувати джерела залучення необхідних для виконання таких умов договору

ресурсів і навпаки. Та команда, представники якої краще справились із виконанням завдання отримувала "винагороду".

Позитивний вплив факультативної діяльності на процес формування готовності майбутніх соціальних педагогів до функціонування в соціально-спрямованих ГО забезпечувався: урахуванням інтересів і пріоритетів професійної діяльності майбутніх фахівців соціально-педагогічної діяльності, поповненням багажу знань та умінь, що визначають специфіку діяльності соціально-спрямованих ГО; залученням студентів до здійснення наукових досліджень специфіки діяльності ГО в Україні й світі; формуванням мотиваційної спрямованості майбутніх соціальних педагогів до діяльності в соціально-спрямованих ГО; трансляцією досвіду життєдіяльності соціально-спрямованих ГО безпосередньо представниками ГО соціально-спрямованих; розвитком пізнавальних інтересів майбутніх соціальних педагогів та їх спрямованістю на самоосвіту.

**Висновки.** Інтеграція технології кооперативного навчання у процес формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО спрямована на оптимізацію зазначеного процесу: підвищення їх мотиваційної спрямованості, формування відповідного комплексу знань та умінь, розвиток необхідних для професійної діяльності в ГО особистісно-вольових якостей.

Проте варто зазначити, що ефективність процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО забезпечується не лише впровадженням однієї охарактеризованої нами педагогічної умови, а потребує комплексного впровадження сукупності розроблених нами педагогічних умов. Подальша робота щодо формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в ГО передбачає експериментальну перевірку ефективності впровадження розробленого комплексу педагогічних умов.

#### **Список використаних джерел**

1. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Антон Семенович Макаренко; предисл. А. Лиханова. – М. : Мол. гвардия, 1985. – 640 с. (Школьная библиотека)
2. Межирицький О. Я. Підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості: дис. ... канд. пед. наук : 13. 00.05 / Межирицький Олександр Якович. – Луганськ, 2003. – 220 с.
3. Пришляк О. Ю. Кооперативна методика навчання в освіті / Оксана Юріївна Пришляк // Вимірjувальна та обчислювальна техніка в технологічних процесах. – 2001. – № 1. – С. 220–223.
4. Стрельніков В. Ю. Cooperative learning – кооперативне навчання [Електронний ресурс] / В. Ю. Стрельніков – Режим



доступу:

<http://ukrcoop-journal.com.ua/2008-1/num/strelnikov1.htm>

5. Сурженко О. П. Кооперативное обучение – эффективное средство социальной адаптации учащихся в обществе / О.П. Сурженко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2011. – № 9 (220). – С. 151–155.

This article deals with the concept of “cooperative learning”. The author defines the integration of cooperative education technology as a pedagogical conditions for the provision of the process of forming readiness of future social workers for the activity in the non-governmental organizations.

**Keywords:** social workers, readiness, non-governmental organizations, cooperative learning.

*Отримано 25.2.2012*

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Абрамян Олександр Вагаршакович**, науковий співробітник кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка
2. **Безносюк Олександр Олексійович**, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка
3. **Білецька Тетяна Вікторівна**, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри політології і соціології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
4. **Браун Вадим Олегович**, кандидат технічних наук, доцент, старший науковий співробітник кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка
5. **Брусенко Олена Леонідівна**, викладач, аспірант кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка
6. **Ветрова Ольга Дмитрівна**, асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
7. **Возняк Алла Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
8. **Воронцов Олександр Станіславович**, здобувач кафедри військової педагогіки та психології військово-гуманітарного факультету Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка
9. **Гаврилов Олексій Вікторович**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
10. **Гаврилова Наталія Степанівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
11. **Гевчук Наталія Сергіївна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

12. **Гриценко Вікторія Анатоліївна**, викладач кафедри соціальної роботи Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара
13. **Гуріч Володимир Олексійович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки факультету історії, психології і соціології Херсонського державного університету
14. **Демянюк Олексій Степанович**, кандидат технічних наук, доцент Київського національного університету імені Тараса Шевченка
15. **Дідик Наталія Михайлівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
16. **Єжова Тетяна Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка
17. **Журат Юлія Василівна**, аспірантка кафедри зв'язків з громадськістю, психології і педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія»
18. **Клочко Олексій Олександрович**, аспірант Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка
19. **Коваль Юрій Веніамінович**, доцент кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка
20. **Ковальчук Олена Володимирівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
21. **Козак Аліна Володимирівна**, асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
22. **Комарова Лариса Олексіївна**, кандидат фізико-математичних наук, начальник лінгвістичного науково-дослідницького центру Київського Національного університету імені Тараса Шевченка
23. **Константинів Оксана Василівна**, аспірант кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
24. **Кулешова Олена Віталіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету
25. **Лещенко Олена Геннадіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри проблем керування та соціальної педагогіки Запорізького національного університету

26. **Мельник Жанна Василівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
27. **Мельник Людмила Пилипівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
28. **Михайлова Лідія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Рівненського інституту Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна”
29. **Міхєєва Людмила Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної педагогіки та психології Хмельницького національного університету
30. **Овод Юлія Василівна**, старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету
31. **Олексюк Наталія Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
32. **Онуфрієва Ліана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
33. **Опалюк Олег Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
34. **Опалюк Тетяна Леонідівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
35. **Осадча Марина Вікторівна**, асистент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Херсонський державний університет
36. **Осипа Володимир Олександрович**, кандидат технічних наук, доцент, старший науковий співробітник кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту Київського Національного університету імені Тараса Шевченка
37. **Паламарчук Катерина Валеріївна**, аспірант кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

38. **Плахотнік Ольга Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри, Київського Національного університету імені Тараса Шевченка
39. **Пономаренко Людмила Іванівна**, аспірант, викладач кафедри соціальної педагогіки і гендерних студій Інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка
40. **Пріданнікова Ольга Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
41. **Прохоров Олег Анатолійович**, кандидат педагогічних наук, начальник навчального відділу Київського Національного університету імені Тараса Шевченка
42. **Рибщун Олександр Вікторович**, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри політології і соціології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
43. **Романовська Людмила Іванівна**, кандидат психологічних наук, професор в.о. зав. кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету
44. **Сапарай Юлія Віталіївна**, аспірант, викладач кафедри соціальної педагогіки і гендерних студій Інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
45. **Сватенков Олександр Васильович**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
46. **Сербалюк Юрій Володимирович**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
47. **Сметанюк Тетяна Іванівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
48. **Смоліна Олена Сергіївна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
49. **Снітко Марина Аркадіївна**, асистент, аспірант кафедри соціальної педагогіки та корекційної Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка
50. **Собянина Галина Николаевна**, кандидат біологічних наук, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання, декан Кримського гуманітарного факультету Національного

- педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
51. **Соляник Марина Геннадіївна**, аспірант Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
  52. **Сорока Ольга Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
  53. **Співак Віталій Іванович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  54. **Спіріна Тетяна Петрівна**, кандидат педагогічних наук кафедри соціальної і корекційної роботи Київського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка
  55. **Трухан Марія Андріївна**, здобувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, Хмельницького національного університету
  56. **Харькова Тетяна Михайлівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  57. **Хворостовська Наталія В'ячеславівна**, старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету
  58. **Чайковська Оксана Миколаївна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  59. **Чепіль Марія Миронівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
  60. **Швець Ольга Іванівна**, асистент кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  61. **Шпиг Наталія Олександрівна**, викладач кафедри соціальної педагогіки і гендерних студій Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка



*Наукове видання*

**ЗБІРНИК  
НАУКОВИХ ПРАЦЬ  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**Серія соціально-педагогічна**

**Випуск 18**

**Головний редактор  
Відповідальний редактор  
Комп'ютерна верстка**

**В.І.Співак  
Л.П.Мельник  
В.С.Романишин**

Матеріали подані мовою оригіналу  
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів  
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність  
за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних  
даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 27.02.2012 р. Формат 8 60x84/8  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друкофсетний  
Ум.друк. арк. 53,7. Обл. вид.арк. 51,2 Тираж 300. Зам. 354

Підготовлено до друку та надруковано  
у видавництві ПП «Медобори»  
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,  
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.