

**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 16

**Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2011**

УДК:37.013.42(081)

ББК:74.00

З-41

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, завідувач 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. Шинкарюк**, доктор психологічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 1 від 27 січня 2011 року)*

З-41 Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака.–Вип. XVI.Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2011. – 512 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 KB №16217-4689P від 17.12.2009 р.

© Автори статей, 2011

© ПП „Медобори-2006”, 2011

ЗМІСТ

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В РОБОТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ

Блажейчик Д., Почензна К.	Підготовка спеціальних педагогів до трудової діяльності з інтелектуально неповносправними особами в академії спеціальної педагогіки ім. Марії Грзегорзевської у Варшаві	8
Васильєва М.О.	Особливості фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками з девіантною поведінкою на основі рефлексивного аналізу	13
Годлевська А.І.	Особливості прояву дезадаптації у підлітковому віці та соціально-психологічні і педагогічні фактори виникнення цього явища	19
Годлевська Д.М.	Особливості роботи соціального працівника з дезадаптованою молоддю	27
Голубенко Т.О.	Педагогічні умови застосування інноваційних педагогічних технологій в сучасному навчально-виховному процесі внз	35
Гомонюк О.М.	Підготовка майбутніх соціальних педагогів у Росії	42
Грищенко С.В.	Самооцінка у структурі самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери	49
Двірна А.Ф.	Інтерактивні методи навчання у формуванні професійної готовності майбутніх соціальних працівників до надання соціально-економічних послуг	58
Дідик Н.М.	Розвиток особистісної зрілості соціальних педагогів під час їх професійної підготовки	64
Зозуляк- Слущик Р.В.	Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми	74
Карпенко О.Г.	Деякі аспекти професійної підготовки соціальних працівників до профілактики наркотичної залежності серед дітей та молоді	81
Кічук Н.В.	Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми в координатах компетентнісної парадигми	88
Кічук Я.В.	Деякі особливості організації правової підготовки фахівця в роботі з соціально-дезадаптованими дітьми	95

Кобилянська Л.І.	Організація практичної підготовки майбутніх соціальних гувернерів у процесі вузівського навчання	102
Корнят В.С.	Методологічні аспекти організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного коледжу до роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю	111
Короткова Р.І.	Формування творчої особистості майбутнього соціального педагога в роботі з дезадаптованими дітьми та молоддю	118
Опалюк Т.Л.	Підготовка майбутнього педагога до виконання адаптаційної функції в умовах шкільної дезадаптації	125
Параскевич Л.Г.	Роль рефлексії у підготовці соціальних педагогів до професійної діяльності у складних економічних умовах	131
Платонова О.Г.	Фахові вимоги до професійної підготовки соціальних педагогів, які працюють у спеціальних установах для дітей	137
Савельчук І.Б.	Можливості проектно-соціальної діяльності майбутніх соціальних працівників у роботі з дезадаптованими дітьми та молоддю	147
Карпенко О.Г., Сметанюк Т.І.	Підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників в умовах волонтерської діяльності громадських організацій	155

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ДОПОМОГИ СОЦІАЛЬНО-ДЕЗАДАПТОВАНИМ ДІТЬМ ТА МОЛОДІ

Березовська Л.І.	Педагогічні погляди на проблему важковиховуваності у зарубіжній та вітчизняній науці	167
Браун В., Демянюк О., Коваль Ю., Абрамян О. Бура Л.В.	Роль загальноосвітньої школи у процесі забезпечення соціального захисту прав дитини	173
Вержиховська О.М., Козак А.В.	Спадкоємність як запорука успішної адаптації учнів до навчання в основній школі	178
	Особливості організації процесу соціальної адаптації у розумово відсталих дітей	183

Возняк А.Б.	Соціальна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування як соціально-педагогічна проблема	192
Гаврилова Н.С.	Суб'єктивний погляд на природу емоції та їх роль у особистісному розвитку людини	197
Гаврилов О.В.	До питання трудового виховання як основи соціальної адаптації розумово відсталих дітей	205
Гаман А.М.	Педагогічні аспекти забезпечення формування правової культури дітей з особливостями психофізичного розвитку	213
Голінська Т.М.	Художнє спілкування як засіб соціалізації особистості молодших школярів	220
Головко Н. І.	Важковиховуваність дітей та молоді як форма соціальної дезадаптації	227
Завацька Л.М.	Соціально-педагогічні аспекти формування відповідального ставлення батьків до прав дітей	235
Капська А.Й.	Технологія реабілітації підлітків з девіантною поведінкою	243
Ковальчук О.В.	Формування гуманістичних цінностей у дезадаптованих дітей молодшого шкільного віку	250
Коган О.В.	Особливості розвитку дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування в умовах закритого закладу	257
Кошонько Г.А.	Профілактика сімейної дезадаптації як аспект соціально-педагогічної діяльності	262
Кудерміна О.І.	Психологічні засади надання соціальної допомоги неповнолітнім правопорушникам працівниками правоохоронних органів	271
Левицька Т.Л.	Насильство над дітьми як соціально-психологічна проблема	282
Лемко Г.І., Ворощук О.Д.	Ігротерапія як метод соціально-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків	288
Лесіна Т.М.	Інноваційний потенціал анімаційної діяльності у соціально-педагогічній роботі з дезадаптованими дітьми та підлітками	295
Матвєєва М.П., Мельник Л.П.	Фіксація на ранніх стадіях психосексуального розвитку особистості як причина дезадаптації	302
Миколайчук М.І.	Методи системної психотерапії в корекційній роботі соціального педагога з дітьми та підлітками	309

Миронова С.П.	Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини раннього віку з психофізичними вадами як умова профілактики дезадаптації	316
Мирошніченко Н. О.	Діяльність соціального педагога щодо профілактики правопорушень серед неповнолітніх	322
Нечипоренко В.В.	Хортицький національний навчально-реабілітаційний центр як інноваційний заклад в системі освіти України	329
Овчарук Т.Є.	До проблеми підтримки молоді з інтелектуальними вадами	335
Олексюк Н.С.	Соціально-виховне середовище сім'ї військовослужбовця Збройних Сил як умова попередження і подолання соціальної дезадаптації дитини	340
Опалюк О.М.	Психокорекційна робота з дезадаптованими школярами в умовах інклюзивного навчання на уроках образотворчого мистецтва	348
Пріданнікова О.М.	Характеристика основних груп методів та прийомів самовиховання школярів	354
Рибщун О.В., Білецька Т.В.	Особливості адаптації студентів першокурсників до навчання у вузі (за матеріалами соціологічних досліджень)	361
Смоліна О.С.	Особливості прояву шкільної адаптації у дітей із затримкою психічного розвитку	368
Томаржевська І.В.	Соціально-психологічний аналіз проблеми гуманізації навчання та виховання школярів і студентів з вадами здоров'я	375
Федорова О.В.	Формування мовленнєвої компетенції заїкуватих підлітків, як умова профілактики соціальної дезадаптації	381
Фурдуй С.Б.	Деякі шляхи ефективності соціалізуючого процесу дезадаптованих підлітків у роботі соціального педагога	387
Чайковська О.М.	Агресивність, як один із чинників формування делінквентної поведінки особистості підлітка	394
Швед М.С.	Моделі соціальної підтримки і допомоги дезадаптованих дітей та молоді	401
Шеремет А.М., Комар Т.В.	Формування привязаності в дітей як фактор благополучного розвитку особистості (на прикладі центру матері та дитини)	408

**НОРМАТИВНЕ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У РОБОТІ З
СОЦІАЛЬНО-ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ**

Безносюк О.О.	Трудова адаптація дітей-сиріт як соціально-педагогічна проблема	419
Гаврилюк Л. П	Соціальний супровід і соціальне супроводження: теоретичне обґрунтування змісту понять	423
Гарасимів Ю.В.	Вирішення проблеми дитячої бездоглядності як передумова подолання злочинності серед неповнолітніх	428
Вайнола Р.Х., Гевчук Н.С.	Нормативно-правове забезпечення діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу по роботі з дітьми тудових мігрантів	433
Ковальчук І.В.	Організація соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми за місцем проживання	450
Копилова С.В.	Міжвідомча і міжсекторна співпраця у розв'язанні проблем соціально-дезадаптованих категорій населення	457
Лушкєвич М.	Хто виховує дітей? Суперечка між школою та батьками	466
Мельник Ж.В., Харькова Т.М.	Дитяча безпритульність та бездоглядність як форми порушень прав дитини	470
Мудрик Л. Р.	Труднощі, виявлені неурядовими організаціями у веденні соціально-педагогічно роботи з дітьми з дезадаптованих сімей	477
Петрюк І.М.	Педагогічний супровід соціальної адаптації школярів	485
Плахотнік О.В., Спіріна Т. П	Теоретико-методологічні засади проблеми соціального захисту бездоглядних та безпритульних дітей	493
Сербалюк Ю.В., Співак В.І.	Правові засади подолання дитячої безпритульності та бездоглядності в Україні	497
Відомості про авторів		506

**Розділ 1. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В
РОБОТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ**

УДК 376.011.3-051(438)

*Д. Блажейчик,
К. Почензна*

**ПІДГОТОВКА СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ РОБОТИ З
РОЗУМОВО НЕПОВНОСПРАВНИМИ ОСОБАМИ В
СПЕЦІАЛІЗОВАНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ АКАДЕМІЇ ІМЕНІ МАРІЇ
ГЖЕГОЖЕВСЬКОЇ У ВАРШАВІ**

В статті розглядається досвід діяльності академії Марії Гжегожевської у підготовці вчителів з 1922 року до сьогодні. Завдання академії сформувані високий рівень майстерності, професіоналізм вчителя, що дозволяє зробити і вирішити багато важливих і складних завдань у роботі спеціального педагога

Ключові слова: вчитель спеціальної освіти, підготовка студентів.

В статье рассматривается опыт деятельности академии Марии Гжегожевской в подготовке учителей с 1922 года до сегодня. Задача академии сформировать высокий уровень мастерства, профессионализм учителя, что позволяет сделать и решить многие важные и сложные задачи в работе специального педагога

Ключевые слова: учитель специального образования, подготовка студентов.

Współcześnie wysokie wymagania i oczekiwania pod adresem nauczycieli kierują zarówno władze oświatowe, jak i rodzice. Dyrektorzy szkół kładą nacisk na wszechstronny rozwój swoich pracowników oraz podnoszenie kwalifikacji zawodowych.

Na przestrzeni wieków oczekiwania pod adresem nauczycieli uległy częściowym zmianom. Pierwsze informacje o zawodzie nauczyciela jako funkcji społecznej pochodzą ze starożytności. Z pism Kwintyliana wiemy, że dojrzały nauczyciel i wychowawca tamtego okresu to doskonały retor, umiejący radzić sobie ze sztuką rządzenia, preferujący postawę autorytarną wobec uczniów i

będący autorytetem moralnym. Celem nauczania w tamtym czasie było wykształcenie człowieka zarówno dobrego jak i doświadczonego w sztuce przemawiania [1, s. 107].

Jedną z popularnych form kształcenia dzieci w pierwszej połowie XIX wieku w Królestwie Polskim było zatrudnianie nauczycieli domowych. Zadaniem nauczyciela domowego było towarzyszenie wychowankom w zabawie i nauce.

Przed rozpoczęciem pracy zalecano, by nauczyciel zebrał informacje dotyczące dziecka. Powinien dowiedzieć się czego uczeń wcześniej się nauczył, czy ma już zaszczepioną *bojaźń i miłość Boga, miłość i szacunek ku rodzicom i starszym* [2, s. 47], czy posiada jakieś nałogi, nawyki i przyzwyczajenia, czy nie jest lękliwe albo uparte, czy zna zasady dobrego wychowania, jak i również w jakich sytuacjach otrzymywało zabawki, czy też posiada jakieś uzdolnienia i predyspozycje. Dopiero ta wiedza może pozwolić mu na określenie i przyjęcie odpowiednich strategii oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych. Ponadto nauczyciel powinien zadbać o to, aby zawsze być przygotowany do zajęć, dobierał zagadnienia interesujące i pożyteczne dla ucznia, a wiedzę wykladał w sposób jasny i przystępny.

XX wiek w Polsce to okres intensywnego rozwoju pedagogiki specjalnej. Nieoceniony wkład w badanie tej gałęzi pedagogiki przypisuje się Marii Grzegorzewskiej (1888-1987). Szczególne miejsce w swojej pracy poświęciła zagadnieniom związanym z kształceniem nauczycieli dla potrzeb nowopowstałego szkolnictwa specjalnego.

Centralne miejsce w systemie pedagogicznym Marii Grzegorzewskiej zajmuje pojęcie „osobowości nauczyciela”. Uważała, że sukces pracy pedagogicznej w dużej mierze zależy od *postaci duchowej nauczyciela i jego stosunku do grupy i jednostek* [3, s. 13]. Prawdziwym wychowawcą może być tylko osoba kochająca swój zawód o silnej osobowości, rozumiejąca zadania jakie się przed nią stawia, a przede wszystkim mająca na względzie wyłącznie dobro drugiego człowieka. Przesłaniem pracy nauczycielskiej powinna być *potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich* [3, s. 18]. [4, s. 10-44]

W tym czasie powstała w Polsce jedna z najstarszych uczelni pedagogicznych – obecna Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Historia powstania Akademii sięga roku 1922, kiedy to z połączenia Państwowego Instytutu Fonetycznego oraz kierowanego przez Marię Grzegorzewską Państwowego Seminarium Pedagogiki Specjalnej powstał Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, przekwalifikowany w 1976 r. w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej, a od 2000 roku Akademię Pedagogiki Specjalnej.

W chwili obecnej Akademia Pedagogiki Specjalnej kształci około 7000 studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. Od roku akademickiego

2004/2005 studia prowadzone są w systemie ECTS (Europejski System Transferu Punktów). Umożliwia to studentom kreowanie własnego programu studiów, studiowanie na uczelniach europejskich oraz studiowanie wybranych przedmiotów i kursów w innych uczelniach polskich.

Absolwenci naszych studiów mogą uzyskać tytuł licencjata, magistra i doktora.

Zadaniem wszystkich uczelni wyższych jest przygotowanie specjalistów w takim zakresie, który pozwoli im sprostać wymaganiom stawianym przez środowisko, w którym pracują. W podręcznikach akademickich czytamy, że pedagog specjalny to nauczyciel – wychowawca pracujący z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, prezentującymi różny zakres i stopień niepełnosprawności. Na jego umiejętności mają wpływ zarówno zdolności osobowościowe jak i umiejętności akademickie. Harmonia między tymi dwiema składowymi i wysoki poziom ich opanowania stanowią istotne podstawy profesjonalizmu zawodowego pedagoga specjalnego, który pozwala na podejmowanie i rozwiązywanie wiele ważnych i trudnych zadań. Wśród nich można wyróżnić organizowanie i dostosowanie działalności wychowawczo-dydaktycznej i rewalidacyjnej do indywidualnych możliwości wychowanków, umiejętne przekazanie wiedzy ogólnej jak i zawodowej, kształtowanie wiary we własne możliwości i wartość osobistą, wpajanie zamiłowania do pracy i wdrażanie do odpowiedzialności i dyscypliny społecznej [5, s.7].

Współcześnie wśród najbardziej pożądanych cech – właściwości osobowościowych pedagoga specjalnego góruje kreatywność, zdolność tworzenia wciąż nowych sytuacji, które przyczyniają się do pełniejszej rewalidacji, opanowanie, zrównoważenie w postępowaniu z dziećmi, zdyscyplinowanie, pracowitość, obowiązkowość, systematyczność, bezinteresowność oraz właściwa postawa moralna wobec jednostek niepełnosprawnych, rozumienie wartości społecznej swojej pracy, łatwość nawiązywania kontaktów z różnymi osobami a także duży optymizm [6, s.74-76].

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie przygotowuje pedagogów specjalnych do pracy z osobami niewidomymi, niesłyszącymi, z zaburzeniami mowy, specyficznymi trudnościami w uczeniu się jak i również z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie.

Jedną z głównych i najstarszych specjalności w naszej Uczelni jest Pedagogika Niepełnosprawnych Intelektualnie (dawna oligofrenopedagogika), przygotowująca studentów do pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Studenci tego kierunku prócz wiedzy ogólnej dotyczącej podstaw psychologii, pedagogiki, filozofii, historii wychowania i kształcenia specjalnego mają okazję przyswoić sobie szeroki zakres wiedzy na temat diagnozy właściwości psychofizycznych osób z niepełnosprawnością intelektualną, wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, metod edukacyjno-terapeutycznych

charakterystycznych dla tej grupy niepełnosprawności. Poznają też metodykę nauczania i wychowania uczniów z lekką, umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną na każdym poziomie edukacyjnym przeznaczonym dla danego upośledzenia. Uzyskują solidne przygotowanie w zakresie metod i technik oddziaływania terapeutycznego wobec swoich podopiecznych w środowisku rodzinnym, przedszkolnym i szkolnym. Poznają różne formy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, potrafią radzić sobie z trudnymi zachowaniami uczniów, konstruować indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. Programowe treści studiów uwrażliwiają studentów na potrzebę rehabilitacji społeczno-zawodowej osób niepełnosprawnych, których zaspokojenie umożliwi im jak najpełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym i rozwoju zawodowym poprzez wyrabianie zaradności osobistej, pobudzanie aktywności społecznej, a także wyrabianie umiejętności samodzielnego wypełniania ról społecznych.

W trakcie studiów studenci mają okazję zweryfikować wiedzę teoretyczną w praktycznym doświadczeniu kontaktu z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Sprzyjają temu obowiązkowe praktyki asystencko pedagogiczne w wymiarze 160 godzin w szkole podstawowej i gimnazjum dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, w szkołach podstawowych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, w szkole przysposabiającej do pracy oraz praktyki w placówkach dla osób z głęboką niepełnosprawnością.

Absolwenci specjalności Pedagogika Niepełnosprawnych Intelektualnie uzyskują kwalifikacje do pracy na stanowisku nauczyciela w przedszkolu, szkole podstawowej i gimnazjum dla osób upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym, w szkołach podstawowych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim oraz w ośrodkach rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczych. Mogą pracować jako nauczyciele wspierający w przedszkolach i szkołach integracyjnych oraz pełnić funkcję terapeuty – pedagoga specjalnego w ośrodkach wczesnej interwencji, poradniach rehabilitacyjnych, poradniach zdrowia psychicznego, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w warsztatach terapii zajęciowej, ośrodkach rehabilitacyjnych, domach pomocy społecznej i środowiskowych domach samopomocy.

Aktualne spojrzenie na predyspozycje osobowościowe pedagoga specjalnego, widziane oczami studentów tej dziedziny, prezentuje w swoich badaniach Edward Pasternak. Wśród studentów Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie poszukiwał on odpowiedzi na pytanie: Jakie cechy powinien posiadać nauczyciel szkoły specjalnej dla uczniów upośledzonych umysłowo?

Cechy, które były najczęściej wymieniane przez przyszłych pedagogów to:

optymizm, empatia, odpowiednie przygotowanie metodyczne, pomysłowość, zrozumienie uczniów, cierpliwość, zaangażowanie, kreatywność, życzliwość, tolerancja, duża wrażliwość, chęć niesienia pomocy, akceptacja upośledzenia.

Wymienione przez studentów cechy, jakie powinien posiadać nauczyciel szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo, świadczą o wysokiej świadomości roli pedagoga specjalnego wśród badanych studentów.

Poza działalnością dydaktyczną Instytut Pedagogiki Specjalnej prowadzi liczne badania naukowe wytyczające kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej, które nie pozostają bez wpływu na proces nauczania studentów. Badania Instytutu dotyczą: diagnozy i wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży ze specjalnymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się, rehabilitacji społecznej i zawodowej osób z niepełnosprawnością do późnej dorosłości, środowiska rodzinnego osób z niepełnosprawnością, różnych form edukacji uczniów ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się, integracji, włączania jako procesu edukacyjnego i społecznego, skuteczności edukacyjnej, rehabilitacyjnej, terapeutycznej różnych metod pracy z uczniami z niepełnosprawnością.

Tematyka i proces przygotowania pedagogów specjalnych do pracy zawodowej jest niezmiernie złożony i szeroki, jednak dzięki profesjonalnej kadrze akademickiej i dobremu zapleczu dydaktycznemu udaje się Akademii Pedagogiki Specjalnej już od lat być w czołówce najlepszych uczelni pedagogicznych w Polsce.

Zadaniem naszej uczelni jest kształcenie studentów zgodnie z założeniami Marii Grzegorzewskiej na wrażliwych, doskonałych pedagogów – profesjonalistów, którzy z jednej strony posiadają szeroki zakres wiedzy, a z drugiej nigdy nie pozostają obojętni na sytuację drugiego człowieka. Przewodnie motto kształcenia pedagogów to zasada "nie ma kaleki jest człowiek". Akademia Pedagogiki Specjalnej, jako uczelnia XXI wieku stara się sprostać nowym wyzwaniom naukowym i dydaktycznym. W tym celu modyfikuje i przystosowuje programy edukacyjne dla studentów tak, aby spełniały one ich oczekiwania, oraz rodziców naszych podopiecznych jak i władz oświatowych.

Spis wykorzystanych źródeł:

1. M. Fabiusz Kwintylian, *Kształcenie mówcy*, przekład i opracowanie M. Brożek, Warszawa 2002
2. A. Knigge, *O wychowaniu dzieci od pierwszych chwil rozwijania się ich władz fizycznych i umysłowych*, Warszawa 1830
3. M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Warszawa 1964
4. A. Jaworowska, S. Zalewska, *Myśl pedeutologiczna i edukacja ustawiczna nauczycieli*, Warszawa 2006
5. H. Borzyszkowska, *Osobowość pedagoga specjalnego*, Szkoła Specjalna nr 1, Warszawa 1983
6. Z. Palak, A. Bujnowska, *Kompetencje pedagoga specjalnego*, Lublin 2008

In the floor dosvit of activity of academy of Maria Gzhegozhevskoy is examined in preparation of teachers from 1922 years until now. Task of academy to form the high level of trade, professionalism of teacher, that allows to do and decide much important and difficult tasks in-process the special teacher.

Key words: teacher of the special education, preparation of students.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 37.032.42(075.8)

М.О. Васильєва

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ НА ОСНОВІ РЕФЛЕКСИВНОГО АНАЛІЗУ

У статті розкривається проблема вдосконалення фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками з девіантною поведінкою на основі рефлексивного аналізу. Запропонована методика рефлексивного аналізу ситуації професійної взаємодії соціального педагога та суб'єкта соціальної педагогіки (підліток з девіантною поведінкою), надані методичні рекомендації впровадження цієї методики у процес фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: фахова підготовка, майбутній соціальний педагог, підліток з девіантною поведінкою, рефлексія, рефлексивний аналіз, методика рефлексивного аналізу.

В статье раскрывается проблема усовершенствования профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе с подростками с девиантным поведением на основе рефлексивного анализа. Предложена методика рефлексивного анализа ситуации профессионального взаимодействия социального педагога и субъекта социальной педагогики (подросток с девиантным поведением), представлены методические рекомендации внедрения этой методики в процесс профессиональной подготовки будущих социальных работников в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: професійна підготовка, майбутній соціальний педагог, підліток з девіантним поведінням, рефлексія, рефлексивний аналіз, методика рефлексивного аналізу.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями

Соціальний педагог – це професійно підготовлений фахівець, якій відповідно до своїх посадових і професійних обов'язків надає соціально-педагогічну допомогу у подоланні людиною, сім'єю або групою людей проблем, що виникають в процесі соціалізації. Він виступає активним суб'єктом реалізації соціальної політики держави, забезпечуючи її життєвість і ефективність.

Професійна діяльність соціального педагога невід'ємно пов'язана з необхідністю постійної взаємодії з маргінальними та соціально-неадаптованими групами населення, до яких можна віднести і підлітків з девіантною поведінкою.

Серед вітчизняних і зарубіжних науковців не існує єдиної точки зору щодо поняття "девіантна поведінка". Одні вважають, що мова йде про усі відхилення від схвалюваних суспільством соціальних норм, інші пропонують включити до змісту цього поняття тільки порушення правових норм, треті – розглядають різні види соціальної патології (алкоголізм, наркоманія, правопорушення).

Девіантна поведінка завжди пов'язана з певною невідповідністю людських вчинків, дій, способів діяльності щодо поширених у суспільстві чи групах людей нормам, правилам, стереотипам, очікуванням, цінностям. При цьому девіантна поведінка може виступати для окремих осіб як засіб досягнення мети, як спосіб психологічного розвантаження, як самоціль, що задовольняє потреби людини в самореалізації та самоствердженні.

У нашій статті, ми будемо розуміти девіантну поведінку у підлітків, не як прояв різних видів соціальної патології, а як схильність до них.

Мета статті

Проаналізувати процес фахової підготовки соціальних педагогів у вищому навчальному закладі. З метою підвищення ефективності цього процесу запропонувати методику рефлексивного аналізу ситуацій професійної взаємодії соціального педагога та підлітка з девіантною поведінкою, надати методичні рекомендації щодо її реалізації.

Останні дослідження та публікації

Серед суттєвих наукових здобутків щодо дослідження проблем професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі та їх практичній діяльності слід відмітити праці українських (І. Д. Зверева, А. Й. Капська, О. Г. Карпенко, С. М. Коляденко, М. П. Лукашевич, І. І. Мигович, Л. І. Міщик, Т. В. Семигіна, С. Я. Харченко, А. Я. Ходорчук та ін.)

та зарубіжних науковців (В. Г. Бочарова, Л. Г. Гусякова, Л. С. Джонсон, М. Доел, П. Д. Павленок, Є. І. Холостова, С. Р. Хореджсі, Б. В. Шифор, Н. Б. Шмельова та ін.).

Рефлексії та професійній рефлексії як науковим проблемам присвячена значна кількість праць: загальнофілософських (В. П. Андрущенко, В. В. Дутчак, В. О. Лекторський, Т. Г. Мазур, В. Л. Чуйко та ін.); загальнопсихологічних (Л. С. Виготський, Ю. В. Громико, В. В. Давидов, Г. С. Костюк, Б. Ф. Ломов та ін.); з професійної підготовки (В. І. Бондар, Н. В. Кузьміна, О. В. Плахотнік, Л. Л. Хоружа, М. І. Шкіль та ін.); а також психолого-педагогічні концепції (Б. З. Вульфів, Н. І. Гуткіна, І. А. Зязюн, І. О. Котик, В. О. Лефевр та ін.) та наукові підходи до формування рефлексії (О. С. Анісімов, І. Я. Мельничук, Г. П. Щедровицький та ін.).

Виклад власне матеріалу дослідження

Рефлексивна підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі є частиною процесу їх професійного становлення та опанування професією. Вона як підсистема має властивості цілого, тобто свою мету, компоненти, певну структуру, механізм функціонування, кінцевий результат і зв'язок з цілісним процесом майбутньої діяльності соціальних педагогів. В основі формування навичок рефлексивного аналізу під час фахової підготовки, перш за все, має бути психологічна готовність до різних ситуацій професійної взаємодії між соціальним педагогом і клієнтами соціальної роботи.

Ситуація професійної взаємодії – це створення ситуації вибору та прийняття практичного рішення, у якій імітуються умови, що близькі до реальних. При цьому передбачаються такі ролі учасників взаємодії, які дозволяють усвідомити, пережити та засвоїти нові професійні функції. У ситуації професійної взаємодії закладена конкретна подія або явище, що підлягає моделюванню і проектуванню. Припускається віднесення навчального часу до будь-якого періоду професійної взаємодії (минулого, сьогодення, майбутнього). Зазвичай, ситуація професійної взаємодії – це своєрідна модель епізоду професійної діяльності, імітація управлінської, організаторської, психолого-педагогічної діяльності соціальних педагогів.

Створення ситуацій професійної взаємодії у процесі фахової підготовки соціальних педагогів сприяє формуванню рефлексивних навичок і вмінь. Це допомагає соціальним педагогам вийти зі стану своєрідного "занурення у професію" й подивитися на неї з позиції "стороннього спостерігача", зайняти позицію "поза нею", "над нею".

Структура, розробленої нами методики рефлексивного аналізу ситуації професійної взаємодії соціального педагога і підлітка з девіантною поведінкою, наведена на *рис. 1*.

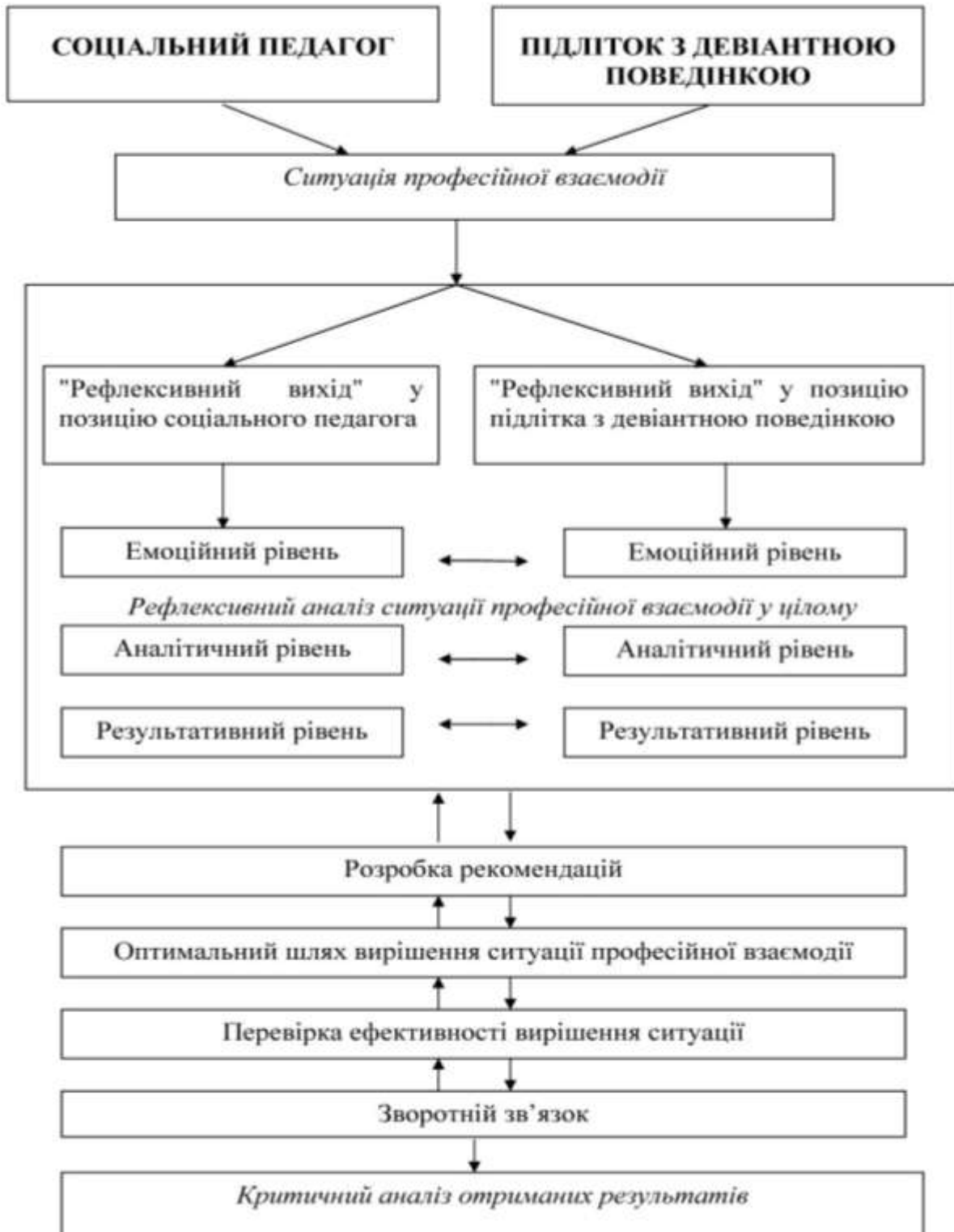


Рис. 1. Методика рефлексивного аналізу ситуації професійної взаємодії соціального педагога і підлітка з девіантною поведінкою.

Вона зорієнтована на ситуацію професійної взаємодії, що відбувається у результаті контакту двох конкретних суб'єктів соціально-педагогічної

діяльності: перший суб'єкт – безпосередньо соціальний педагог, другий суб'єкт – підліток з девіантною поведінкою (в залежності від ситуації, клієнтом соціального педагога може бути один або група підлітків з девіантною поведінкою). Відповідно до розробленої нами методики, ситуацію професійної взаємодії соціального педагога та підлітка з девіантною поведінкою можна розглядати з трьох рефлексивних позицій:

"рефлексивний вихід" у позицію соціального педагога;

"рефлексивний вихід" у позицію підлітка з девіантною поведінкою;

рефлексивний аналіз ситуації професійної взаємодії у цілому.

Кожну рефлексивну позицію умовно можна поділити на три взаємозалежні рівні:

емоційний рівень (Що соціальний педагог відчуває по відношенню до себе у цій ситуації професійної взаємодії? Що відчуває підліток з девіантною

поведінкою? Що відчуває підліток з девіантною поведінкою по відношенню до соціального педагога у цій ситуації? Що соціальний педагог відчуває до підлітка з девіантною поведінкою у цій ситуації? Як соціальний педагог оцінює емоційний простір цієї ситуації професійної взаємодії? Як підліток з девіантною поведінкою оцінює емоційний простір цієї ситуації? й т.д.);

аналітичний рівень (У чому, на думку соціального педагога, головна причина проблемної ситуації підлітка з девіантною поведінкою? Яка головна причина проблемної ситуації підлітка з девіантною поведінкою? Які можливі шляхи її розв'язання, на думку підлітка з девіантною поведінкою? Як соціальний педагог бачить ситуацію професійної взаємодії у цілому? й т.д.);

результативний рівень (Який, на думку соціального педагога, оптимальний шлях вирішення цієї проблемної ситуації? Який, на думку підлітка з девіантною поведінкою, оптимальний шлях вирішення цієї проблемної ситуації? Аналізуючи ситуацію професійної взаємодії з боку стороннього спостерігача, який можна визначити оптимальний шлях вирішення цієї проблемної ситуації? й т.д.).

Після рефлексивного аналізу ситуації професійної взаємодії соціальний педагог підводить підсумки та розробляє рекомендації вирішення цієї ситуації. На основі рекомендацій, визначає оптимальний шлях вирішення цієї ситуації. Обов'язковою є практична перевірка ефективності вирішення ситуації професійної взаємодії та зворотній зв'язок соціального педагога з досвідченими колегами. Рефлексивний аналіз ситуації професійної взаємодії можна вважати завершеним, коли соціальний педагог на підставі аналізу отриманих результатів визначає заходи щодо вдосконалення соціально-педагогічної діяльності.

Запропоновану методику можна розглядати як варіант моделювання практичної діяльності соціальних педагогів у процесі їх фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Висновки

Запропонована методика рефлексивного аналізу ситуації професійної взаємодії соціального педагога та підлітка з девіантною поведінкою, надані методичні рекомендації її реалізації – можуть з'ясувати проблемні моменти професійної взаємодії з суб'єктами соціально-педагогічної роботи, попередити та запобігти конфліктам, сформувати психологічну готовність до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Васильєва М. О. Модель розвитку рефлексивних вмінь у процесі підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників / М. О. Васильєва // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2006. – Вип. 43. – С. 100–104.
2. Васильєва М. О. Наукові підходи до формування навичок професійної рефлексії фахівців системи "людина-людина" в умовах вищого навчального закладу / М. О. Васильєва // Вища освіта України. – Дод. 3, т. II (9). – (Тематичний випуск "Вища освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору"). – К., 2008. – С. 78–84.
3. Васильєва М. О. Педагогічна технологія формування професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників у класичному університеті / М. О. Васильєва // тези доповідей VI Міжнар. наук. – практ. конф. "Соціальна робота і сучасність : теорія і практика", (Київ, 20-21 трав., 2010 р.) . – Київ, 2010. – С. 32–33.
4. Максимова Н. Ю., Толстоухова С. В. Соціально-психологічні аспекти профілактики адитивної поведінки підлітків та молоді. – К.: ЦССДМ, 2000. – 401 с.
5. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. – М.: МЕД пресс, 2001. – 293 с.
6. Соціальна педагогіка : Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А. Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.

The article exposes the problem of modernization of vocational training of future social workers to work with deviant behaviour in adolescents based on reflective analysis. The technique of reflexive analysis of the situation of social interaction of professional educator and client social pedagogy (of adolescent

deviant behaviour) provided guidelines implementing this technique in the process of professional training of future social workers in higher education.

Keywords: professional training, future social workers, a teenager with deviant behavior, reflection, reflective analysis, the method of reflexive analysis.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 364.048.6

А.І. Годлевська

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ І ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ ВИНИКНЕННЯ ЦЬОГО ЯВИЩА

В статті розглядаються особливості прояву дезадаптації у підлітковому віці та з'ясовуються соціально-психологічні і педагогічні фактори виникнення цього явища.

Ключові слова: дезадаптація, дезадаптовані підлітки, соціальний педагог, сім'я, школа.

В статье рассматриваются особенности проявления дезадаптации в подростковом возрасте и определяются социально-психологические и педагогические факторы этого явления.

Ключевые слова: дезадаптация, дезадаптированные подростки, социальный педагог, семья, школа.

Кризовий стан економічного і соціального розвитку нашої країни зумовив висунення на перший план матеріального чинника, а це в свою чергу, породжує низку суперечностей в установках сім'ї, негативно впливає на змістове наповнення її функцій. Проте подібні установки батьків далеко не завжди адекватно сприймаються дітьми. Йдеться про відмову(резигнацію) значної частини юнаків і дівчат від власних зусиль, спрямованих на утвердження відповідності потреб, які різко зросли, вимогам середовища, необхідним для забезпечення достатньо високого рівня життя завдяки інтенсивному навчанню, праці, активній конкуренції

тощо. Причому така соціально пасивна позиція притаманна як дітям, чії батьки мають досить високі прибутки, так і представникам малозабезпечених верств населення. На цьому тлі відбувається дезактуалізація колись нормативної соціальної поведінки, на перший план висувається прийняття межових, маргінальних форм з поведінковою псевдоадаптацією (дезадаптацією) на їхньому рівні. Що свідчить про недостатність використання виховного родинно-сімейного потенціалу в процесі соціалізації особистості дитини на різних вікових етапах її розвитку [2].

Вивчення процесу дезадаптації особистості в підлітковий період розвитку відбувається у відповідності із загальнопсихологічними тенденціями і підходами до розгляду змісту і структури поняття дезадаптації, його сутності й детермінантів. Теоретичними засадами вивчення тенденцій дезадаптації на даному віковому етапі є численні якісні зрушення у фізіологічному, психічному, соціальному аспектах розвитку дитини в цей період, які зумовлюють його характеристику як "критичного", "кризового" [4].

Безпосередні причини соціально-позитивної поведінки чи такої, що відхиляється від норми, науковці пов'язують з рядом суперечностей суспільства, мікросередовища і самої особистості.

Негативні сторони шкільного, сімейного виховання, сплітаючись воедино, утворюють новий комплексний фактор, що розвивається за своїми внутрішніми законами і, нерозпізнаний, здійснює негативний вплив на процес соціалізації дітей та підлітків.

Метою нашої публікації є визначення особливостей прояву дезадаптації у підлітковому віці та з'ясування соціально-психологічних і педагогічних факторів виникнення цього явища.

Проведений аналіз суперечностей мікросередовища та особистості (К.О.Абульханова-Славська, І.С.Кон, В.П.Казміренко, С.Д.Максименко, Р.В.Павелків, І.Д.Пасічник, Н.І.Пов'якель) дає змогу стверджувати, що загальною залишається суперечність між вимогами суспільства і прагненнями самої особистості до розвитку і самореалізації, з одного боку, і визначеними деякими обмеженнями цього розвитку і самореалізації об'єктивними умовами, недостатньо високим культурним, соціальним рівнем і соціальною активністю самого учня – з іншого.

З основною суперечністю пов'язані й інші. Л.Е.Орбан-Лембрик наголошує на вирішенні наступних суперечностей: між постійно зростаючими в умовах нових економічних відносин вимогами до соціальної, моральної зрілості, до збагачення і розвитку творчих здібностей підростаючого покоління і часто низьким рівнем сформованості його моральної культури, загальним недостатнім рівнем результативності

освітньо-виховної системи в суспільстві; між бажанням людини і можливістю здійснити це бажання, виконати його; між зростаючими вимогами до активізації професійного, соціального самовираження і наростаючими тенденціями маргінальності, прояву соціальної дезадаптації підлітків; між об'єктивною потребою збагачення виховного потенціалу мікросередовища, сучасних інститутів виховання і низькою ефективністю його реалізації, нерозвиненістю механізмів їхньої взаємодії, невідповідністю методики їхньої виховної діяльності завданням соціальної адаптації підростаючої особистості; між різкою актуалізацією значущості суб'єктивного прояву особистості підлітка і домінуванням її об'єктивного статусу у вихованні [6].

Як зауважує Н. М. Турченко, "процес соціалізації любої людини починається саме в сім'ї. Це та система, яка за рахунок взаємного впливу і сумісного рішення життєвозабезпечуючих задач запускає процеси формування особистості, виховання всіх членів сім'ї" [5, с. 5].

Батьківська сім'я є важливим інститутом соціалізації. По засобам сімейного мікросередовища здійснюється залучення дітей до соціальних цінностей і ролей, введення їх у проблеми і протиріччя сучасного світу. Тобто відбувається процес адаптації і соціалізації підростаючої особистості.

Соціально-психологічні наслідки трансформації українського суспільства виявилися для кожної сім'ї більш відчутними, ніж соціально-економічні проблеми. Все це викликало в масовій свідомості глибокі, якісні зміни, що зачепили раціональні, вольові і психоемоційні компоненти, спонукало до дезадаптаційних процесів.

В останні роки в Україні приділяється велика увага дітям із соціально дезадаптованих сімей, дітям-сиротам. В науковій соціально-педагогічній літературі це поняття має декілька синонімічних визначень: недисципліновані, важкі, педагогічно запуснені, важковиховувані з відхиленнями в поведінці, схильні до правопорушень, соціально запуснені, "дезадаптовані діти", "діти з соціально дезадаптованих сімей", "діти у важкій життєвій ситуації", "діти у соціально-небезпечних умовах", "діти вулиці" тощо.

Термін "дезадаптація", який вказує на різноманітні порушення процесів взаємодії людини з навколишнім середовищем, з'явився в науковій літературі порівняно недавно.

Його тлумачення неоднозначне і суперечливе: 1) трактування дезадаптації як процесу, що пов'язаний з відвиканням від одних звичних умов життя і звиканням до інших (Т.Г. Дічев, К.Е. Тарасов); 2) сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного стану дитини вимогам ситуації життя, зокрема

шкільного навчання (Н.Г. Луськанова, І.А. Коробейников); 3) порушення, що виявляються при акцентуаціях характеру або під впливом психогеній (В.Е. Каган, О.Е. Лічко, В.Г. Меньшиков), різка зміна "ситуації соціального розвитку", необхідність реконструкції модусу адаптивної поведінки (Л.С. Виготський).

Соціально-економічну кризу в країні на рівні інституту сім'ї, яка безпосередньо вплинула на виникнення проблем дезадаптації підлітків, можна охарактеризувати такими тенденціями і проблемами, як:

- соціально-економічні: зміна структури доходів сім'ї; зміна структури споживацьких витрат;
- соціально-демографічні: збільшення кількості неповних сімей; кількості розлучень, зменшення народжуваності;
- соціально-психологічні: зневажливе відношення до сім'ї, шлюбу; послаблення потреби мати дітей і бажання їх виховувати; відсутність авторитету чоловіка в очах жінки; емансипація дітей від батьків, подружжя, від батьківського оточення; прагнення до ізоляції від всього світу; перевага матеріального над морально-духовним началом в сім'ї; відхід від рішення життєвих проблем і заміна їх алкоголізмом, наркоманією, проституцією, сектантством, релігією, соціальним паразитизмом, різного роду рухами, кримінальним оточенням тощо;
- зміна структурно-рольової структури сім'ї, що проявляється у вирівнюванні статусу не тільки чоловіків і жінок, але й дорослих та дітей, через прискорення ринкових відносин;
- зміна ціннісних орієнтацій в сім'ї, які натепер формуються на прагматизмі кар'єризмі.

У психолого-педагогічній літературі проблема "дезадаптації" розглядається з різних позицій: визначення змісту понять (Ю.А. Александровський, Ф.Б. Березін, В.П. Казначеев); виявлення чинників дезадаптації, які детермінують дані процеси (Я. Стреляу, С.Л. Рубінштейн, М. Ратгер та ін.); вивчення особливостей адаптації і дезадаптації дітей різного віку (Л.І. Закутська, О.В. Новикова, П.О. Просецький, О.В. Фурман, О.Л. Яковлева); прояви дезадаптації, викликані акцентуаціями характеру (В.Е. Каган, О.Е. Лічко); характеристика школярів із синдромом шкільної дезадаптації (С.Б. Аксеньєв, Б.Г. Ананьєв, О. Бовть, С.Г. Гонюкова, О.М. Екелова-Багалій, О.І. Захаров, В.Е. Каган, Л.А. Калініна, В.В. Лебединський, О.К. Ушанкова, Ю.С. Шевченко); вплив дезадаптованості вчителя на адаптацію учнів (О.Г. Солодухова).

Проблеми адаптації та дезадаптації серед вітчизняних вчених активно вивчали О.Р. Боделан, Л.В. Дзюбко, Л.І. Закутська, О.Г. Мороз, Л.П. Пономаренко, П.О. Просецький, М.В. Розов, В.А. Семиченко, О.В. Скрипченко, О.Г. Солодухова, Г.М. Чуткіна, Т.С. Яценко та ін. Науковці визначили, що в людини, яка внаслідок яких-небудь особистих або вікових

особливостей не може успішно пристосуватися до нових умов, вже з дитинства можуть розвиватися стани напруженості (соматичної, психічної, соціальної), які є передумовою виникнення дезадаптації.

"Поняття "соціально-психологічна дезадаптація" охоплює широке коло порушень, які можуть виникнути у дитини під дією різноманітних складних соціальних умов, обставин її життя й розвитку (фактичне або соціальне сирітство, розлучення чи конфлікти в сім'ї, зміна місця проживання або звичної обстановки, тривала хвороба, фізичний недолік тощо)" [1, с. 35].

Аналіз зарубіжної і вітчизняної соціально-психологічної літератури [1; 3; 4; 5] показує, що терміном "шкільна дезадаптація" визначаються будь-які ускладнення, які виникають у дитини у процесі шкільного навчання. Тобто шкільна дезадаптація вказує лише на порушення і відхилення, які виникають у дитини в результаті шкільних впливів, або є спровокованими школою, тобто прямо або опосередковано пов'язані з навчальною діяльністю, навчальними успіхами, поведінкою дитини в школі і дома під час виконання домашніх завдань. Розглядаючи проблему про виявлення шкільної дезадаптації, вчені, фахівці - практики до її основних ознак найчастіше відносять ускладнення у навчанні і різні порушення шкільних норм поведінки.

При розгляді шкільної дезадаптації як прояву ранньої десоціалізації слід враховувати наступні соціально-психологічні детермінанти виникнення даного явища:

1. Особистісні детермінанти, які пов'язані:

- з відставанням системи форм і методів виховного впливу від рівня розвитку особистості;

- з невмінням здійснювати особистісний індивідуальний підхід у навчанні та вихованні;

- психологічною причиною поведінки дезадаптованих підлітків можуть бути недостатній розвиток інтелектуальних здібностей;

- неспроможність соціально схвалюваним способом компенсувати свою непристосованість до соціального оточення;

- криміногенна спрямованість особистості.

2. Детермінанти, пов'язані з несприятливим психогенним впливом дисфункційних сімей, що є першопричиною виникнення відхилень у поведінці та свідомості підлітків:

- аморальний спосіб життя;

- асоціальні антисуспільні погляди та орієнтації батьків, їхній низький загальноосвітній рівень;

- педагогічна неспроможність сім'ї;

- емоційно-конфліктні відносини у сім'ї.

3. Недоліки та невикористані резерви внутрішкільного виховання підлітків:

- ставлення учнів до навчання;
- низька громадська активність;
- неблагополучне становище в колективі класу, школи.

Вибір конкретної форми поведінки, реалізація потреб визначається складною взаємодією всіх детермінантів та неповторною індивідуальністю самої особистості, її баченням світу, природних задатків та здібностей.

Існують моменти, що визначають можливість встановлення нового типу стосунків з дорослими в різних формах. Одні – сприяють цьому переходу, інші – гальмують, спричиняючи шкільну дезадаптацію. До таких відносяться:

- відсутність готовності у дорослих розширення самостійності і прав підростаючої особистості;
- матеріальна залежність підлітків від батьків;
- збереження ролі вихователів у батьків і вчителів;
- інерція попереднього досвіду дорослого постійно спрямовувати і контролювати дитину;
- відсутність у підлітків уміння діяти самостійно, що призводить до перевищення оцінки своїх можливостей і необхідності керівництва й контролю з боку дорослих.

Т.В. Драгунова передбачає три варіанти розвитку таких взаємовідносин. "Перший варіант характеризується поглибленням шкільної дезадаптації, що виникає внаслідок ставлення дорослого до претензій підлітка на самостійність, довіру і повагу як до необгрунтованих. Це викликає опір в останнього. В результаті зміна стереотипу старих відносин затягується на весь підлітковий період і набуває форми хронічного конфлікту. При цьому розвиток деяких сторін дорослості гальмується, а особистість деформується (з'являються відповідні агресивно-деспотичні тенденції, брехливість, конформізм тощо). Швидко росте відчуженість підлітка; втрачає авторитет дорослий.

Другий варіант виникає тоді, коли ставлення дорослого не змінюється, але поступово під натиском підлітка, всупереч своїм поглядам, дорослий починає йти на поступки і дозволяти те, що заборонялося раніше. Завдяки цьому ймовірність виникнення дезадаптації зменшується, але все таки вона залишається через незмінність сутності відносин між дорослим і підлітком.

Третій варіант виникає у випадку, коли дорослий з часом починає бачити в підростаючій особистості не дитину, а більш дорослу людину і змінює своє ставлення до неї. Тому напруга у стосунках поступово зменшується" [3, с. 33].

Психолог О.Ю. Пономарьова підкреслює: "шкільну дезадаптацію трактують, як сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного стану дитини вимогам ситуації шкільного навчання" [4, с. 2]. За даними її досліджень, синдром шкільної дезадаптації спостерігається у 20-30% учнів, причому відзначається тенденція до подальшого зростання їх кількості [4].

Шкільна дезадаптація - це й неможливість навчання й адекватної взаємодії дитини з оточенням в умовах, які існують в індивідуальному мікросоціальному середовищі. Найбільш часто шкільна дезадаптація проявляється в неможливості навчання дитини по програмі, адекватної його здібностям, а також у порушеннях поведінки, що не відповідає прийнятним дисциплінарним нормам. Шкільна дезадаптація - складне вторинне соціально-особистісне явище, що є результатом порушеної взаємодії особистості школяра й середовища. Тим часом сімейна ситуація також є істотним чинником, що сприяє дезадаптації підлітка. У середовищі близьких родичів іноді зіштовхуються прямо протилежні підходи до стану дитини або підлітка, що ставить його в психологічно зовсім нерозв'язну ситуацію. У такій ситуації депресивні й психосоматичні страждання дитини, які можуть бути якоюсь мірою обумовлені сімейним неблагополуччям, попадають у порочне коло, заглиблюючись по психогенних механізмах, що значно посилює процес дезадаптації.

Роль факторів відіграють і особливості психологічного клімату в педагогічному колективі, особистісні характеристики вчителів, адміністрації й персоналу школи, психогігієнічні фактори навчального процесу, взаємини в родині, психічне здоров'я батьків школяра, міжперсональні відносини в середовищі однолітків тощо. Будь-який з перерахованих факторів може створювати передумови для виникнення шкільної дезадаптації, але центральне місце в її поведінці все-таки має психічний фактор – особливості особистості дитини у всьому їхньому різноманітті в процесі становлення й взаємодії із середовищем [6].

Слід відзначити надзвичайно важливу роль вчителя, соціального педагога в ранньому виявленні, корекції і компенсації шкільної дезадаптації, в профілактиці її виникнення для розвитку особистості.

З урахуванням подальших негативних наслідків цього явища, які проявляються, зокрема, у виникненні стійких видів соціально-психологічної дезадаптації, порушень поведінки, що досягають рівня клінічної і кримінальної вираженості, стає очевидною актуальність підготовки майбутніх соціальних педагогів до розв'язання даної проблеми. Необхідна система в розробленні змісту цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з

попередження, виявлення і корекції станів дезадаптації у дітей, зокрема підліткового віку, методики оволодіння студентами необхідним інструментарієм для роботи з дітьми даної категорії.

Список використаних джерел:

1. Арбузова В. Н. Клинико-психологические особенности школьной дезадаптации у старшеклассников / В. Н. Арбузова Т. Ю. Проскурина, А. В. Кукурудза // Охрана здоровья детей и подростков / МЗ УССР. – К. : Здоров'я, 1992. – С. 110–112.
2. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах: тематична державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2001 р. – К.: Державний ін-т проблем сім. і та молоді, 2002. – 144с.
3. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопр. психологии. – 1972. – № 2. – С. 25-37.
4. Пономарьова О.Ю. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогіка і вікова психологія". – Київ, 2002. – 17с.
5. Турченко Н.М. Семья – основа национальной безопасности: проблемы адаптации, перспективы развития // Семья – основа национальной безопасности: проблемы адаптации, перспективы развития: Материалы "Круглого стола" 31 октября 2007 г. – Ростов-на-Дону: АИПНБ, 2007. – 73 с.
6. Федоришин Г. М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 19.00.07 "Педагогіка і вікова психологія". – Івано- Франківськ, 2002. – 47 с.

In the article it is discussed the specificity of disadaptation display in the teenager's age. It is defined the social-psychological and pedagogical factors of this phenomenon occurrence.

Keywords: disadaptation, disadaptated teenagers, social teacher, family, school.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 377.013.42

Д.М. Годлевська

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З ДЕЗАДАПТОВАНОЮ МОЛОДДЮ

В статті розглядаються різні погляди на визначення поняття "дезадаптації", особливості її прояву у молодих людей; з'ясовуються соціально-психологічні і педагогічні фактори цього явища; визначаються особливості роботи майбутнього соціального працівника з дезадаптованою молоддю.

Ключові слова: дезадаптація, дезадаптована молодь, соціальна робота.

В статье рассматриваются разные подходы в определении понятия "дезадаптация", особенности ее проявления у молодежи; выясняются социально-психологические и педагогические факторы этого явления; определяются особенности работы будущего социального работника с дезадаптированной молодежью.

Ключевые слова: дезадаптация, дезадаптированная молодежь, социальная работа.

Більшість проблем, що постають перед соціальним працівником, пов'язані з людським фактором. Серед глобальних проблем оздоровлення суспільства особливе і дуже важливе місце займає створення й запровадження в педагогічну практику працюючої системи профілактики і корекції соціально-психологічної дезадаптації молоді. Труднощі у пристосуванні молодих людей до нових умов дорослого життя – одна з найгостріших проблем, з якою останнім часом усе частіше стикаються соціальні працівники.

Молодь, як сукупність особистостей, що розвиваються, – сама динамічна, енергійна і критично мисляча частина суспільства. Вона володіє великим соціальним та творчим потенціалом і здатна активно впливати на процес гуманізації соціально-економічних відносин, що відбуваються в суспільстві.

Але в силу особливостей психологічного і вікового статусу молоді, з одного боку, володіє великим потенціалом ентузіазму та оптимізму, з іншого – частіше схильна до паніки, девіацій, деформацій свідомості і

поведінки. Регуляція механізмів соціалізації прямим чином впливає на її ідейні і моральні позиції, які багато в чому втратили свою соціально значущу, мотиваційно-ціннісну орієнтацію.

Виникнення і загострення молодіжних проблем лише посилюється байдужістю та пасивністю зі сторони владних структур, від відсутності продуманої і дієвої державної молодіжної політики.

Молодь старається адаптуватися в навчальному закладі, сім'ї, неформальній групі тощо. І одночасно вона прагне розширити своє когнітивне поле, перевірити свої можливості. Проте кожна мікро – макро – група висовує свої вимоги.

В цьому випадку молоді люди або змінюються, або йдуть на приховане чи відкрите протистояння. Це пряма дорога до дезадаптації.

Соціальному працівнику дуже важливо вчасно діагностувати приховану чи відкриту дезадаптацію і перевести молоду людину від дезадаптації до адаптації в середовище, тобто гармонізації відносин особистості і середовища.

Метою нашої *статті* є визначення поняття дезадаптації, особливостей її прояву у молодих людей; з'ясування соціально-психологічних і педагогічних факторів цього явища; визначення особливостей роботи майбутнього соціального працівника з дезадаптованою молоддю.

Як зазначає Г.М. Федоришин, "вивчення процесу дезадаптації особистості в юнацький період онтогенезу відбувається у відповідності із загально психологічними тенденціями і підходами до розгляду змісту і структури поняття дезадаптації, його сутності й детермінантів. Теоретичними засадами вивчення тенденцій дезадаптації на даному віковому етапі є численні якісні зрушення у фізіологічному, психічному, соціальному аспектах розвитку молодої людини в цей період" [5, с.2].

Термін "дезадаптація", який вказує на різноманітні порушення процесів взаємодії молодої людини з навколишнім середовищем, з'явився в науковій літературі порівняно недавно. Проте все частіше вживається в теорії і практиці сучасної соціальної педагогіки та соціальної роботи. "Його вживання, невіддільне від клінічного контексту, неоднозначне і суперечливе, що виявляється, передусім, в оцінці ролі та місця станів дезадаптації по відношенню до категорій "норма" і "патологія". Звідси - трактування дезадаптації як процесу, що протікає поза патологією і пов'язаного з відвиканням від одних звичних умов життя та звиканням до інших (Т.Г. Дічев, К.Е. Тарасов), як сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціально-психологічного і психофізіологічного стану особи вимогам ситуації (Н.Г. Луськанова, І.А. Коробейников), як порушення, що виявляються при акцентуаціях характеру або під впливом психогеній (В.Е. Каган, О. Е. Лічко, В.Г. Меньшиков), різка зміна "ситуації

соціального розвитку", необхідність реконструкції модусу адаптивної поведінки" [5, с. 7].

На думку російської вченої Т.Д. Молодцової, "дезадаптація – це результат внутрішньої чи зовнішньої (іноді комплексної) дегармонізації взаємодії особистості самої з собою, оточуючими людьми чи суспільством, що проявляється у внутрішньому дискомфорті, порушенні поведінки взаємовідносин і діяльності. Деадаптація – явище настільки об'ємне, що може охопити любі види відносин – від патогенних до соціальних" [3, с. 18]. Роботи останніх років [1; 2; 3; 4] пропонують різні класифікації видів деадаптації: розглядаються види за "інститутами", де відбулась деадаптація: шкільна, сімейна, групова; за віковими особливостями: дошкільна, молодших школярів, підліткова, юнацька та ін.; за рівнем запущеності на: важковиховуваних; педагогічно-запущених; підлітків-правопорушників; неповнолітніх злочинців.

За класифікацією С.А. Белічевої деадаптація буває: патогенна; психологічна; соціально-психологічна або психосоціальна і соціальна. С.А. Белічева при поділу на види враховує, перш за все, зовнішні або змішані прояви дефекту взаємодії особистості з суспільством, оточенням, самим собою. Деадаптацію автор розглядає як явище інтегративне, що має ряд видів: патогенну, психосоціальну і соціальну. Патогенна визначається як наслідок порушень нервової системи, хвороб головного мозку, порушень аналізаторів і появу різних фобій. Психосоціальна деадаптація трактується як результат статевих, вікових змін, акцентуацій характеру тощо. Соціальну деадаптацію пов'язує не тільки з тими, хто незручний оточуючим по причині порушення соціуму, але і тими, які не знайшли місця в суспільстві, якби "випали" з нього, зокрема зі свого мікросоціуму [2].

Психолого-педагогічний аспект проблеми адаптації та деадаптації серед вітчизняних вчених активно вивчали О.Р. Боделан, Л.В. Дзюбко, Л.І. Закутська, О.Г. Мороз, Л.П. Пономаренко, П.О. Просецький, М.В. Розов, В.А. Семиченко, О.В. Скрипченко, О.Г. Солодухова, Г.М. Чуткіна, Т.С. Яценко та ін. Науковці відзначали: якщо внаслідок яких-небудь особистих або вікових особливостей людина не може успішно пристосуватися, то можуть розвиватися стани напруженості: соматичної, психічної, соціальної, що є передумовою виникнення деадаптації [4].

Недостатньо вивченими залишаються проблеми, пов'язані з розвитком ціннісно-мотиваційної сфери особистості, зокрема молоді, схильної до деадаптації; у виявленні особистісних та ситуативних передумов формування досвіду саморегуляції поведінки та діяльності як умови подолання шкільної деадаптації. У цьому зв'язку актуальним постає питання психокорекційної роботи соціальної, психологічної служби, працівників загальноосвітньої школи з деадаптованими учнями

(виявлення на ранніх етапах дітей групи ризику та надання їм соціально-психологічної допомоги). А також координації психолого-педагогічної діяльності школи та сім'ї у попередженні шкільної дезадаптації підлітків, яка може перерости в дезадаптаційні процеси юнацького періоду життя.

Вчені вказують на надзвичайно важливу роль соціального педагога, вчителя в ранньому виявленні, корекції і компенсації дезадаптації, в профілактиці її виникнення для подальшого розвитку особистості (О.Р. Боделан, В.В. Гроховський, Л.В. Дзюбко, І.А. Коробейников, Н. Г. Луськанова, О.В. Новикова, Л.П. Пономаренко і ін.). Дезадаптація обумовлює появу нервово-психічного напруження школярів, призводить до відхилень у психічному здоров'ї, втрати мотивів навчання, до порушень поведінки, приймає форми кримінальної або патологічної вираженості (Б.Н. Алмазов, Л.П. Пономаренко, Г.Б. Шаумаров).

На основі проведеного аналізу теоретико-методологічних досліджень ми приходимо до висновку, що психолого-педагогічними детермінантами дезадаптації виступають наступні кризові явища в організмі, психіці і взаємовідносинах молодого людини:

1) прискорений і нерівномірний розвиток організму в період статевого дозрівання (нерівномірність розвитку серцево-судинної і кістково-м'язевої систем, що погіршує психічне і фізичне самопочуття; гормональні зміни, викликані підвищеною активністю ендокринної системи в період статевого дозрівання, які проявляються в підвищеній збудженості, емоційній нестабільності, в неадекватних емоційних реакціях, непередбачуваності настроїв);

2) зміни в характері взаємовідносин з дорослими, які проявляються у підвищеній конфліктності (з батьками, колегами, однолітками) і пояснюються наступними причинами:

- "конфлікт моралей", коли мораль підкорення, притаманна відносинам підростаючої особистості і дорослого, замінюється мораллю рівноправності;
- почуття дорослості, реакція емансипації тощо;
- підвищена критика дорослих при одночасно підвищеній увазі до думки однолітків.

3) зміни у взаємовідносинах з однолітками як своєї статі, так і протилежної:

- активне формування самосвідомості в юнацькому віці призводить до загострення потреби спілкування з однолітками, прагнення самоствердження в юнацькому віці;
- статево дозрівання, що викликає серйозні проблеми у сфері взаємовідносин статей в цьому віці (закоханість, підвищена зацікавленість інтимним життям людини), в деяких випадках

юнацька гіперсексуальність, що також є чинником виникнення дезадаптації.

На кожному віковому етапі розвитку особистості адаптація (в її широкому розумінні) до умов навколишнього середовища та її порушення відбуваються по-різному. Особливо негативного забарвлення дезадаптація набуває в юнацький період, коли провідним моментом становлення особистості є лінія соціального розвитку. У фундаментальних працях, присвячених цьому періоду (Л.С.Виготського, Д.Б. Ельконіна, Л.І. Божович, А.В. Петровського, Д.І. Фельдштейна та ін.) вказується, що в цей період центральним новоутворенням стає самосвідомість, яка носить глибоко соціалізований характер: юнак разом із усвідомленням себе осмислює своє призначення, можливості самореалізації у взаємодії з середовищем. Розвиток самосвідомості відбувається через засвоєння моральних норм, вимог найближчого оточення. Це стає можливим тільки при умові дії механізмів внутрішньої регуляції, яка вивчена недостатньо.

Соціально-психологічні наслідки трансформації українського суспільства виявилися для населення нашої країни, і для кожної сім'ї, більш трагічними, ніж соціально-економічні проблеми. Все це викликало в масовій свідомості людей глибокі, якісні зміни, що зачепили його раціональні, вольові і психоемоційні компоненти.

Саме молоде покоління, як губка, вбирає в себе ті зміни, що відбуваються навколо, не завжди вміючи дати цьому всьому об'єктивну оцінку.

Поки частина суспільства радіє першим успіхам нашої країни і "тішиться великими можливостями", молодь поспішно позбавляється від тягара лишніх знань – так їй легше засвоювати культуру, яку пропонує сучасний світ.

В свою чергу, лишні знання молоді загалом не потрібні теперішньому виробнику багаточисельних товарів і послуг. З молодих людей виробники ігор, комп'ютерів, медіа, мобільних телефонів поспішно створюють суспільство споживання, не залишаючи часу на заняття, що не вимагають додаткового забезпечення, за яке виробники бажають отримати гроші і нарощувати свої прибутки. Суспільство споживання – соціальний організм, що працює на виробництво, яке можна назвати метою в собі. Воно претендує на репутацію корисного і змістовного. А насправді, саме виробництво вибрало молодь як самий піддатливий прошарок населення і вимагає його економізації. Суспільство не дає молоді можливості бути недоспоживачем, воно робить її механізмом, додатком до комп'ютерів, мобільних телефонів тощо. Молодь готова жертвувати здоров'ям, щоб потрапити в іншу реальність. Проте справжнє становлення особистості як раз і відбувається в подоланні і перетворенні реальності.

Для молоді продовження освіти після школи є великою соціальною, моральною і психологічною цінністю. Професійні плани виникають під впливом різних засобів впливу – думки батьків, вчителів, друзів, книг тощо. Масове прагнення молоді до вищої освіти призводить до того, що власні можливості, схильності і здібності оцінюються не у відповідності з вибраною професією, а по принципу "лише б диплом". Проте уявлення молодих людей про попит на професію на ринку праці в майбутньому відірване від реальної дійсності.

Для сучасного періоду характерним є особливий акцент на особистісному факторі, який починає набувати все більшого значення. На зміну соціалістичному принципу колективізму приходять особистісний принцип, який багатьма розуміється як принцип індивідуалізму, що зневажає загальне добро, проявляється у безконтрольності поведінки. Конфлікт цінностей, який обумовлюється протистоянням інтересів, породжує феномен "розколотої особистості", що характеризується суперечливістю та невідповідністю між її переконаннями і поведінкою, веде до дезадаптації в подальшому житті.

Прийняття рішення про вибір напрямку навчання в конкретному вузі у сучасних випускників середніх навчальних закладів часто буває продиктоване пріоритетом зовнішніх статусних цінностей престижності і корисливості, недостатнім знанням своїх здібностей і можливостей. І саме батькам і педагогам необхідно пам'ятати, що навчаючись у вузі, молода людина отримує не тільки професійні знання, але і формується як особистість.

Враховуючи цей факт, ми констатуємо на необхідності дослідження особливостей інтеріоризації зовнішніх регулюючих механізмів та особливостей шкільної дезадаптації, пов'язаної із входженням особистості, що розвивається, в нову соціальну ситуацію розвитку – в юнацький період. Це дослідження, на нашу думку, буде корисним для розвитку та поглиблення теоретичних і прикладних аспектів зазначеної проблеми, її вирішення в умовах сучасного життя.

Фахівець соціальної сфери повинен знати, розуміти, що схильність людини до адаптації багато в чому залежить від його індивідуальної своєрідності (особових якостей, властивих їй, і таких, що дозволяють адаптуватися в тій або іншій ситуації); досвіду адаптації (який сприяє формуванню якостей особи, скороченню періоду дезадаптації); настрою (внутрішній схильності); стану (сприятливого або несприятливого); самоактивності; окремого впливу кожної окремої мікро – макро групи.

Формування готовності до роботи з дезадаптованою молоддю передбачає поетапне оволодіння студентами – майбутніми соціальними працівниками - необхідних знань, умінь і навичок. На початковому етапі студенти повинні познайомитися з базовими поняттями з проблеми

дезадаптації. Далі – вчитися умінню пізнавати дане психологічне явище в об'єктивній реальності, виділяти детермінуючі чинники дезадаптації: опанувати способи, прийоми вивчення дезадаптованої людини, прогнозувати і проектувати подальший розвиток її, будувати індивідуальні програми роботи.

На наступному етапі у майбутніх соціальних працівників слід формувати навички корекційної роботи з клієнтами даної категорії, уміння компенсувати ті або інші особливості молодої людини адекватними способами впливу. При дослідженні загально-психологічних особливостей людини цього віку треба насамперед звертати увагу на рівень інтелектуальної зрілості, особливості її уваги й працездатності, наявність тривожності. У ході проведення психокорекційних заходів необхідно постійне спостереження психолога за емоційним станом молодої людини. Приступаючи до роботи, соціальний працівник завжди повинен пам'ятати, що головне у відносинах з клієнтом – це взаємоповага й довіра. Те, що говорить співрозмовник, повинне залишатися таємницею. Його проблеми можуть бути обговорені з батьками й іншими фахівцями тільки на прохання й за згодою клієнта. Втрата довіри, розголошення таємниці, навіть мимовільне, є великою психологічною травмою й може привести до самих непередбачених наслідків дезадаптованої молодої людини.

При виявленні загально-психологічних особливостей соціальному працівнику варто звернути увагу на наявність акцентуації характеру, систему самооцінок і взаємоцінок, мотиваційну структуру особистості. Обов'язкове і дослідження процесів мислення. У випадку виявлення перекручувань процесу мислення соціально-психологічна корекція неприпустима, обов'язкова консультація психіатра.

Молода людина звичайно активно прагне до зміни, поліпшенню свого характеру, часто навіть випробовує ненависть до себе за своє "слабовілля" або "запальність". Тому однієї з основних завдань як соціального працівника, так і психолога, є визначення провідної проблеми й чітке формулювання її механізму. Обов'язковим кроком у психокорекції клієнта є виявлення особливостей його мотивації, пошук видів діяльності, пов'язаних з позитивними емоціями (радістю, інтересом, захопленням). Важливо, щоб у цю діяльність не включалися елементи "проблемного", небажаного поведіння. З опорою на таку позитивну мотивацію можлива робота з досягнення бажаної зміни.

На практичних заняттях в процесі вивчення різних соціально-педагогічних дисциплін студенти набувають уміння, навички складати індивідуальні і диференційні розвиваючо-корекційні програми за результатами діагностик, що виявляють підвищену тривожність, знижену самооцінку, схильність до невротичних розладів, засвоюють основи

корекційної роботи (креативна корекція Ж. Далькроза, арттерапія, імаготерапія Г. Азовцевої, методика Ю. Лінника та ін.).

Студенти також аналізують індивідуальну психолого-педагогічну карту на конкретного клієнта. Проаналізувавши зміст індивідуальної психолого-педагогічної карти, студент повинен скласти план розвиваючо-корекційної роботи з цією молодою людиною, тобто визначити причини виникнення дезадаптації у дитячому віці, спланувати корекційну роботу з даним клієнтом, відзначити ті особливості, які обов'язково повинен враховувати, складаючи рекомендації клієнту.

Предметом подальшого наукового пошуку повинен стати системний підхід до подолання шкільної та соціальної дезадаптації підлітків, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка технологій соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими школярами та молоддю, особливості підготовки спеціалістів соціальної сфери до надання соціально-педагогічної допомоги та підтримки дезадаптованим підліткам і молоді.

Список використаних джерел

1. Алмазов Б.Н. Средовая адаптация и социальная поддержка в процессе воспитания // Социальная педагогика. Б.Ф.Семе. – Свердловск: Ур. университет, 1989. – 190с.
2. Беличева С.Л. Основы превентивной психологии. – М.: Консорциум, 1993. – 259с.
3. Молодцова Т.Д. Дезадаптация как показатель детских трудностей // Социально-педагогические проблемы детей и молодежи: Сбор. науч. трудов. Часть 1. – Ростов –на –Дону, 2008. – 162 с.
4. Соціальна педагогіка: категорії і поняття: Словник / За ред. Н.А. Сейко, С.М. Коляденко. – Житомир, 1999. – 55 с.
5. Федоришин Г. М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 19. 00.07 "Педагогіка і вікова психологія". – Івано- Франківськ, 2002. – 47 с.

In the article it is discussed the different views on the definition of the concept of "disadaptation", specificity of its display at young people. It is defined the social-psychological and pedagogical factors of this phenomenon; the characteristics of social work with disadaptated youth.

Keywords: disadaptation, disadaptated youth, social work.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 371. 124: 33

Т.О. Голубенко

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

У статті розкрито педагогічні умови застосування інноваційних педагогічних технологій навчання в сучасному навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Ключові слова: педагогічна технологія, інновація, інноваційне навчання, навчально-виховний процес.

В статье раскрыты педагогические условия применения инновационных педагогических технологий обучения в современном учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: педагогическая технология, инновация, инновационное обучение, учебно-воспитательный процесс.

Актуальність проблеми полягає в тому, що у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень вищої освіти значною мірою залежатиме від результативності запровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Процеси створення, освоєння і застосування нововведень, все поширюються в системі освіти і педагогічній науці. Конкретно-історична ситуація оновлення світу і суспільства, перебудови освіти зумовлює перманентність і націленість цих процесів на постійне сутнісне й цілісне оновлення педагогічної теорії і практики.

Метою Державної Національної програми "Освіта" ("Україна ХХІ ст.") є виведення освіти України на рівень розвинутих країн світу, створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки і впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Головним недоліком традиційної освіти вважається те, що "акцент, як правило, ставлять на запам'ятовування знань та їх перевірку, але спеціаліст, який був підготовлений у такий спосіб, може розгубитися у будь-якій новій ситуації". На думку академіка АПН України В. Андрущенко, є потреба "радикальної модернізації" [1] змісту освіти у зв'язку з входженням України у Болонський процес.

Отже, мета нашої статті полягає у розгляді підходів вчених щодо трактування понять "інновація" та "технологія" і визначення змісту поняття "інноваційні педагогічні технології" в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

У статті розглядаються підходи вчених щодо трактування понять "інновація" та "технологія"; зміст поняття "інноваційні педагогічні технології" і розкриваються педагогічні умови застосування інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням та дослідженням в Україні проблемою інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес займаються провідні педагоги: К. Бондарева, Л. Буркова, Р. Гуревич, І. Дичківська, М.Єменко, І. Зязюн, О.Іонова, О. Козлова, Г.Лаврентьєва, Л. Макрідіна, В.Паламарчук, А. Підласий, І.Підласий, С. Сисоєва, Є. Чернихович та інші.

В основі сучасних педагогічних технологій лежать ідеї великих педагогів минулого: Я.-А. Коменського (принцип природовідповідності), Ж.-Ж. Руссо (ідея вільного розвитку), І.Песталоцці (поєднання в навчанні наукових знань і гармонійного розвитку), К. Роджерса (пізнання через досвід), І. Гербарта (активність учня, яким керує вчитель), А. Дістервега (принципи самодіяльності та самореалізації), Дж. Дьюї (активна роль учнів у навчальному процесі).

Український науковець І. Дичківська вважає правомірним розмежування змісту таких понять, як "освітня технологія", "педагогічна технологія", "технологія навчання (виховання, управління)", оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту [3].

Виклад основного матеріалу. Наукові пошуки в напрямку оптимізації та вдосконалення організації навчально-виховного процесу на різних рівнях освіти, в тому числі й вищої освіти, свідчать про суттєву трансформацію терміну "педагогічна технологія" - від "технології в освіті" до "технології освіти", а потім до "педагогічної технології".

Останнім часом досить широко увійшов у вжиток термін "інноваційні педагогічні технології". Перш ніж розглянути сутнісні ознаки інноваційних педагогічних технологій, уточнимо ключові поняття "технологія", "педагогічна технологія" та "інновація".

Термін "педагогічна технологія" з'явився в освіті порівняно недавно. Стосовно навчального процесу його вжив у 1886 р. англієць Джеймс Саллі [5]. Однак дотепер триває дискусія, що виявляється у розмаїтті визначень цього поняття. Ґрунтовний аналіз наукових джерел дав можливість нарахувати понад триста визначень поняття "педагогічна технологія".

Одним із перших оприлюднив ідею технологізації навчального процесу видатний чеський мислитель-гуманіст, педагог, громадський діяч Ян-Амос Коменський (1592-1670), стверджуючи, що школа є майстернею, "живою типографією", яка "друкує" людей. Учитель, на його думку, в педагогічному процесі користується тими засобами для виховання й освіти дітей, що й типографські працівники, створюючи книгу. Технологія навчального процесу, за переконаннями Я.-А. Коменського, повинна гарантувати позитивний результат навчання. Функціонально вона має бути своєрідною дидактичною машиною, яка, за умови правильного користування нею, забезпечувала б очікуваний результат. Для цього слід чітко окреслити цілі, вміло вибрати засоби, встановити жорсткі правила їх використання. Усе це свідчить, що Я.-А. Коменський розглядав технологізацію як важливий засіб впровадження провідних дидактичних принципів [3].

За сучасною "Енциклопедією освіти" "педагогічні технології – технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів".

"Енциклопедичний словник педагогічний" визначає педагогічну технологію як "сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дають можливість успішно реалізовувати поставлені освітні цілі".

Автори монографії "Педагогічні технології у неперервній професійній освіті" С. Сисоєва, А. Алексюк, П. Воловик визначають педагогічну технологію як "систему найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукову організацію навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей".

Автори посібника "Педагогічні технології" О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолук пишуть, що педагогічна технологія – "це наука про розвиток і освіту, навчання і виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики" [5].

В.П. Безпалько визначає педагогічну технологію як змістовну техніку реалізації навчального процесу [2]. Російський науковець Д. Чернілевський розглядає педагогічну технологію як інтегративну систему дій, що

забезпечує на засвоєння знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей тих, хто навчається, відповідно до заданих цілей.

Г.К. Селевко визначає, що "педагогічна технологія" в освітній практиці вживається на таких ієрархічних рівнях:

1. Загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновихована) технологія характеризує цілісний освітній процес в певному навчальному закладі, на певній сходинці навчання. Педагогічна технологія на даному етапі включає в себе сукупність цілей, зміст, засоби і методи навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу.

2. Методичний (предметний) рівень: дана педагогічна технологія передбачає сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в межах одного предмету.

3. Локальний (модульний) рівень: під локальною технологією вбачають технологію окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язку певних дидактичних задач (технологію певних видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологію занять, засвоєння нових знань, технологію повторення і контролю матеріалу, технологію самостійної роботи тощо).

Поняття педагогічна технологія предметного або локального рівнів майже повністю співпадає із поняттям методика навчання. Різниця, як відзначає Г.К. Селевко, тільки в тому, що в технологіях більше пред'явлена процесуальна, кількісна, і розрахункова компоненти, в методиках – цільова, змістовна, якісна і варіативно-орієнтована сторона.

Академік АПН РФ І. Підласий визначає педагогічну технологію як "усе те, що знаходиться у проміжковій між метою і результатом". Водночас М. Кларін означає цей термін як напрям у педагогіці, котрий ставить за мету підвищити ефективність освітнього процесу, гарантує досягнення запланованих результатів навчання [6].

Спираючись на дослідження згаданих вище науковців, ми визначаємо, що під педагогічною технологією, насамперед, розуміється система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей.

Педагогічна технологія повинна задовольняти таким вимогам освіти: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, запланована ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови. Педагогічна технологія відноситься до глобальних технологій. Її складовою частиною є технологія навчання.

Академік АПН України С. Гончаренко пише: "технологія навчання (з грецької – мистецтво слова, навчання) – за означенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти".

Основною метою освіти, на думку академіка АПН України І. Зязюна, є "всезагальний розвиток особистості, формування її культури, індивідуальний досвід, творча інтуїція і творча самовіддача, соціальна та екологічна відповідальність, глобальна самосвідомість... Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини" [4]. З цього приводу можна сказати, що саме інновація забезпечує такі умови розвитку особистості, самовдосконалення та ініціативи.

Термін "інновація" (з лат., "innovatio" – оновлення, новизна, зміна) означає нововведення, тобто цілеспрямовані зміни, які вносять в середовище впровадження нові стабільні елементи (нововведення), що викликають перехід системи з одного стану в інший. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

У педагогіці поняття "інновація" вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу.

З цим пов'язані і значні розбіжності у тлумаченні поняття "інновація" (нововведення) у науковій літературі.

Будь-яка освітня інновація починається з творчої особистості (носія інновації), який має певну педагогічну ідею (ядро інновації) і проводить експеримент (джерело інновації). У виконанні вчителя або викладача його освітня інновація – це мистецтво, але наскільки ефективним буде впровадження даної інновації в інших навчальних закладах у значній мірі залежить саме від інноваційної освітньої технології.

З цього приводу І.М. Дичківська наводить наступне означення: інноваційна педагогічна технологія – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів,

прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [3].

На думку Л.І. Даниленко, інноваційна освітня технологія – це якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни до результату освітнього процесу і розглядається як багатокомпонентна модель – така, що включає в себе: навчальну, виховну та управлінську інноваційні технології.

До навчальних інноваційних технологій вчений відносить такий набір операційних дій педагога з учнем, в результаті яких суттєво покращується мотивація учнів до навчального процесу. Серед таких технологій значне місце посідають технології: особистісно-орієнтованого навчання, інтегративного, інформаційного, дистанційного, модульно-розвивального тощо.

У "Глосарії сучасної освіти" знаходимо таке визначення освітньої технології: "під освітньою технологією розуміють систему засобів, методів організації і управління навчально-виховним процесом, що дає змогу виконати певні умови досягти заданого освітнього рівня. Ця система є інтегральним комплексом, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем планування, управління і забезпечення всіх аспектів засвоєння знань" .

Модернізація системи освіти пов'язується, насамперед, із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладені цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення.

У навчальному процесі все ширше впроваджується модульно-тьюторська система – одна із форм технології навчання, які в сучасних умовах застосовуються у вищих навчальних закладах.

Модульно-тьюторська система навчання базується на організаційних засадах педагогічного процесу, які забезпечують суттєву його демократизацію, умови для перетворення студента з об'єкту в суб'єкт навчального процесу, надає навчально-виховному процесу необхідної гнучкості, сприяє розвитку індивідуалізації навчання.

Інноваційні педагогічні технології ефективно реалізуються у навчально-виховному процесі ВНЗ за наявності певних педагогічних умов: операційно-дійові складові педагогічних умов – це кредитно-модульна система організації навчального процесу, латеральне та коопероване навчання, проблемне навчання та інформаційно-комп'ютерні технології навчання; психологічна складова – стереотипи у ставленні до нового, стилі спілкування, індивідуальні уподобання, розвиток пізнавальних інтересів та т.і.; змістовно-технологічна складова – навчальний тренінг, соціодраму, психодраму, прийом "дебати", метод "акваріум", кейс-метод та т. і. [6].

Аналіз історико-педагогічної літератури, психолого-педагогічної та соціально-педагогічної літератури, дозволив нам дійти висновку, що інноваційними можна визначити ті педагогічні технології, що спрямовані на задоволення актуальної потреби системи освіти, спираються на використання нових знань, базуються на мотивації суб'єктів педагогічної діяльності, мають на меті подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти або виведення закладу освіти на більш високий, конкурентоспроможний рівень, але залишається актуальною проблемою на сучасному етапі модернізації освіти, хоча досить глибоко досліджений в фаховій літературі.

Перспектива. Особливу увагу слід надати науковому обґрунтуванню та практичному втіленню педагогічних умов у процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. і кол. авторів. Управління якістю професійної освіти. Збірник наукових праць. – Донецьк, ТОВ "Либідь". – 2001. – 372 с. – С. 28.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Просвещение, 1995. – 412 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Зязюн І. А. Культура в контексті політики та освіти /І. А. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 2–8.
5. Нісімчук А.С., Падалка, О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Просвіта, 2000. – 365 с.
6. Подласый И. П. Педагогика: Учебн. / И. П. Подласый. – М.: Высш. образование, 2006. – 540 с.

The article explores the pedagogical conditions for the use of innovative teaching technology education in the modern educational process in higher education.

Keywords: educational technology innovation, innovative learning, teaching and educational process.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 37.02:372.8.(477)

О.М. Гомонюк

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У РОСІЇ

Чимало прогресивних ідей російського досвіду підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери можуть бути успішно використані в Україні, зокрема, особливості практичної підготовки; системи оцінювання; професійного відбору та ін. Це, у свою чергу, дозволить підвищити ефективність формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у нашій країні. Розкриттю даних питань присвячена наша стаття.

Ключові слова: майбутні соціальні педагоги, професійно-педагогічна культура, практична підготовка.

Немало прогрессивных идей российского опыта подготовки будущих специалистов социальной сферы могут быть успешно использованы на Украине, таких как особенности практической подготовки; системы оценивания; профессионального отбора и т.д. Это, в свою очередь, позволит повысить эффективность формирования профессионально-педагогической культуры будущих социальных педагогов в нашей стране. Раскрытию данных вопросов посвящена наша статья.

Ключевые слова: будущие социальные педагоги, профессионально-педагогическая культура, практическая подготовка.

Досвід країн близького зарубіжжя з аналогічними для України соціальними системами й історико-політичними соціально-економічними процесами становить для нас певний інтерес у зв'язку з тим, що професійно-педагогічна культура – це явище інтернаціональне. Саме тому вона повинна бути сформована у кожного фахівця соціальної сфери, незалежно від країни, де він народився і здобув освіту.

Окремі аспекти професійної підготовки соціального педагога й соціального працівника стали предметом дисертаційних досліджень російських науковців О. Білокопитової, В. Запорожець, І. Клемантович, В. Масленнікової, О. Потрікеєвої, Г. Русанової, Л. Султанової та ін.

У вітчизняних дослідженнях висвітлено недостатньо зарубіжний досвід підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, зокрема, що дозволяє значно покращити формування їхньої професійно-педагогічної культури.

Наша стаття розкриває деякі аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів у Росії.

Інтерес до проблематики, характерної для соціальної педагогіки, загострився як в Радянському Союзі, так і за рубежом в 70-і рр. ХХ ст., що було пов'язано із черговою кризою системи виховання.

У Радянському Союзі він виявився, зокрема, у появі різних варіантів роботи з дітьми за місцем проживання та у розробці відповідних методичних рекомендацій (В. Бочарова, М. Плоткін та ін.). Трохи пізніше, уже в 80-і рр., на Уралі М. Галагузова, а також В. Семенов і його колеги, поряд з вивченням досвіду МЖК (молодіжні житлові комплекси) і СПК (соціально-педагогічні комплекси) приступають до теоретичних пошуків у сфері власне соціальної педагогіки, відроджуючи в нас і це поняття, і сам напрям досліджень [3; 4].

Рішенням колегії Державного комітету СРСР з народної освіти від 13.07.90 № 14/4 "Про введення інституту соціальних педагогів" та низкою інших документів були офіційно визначені функціональні права й обов'язки соціальних педагогів, сфера їхньої діяльності.

На думку В. Нікітіна, в 90-і роки в Росії виникають нові соціально-економічні, політичні й соціокультурні умови, серед яких виділяються демократизація й плюралізм, редукування ролі держави в суспільстві, поглиблення економічних і соціальних відмінностей, переосмислення прав, обов'язків і сенсу життя людини, акцент на потребах та інтересах індивіда й сім'ї [5; 26].

Професійна підготовка соціальних педагогів почалася відразу після введення нової спеціальності та включення такої посади в нормативні документи, що визначають посадові обов'язки і вимоги до кваліфікації фахівців. Спочатку вона носила переважно характер курсової перепідготовки кадрів. Але через вирішення організаційних, кадрових та інших проблем, що неминуче виникають при створенні нових структурних одиниць (факультетів, відділень, кафедр), навчальні заклади країни перейшли на повноцінну професійну підготовку соціальних педагогів.

Соціальній роботі присвячені праці російських науковців В. Бочарової, Л. Гусякової, В. Жукова, І. Зимньої, А. Мудрик, В. Нікітіна, Р. Овчарової, М. Фірсова, Р. Куліченко, С. Тетерського та ін.

Значний внесок у розробку професіограми соціального педагога здійснено В. Сластьоніним, В. Бочаровою, Ю. Галагузовою, М. Галагузовою, В. Нікітіним та ін.

Фактично в Росії повернулися до професійної підготовки таких фахівців після введення інститутів соціальної педагогіки (1990) і соціальної роботи (1991). Дані спеціальності були уведені, насамперед, у системі вищої професійної освіти. Пізніше підготовка таких фахівців почала здійснюватись у середніх професійних навчальних закладах. Спочатку вона носила характер курсової перепідготовки кадрів.

Нині система підготовки фахівців соціальної сфери активно розвивається. Велику роль у цьому відіграло затвердження урядом Російської Федерації державних освітніх стандартів вищої професійної і середньої професійної освіти.

Всі три щаблі повної вищої освіти - бакалавріат, спеціалітет і магістратура - закріплені законом Російської Федерації "Про вищу і післявузівську професійну освіту" і Державними стандартами освіти першого (1995) і другого (2000) поколінь [1; 39].

Сучасна професійна підготовка соціальних педагогів у середніх професійних навчальних закладах здійснюється за освітньою програмою, що забезпечує підготовку соціального педагога середньої ланки підвищеного рівня кваліфікації.

Загальний нормативний строк навчання на базі основної загальної освіти повинен становити не менше 4 років із присвоєнням випускникові, що успішно пройшов підсумкову атестацію, включаючи випускню кваліфікаційну роботу, кваліфікації "соціальний педагог". Вона засвідчується документом державного зразка із вказівкою спеціальності середньої професійної освіти й додатковим записом про проходження поглибленої підготовки [1; 59.]

Система професійної підготовки соціальних педагогів з вищою освітою представлена соціальним університетом, спеціалізованими інститутами, спеціалізованими факультетами й кафедрами вузів. Факультети й кафедри зорієнтовані на підготовку соціальних педагогів для різних закладів та установ соціальної сфери. Спеціалізовані вузи забезпечують випуск більш універсальних фахівців, що поєднують функції керівника й практика. Університети спрямовані на підготовку практичних, управлінських, науково-дослідних кадрів. Післявузівська освіта здійснюється через інститути й факультети підвищення кваліфікації [1; 59].

Навчання в установах системи соціальної освіти проводиться в очній, очно-заочній, заочній формах та у формі екстернату.

Вища професійна освіта може бути отримана при очному навчанні в рамках напряму "Педагогіка" за 4 роки із присвоєнням освітнього ступеня бакалавра освіти за підсумками державної атестації; за 5 років - із присвоєнням кваліфікації "соціальний педагог" випускникові, що успішно засвоїв освітню програму спеціальності "соціальна педагогіка", здав

державний міждисциплінарний іспит і захистив випускню кваліфікаційну роботу. А також за 6 років - із присвоєнням ступеня магістра освіти особі, що навчалася за напрямом магістерської програми у рамках напрямку "Педагогіка" та успішно захистила магістерську дисертацію.

Крім системи професійної підготовки соціальних педагогів існують еkleктичні схеми підготовки кадрів у системі вищої професійної освіти. Вони зберігають у собі риси простої адитивності: або вища галузева (інженерна, технічна та ін.) освіта з додатковою соціально-педагогічною (в більшості випадків психолого-педагогічною підготовкою), або педагогічна освіта, доповнена соціально-педагогічною підготовкою.

Професор В. Поліщук визначила такі рівні підготовки та перепідготовки соціальних педагогів в Росії:

1. Допрофесійна підготовка на курсах, у школах, ліцєях. Випускники цих закладів, здобувши середню освіту, можуть працювати у відповідних закладах і обслуговувати хворих, престарілих, одиноких.

2. Навчання у середніх спеціальних навчальних закладах, що дає можливість після успішного його завершення очолити відділення обслуговування вдома, відділення денного перебування, невідкладної соціальної допомоги та інші відділення з обслуговування хворих, престарілих, одиноких.

3. Навчання у вищих закладах освіти (термін навчання 4 – 5,5 років). Вища освіта має 3 ступені: підготовка бакалаврів (4 роки), спеціалістів (5 років), магістрів (6 років). Магістри після отримання диплому мають право займатися навчально-педагогічною та науково-дослідною роботою.

4. Перепідготовка і підвищення кваліфікації фахівців соціально-педагогічної сфери (різнопланові курси, стажування, тощо). Особи з вищою освітою можуть навчатись на спеціальних факультетах (від 1 до 3 років).

5. Підготовка науково-викладацьких кадрів. У Росії діють десятки вчених рад із захисту дисертацій, у яких успішно захищено понад 20 докторських та близько 200 кандидатських дисертацій з актуальних проблем соціальної роботи і соціальної педагогіки [4; 92].

Після закінчення середнього професійного навчального закладу випускники спеціальності "Соціальна педагогіка" можуть приступати до професійної діяльності або ж продовжувати навчання у вищих навчальних закладах.

Цікавим для нашого дослідження є досвід практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Російської Федерації, адже вона відіграє важливу роль у формуванні їхньої професійно-педагогічної культури.

Після 12-годинної програми "Вступ до спеціальності" починається ознайомлювальна практика. Вона проходить у вересні (упродовж 2-х

тижнів) у соціальних службах і сприяє ранній професійній орієнтації майбутніх фахівців. На 2-му році навчання практика ускладнюється. Продовжується вивчення теоретичного курсу соціальної роботи, її організаційних засад. Одночасно з основним курсом пропонується кілька спецкурсів. Термін практики – 4 тижні. Головна мета практики – формування навичок спілкування з об'єктом соціальної роботи [6; 48].

Із 3-го курсу навчання починається спеціалізація соціального працівника. У вузах Росії запроваджено значну кількість різноманітних спеціалізацій, які визначаються за двома головними напрямками: за предметом чи об'єктом діяльності та за галузевою ознакою.

Спеціалізаціями, введення яких ґрунтується на другій галузевій ознаці, є: "Соціальна робота в закладах охорони здоров'я", "Соціальна робота у навчальних закладах", "Соціальна робота у службі зайнятості", "Соціальна робота у службі міграції", "Соціальна робота у стаціонарних закладах", "Соціальна робота на виробництві", "Соціальна робота з військовослужбовцями". Відповідно, випускникам ВНЗ присвоюють кваліфікацію: фахівець з соціальної роботи у закладах охорони здоров'я, навчальних закладах тощо. Практика на 3-му курсі спрямована на відпрацювання методів і прийомів роботи з різними категоріями населення. Після закінчення практики студент складає іспит з курсу "Технології соціальної роботи". На 4-му курсі закріплюються навички зі сфери консультування клієнтів, методики комунікації, управлінсько-організаційної діяльності [6; 49].

Студенти проходять практику на базі стаціонарних соціальних закладів та громадських добровільних організацій. Практика триває 4 тижні і завершується підготовкою курсової роботи й іспитами з прочитаних курсів. На завершальному етапі навчання з огляду на спеціалізацію проводиться переддипломна практика у регіональних структурах соціального захисту (обласних, районних комітетах та управліннях), на яку відведено 12 тижнів. Закінченням практики є підготовка і захист дипломного проекту. Переважно переддипломна практика проводиться в установах і закладах за майбутнім місцем роботи випускників.

Навчання студентів у вищому навчальному закладі здійснюється відповідно до Державних освітніх стандартів, які складаються із федерального і національно-регіонального компонентів.

Федеральний компонент стандарту встановлюється державним органом управління освіти.

Зміст національно регіональних компонентів стандартів визначається вищим навчальним закладом самостійно [4; 93].

У вищих навчальних закладах Росії набула поширення підготовка соціальних педагогів за освітньо-кваліфікаційним рівнем "спеціаліст".

На думку професора Р. Куліченко, серед вимог до рівня підготовки осіб, які завершили навчання за програмою спеціальності "соціальна педагогіка", належать:

1) загальні вимоги до освіченості спеціаліста, спрямовані на виявлення рівня сформованості світоглядних установок людини, стилю його професійної і дослідницької діяльності, його культури;

2) вимоги до знань та вмінь із дисциплін загальнокультурологічної підготовки, яка забезпечує основи знань філософії, соціології, культурології, права, релігії і т. п.;

3) вимоги до медико-біологічної підготовки (медицина, валеологія, безпека життєдіяльності та ін.);

4) вимоги до знань і вмінь із дисциплін психолого-педагогічної підготовки;

5) вимоги до знань і вмінь із дисциплін предметної підготовки, спрямованої на оволодіння випускником професійними знаннями і вміннями з історії і теорії соціальної педагогіки, методів і технологій соціально-педагогічної діяльності, управління соціально-педагогічними системами та інше [2; 268]

Обов'язковий мінімум змісту професійної освітньої програми за спеціальністю "соціальна педагогіка" забезпечується п'ятьма блоками дисциплін (загальнокультурний, медико-біологічний, психолого-педагогічний, предметний і блок дисциплін спеціалізації), що передбачають поглиблену підготовку з конкретного виду професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Освітня програма другого рівня – магістратури – включає освітню програму бакалавріату і менш, ніж дворічну спеціалізовану підготовку. Важливе місце в ній відводиться науково-дослідній і науково-педагогічній практиці. Загальний нормативний термін навчання має становити не менше 6 років. Програма завершується захистом магістерської дисертації з присвоєнням випускнику кваліфікації (ступеня) "магістр освіти".

У цілому така багатоступенева система надає студенту безліч можливостей: засвоєння різних рівнів освіти та отримання декількох державних сертифікатів; вибору терміну і темпу навчання; змісту, форм і методів навчання. Дана система є достатньо гнучкою, вона дає студенту можливість після двох років навчання змінити вищий навчальний заклад або факультет, зорієнтуватися у процесі навчання у спектрі запропонованих спеціальностей та напрямів й обирати той, котрий найбільшою мірою відповідає його інтересам і бажанням.

Чимало прогресивних ідей російського досвіду підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери можуть бути успішно використані в Україні, зокрема, особливості практичної підготовки; системи оцінювання;

професійного відбору та ін. Це, у свою чергу, дозволить підвищити ефективність формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у нашій країні.

Список використаних джерел

1. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: Дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08. – "теория и методика профессионального образования"/ Галагузова Ю.Н. – Москва, 2001. – 373 с.
2. Куличенко Р.М. Профессиональное становление и развитие института социальных педагогов в России: Дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08. – "теория и методика профессионального образования" / Куличенко М.Р. – Москва, 1998. – 399 с.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 200 с.
4. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.
5. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А.Никитина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
6. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: Дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – "теорія та методика професійної освіти"/ Фалинська З.З. – Вінниця, 2006.- 191 с.

A lot of progressive ideas of Russian experience in the field of training specialists in the field of training social pedagogues can be successfully implemented in Ukrainian higher educational institutions. These are such ideas as peculiarities of practical training, assessment, professional selection, etc. They will contribute to effectiveness of forming social pedagogues professional culture in Ukrainian educational institutions. The article presents these ideas as well as possibility for their implementation in our country.

Keywords: future social pedagogues, pedagogues professional culture, of practical training.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 378.147.091

С.В. Грищенко

САМООЦІНКА У СТРУКТУРІ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У статті обґрунтовано фактори, що впливають на формування самооцінки особистості та умови її вдосконалення, розкрито поняття та види самооцінки, проаналізовано методика самооцінювальної діяльності.

Ключові слова: самооцінка, самовдосконалення, методика самооцінювальної діяльності.

В статье обоснованы факторы, которые влияют на формирование самооценки личности и условия её улучшения, раскрыты понятия и виды самооценки, проанализирована методика самооценивающей деятельности.

Ключевые слова: самооценка, самоулучшение, методика самооценивающей деятельности.

Основи самопізнання людина опановує вже з раннього дитинства - спочатку вдома, в сім'ї, а потім у школі, коледжі, інституті, університеті, на роботі. Нас завжди за щось хвалили, за щось карали, вказували на те, що в нас правильне і що, навпаки, гідне осуду. Отже, опосередковано, ми мали можливість дізнатися, які в нас є позитивні риси і недоліки. Людині в її житті більше дістається покарання, ніж похвал, і така оцінка, звичайно, є не завжди правильною. Одержані відомості ми порівнюємо з життям, і багато що в оцінці власного "Я" піддаємо змінам. Шкільні оцінки теж, хоч і до певної міри, свідчать про наші здібності й орієнтацію. Людина також знає, спритна вона фізично чи незграбна, вважають її вродливою чи ні. Далі йдуть такі ролі в житті, як син, дочка, брат, сестра, батько, мати, службовець, спортсмен, громадський діяч і т.д., у виконанні яких ми досягаємо різних успіхів [9, с. 27-28].

Проблему самооцінки у структурі самовиховання та її самооцінювальної діяльності досліджували А.Я. Арет, І.Д. Бех, О.Л. Главацька, А.В. Захарова, С.Г. Карпенчук, А.І. Кочетов, В.М. Оржеховська, І. Томан, Т.В. Хілько. Але, на жаль, публікацій з даної теми недостатньо.

Виходчи з вище сказаного, основною метою статті є – обґрунтувати фактори, що впливають на формування самооцінки особистості та умови її

вдосконалення; розкрити поняття та види самооцінки; проаналізувати методику самооцінювальної діяльності.

Порівняння являє собою непрямую оцінку нашого "Я". Кожен з нас зустрічався з ним ще в ранньому дитинстві. Батьки нам ставили за приклад брата чи сестру, або ж нас самих – за взірць іншим. Подібне було і в школі. В подальшому житті ми теж щодня зустрічаємося з добрими і поганими прикладами. Порівняння може бути для людини оманливе, а то й шкідливе. Уявімо собі, що хтось страждає комплексом неповноцінності, який задає тон усій його поведінці. Людина налякана, всього боїться, ховається в закуток. Іна поведінку інших вона дивиться з точки зору цього комплексу. Інші ж, постійно бачачи її в такій ролі, відповідно й ставитимуться до неї. Проте було б помилкою – якщо це стосується нас – обмежитися наведеним вище констатуванням, скласти руки й заспокоїтися на тому, що в кожного, мовляв, є якийсь комплекс.

Спробуймо собі відповісти на такі питання: чим відрізняється ставлення людей до мене від їх ставлення до інших? Якою мірою в університеті, серед знайомих, у трудовому колективі, на роботі і т.п. прислуховуються до мого голосу? Наскільки дружньо звертаються до мене? Як, коли і чому допомагають мені і радять? Як відгукуються на мої прохання? Як оцінюють мене рідні, викладачі, друзі, знайомі, співробітники? Як ставляться до мене люди в різних колективах - порізнному чи більш-менш однаково? Що доброго вони в мені бачать? З чим до мене звертаються?

Не зайвим буде записати все позитивне й негативне, що виявляється у ставленні до нас з боку інших, і подивитися, в чому воно збігається, а в чому істотно різниться [9, с. 30].

Оцінка роботи спеціаліста соціальної сфери. Кожному спеціалісту соціальної сфери важливо знати, як оцінюється його праця за місцем роботи. На промислових підприємствах, де праця оцінюється згідно з кількістю виробленої продукції, виконання норм говорить само за себе, особливо коли скаже своє слово відділ технічного контролю. Розумову працю оцінити складніше, і саме тут найчастіше уникають її об'єктивної оцінки.

Працівник соціальної сфери повинен цікавитись якістю своєї праці. Оцінка роботи важлива для кожного, але особливо велике значення вона має для майбутніх соціальних педагогів і працівників, які тільки-но почали працювати і почувають себе досить невпевнено. Вони не знають, наскільки відповідають вимогам до своєї професії [4].

Правильна кадрова політика (до неї входить багато складових елементів) не тільки підвищує продуктивність праці, а й створює настрій, викликає почуття особистого задоволення у кожного члена

колективу, поліпшує атмосферу взаємин між людьми. А це дається взнаки і поза роботою – в сім'ї, в аматорських гуртках, у суспільстві взагалі [9, с. 33].

Офіційна оцінка людини. Кожна людина протягом життя одержує ряд офіційних оцінок, написаних "чорним по білому". До них належать: атестат зрілості, диплом та грамоти, завойовані на спортивних змаганнях чи оглядах художньої самодіяльності, різні письмові характеристики трудової діяльності і т.п. Ці офіційні оцінки також треба вважати оцінкою нашого "Я", оскільки вони засвідчують окремі його аспекти і нерідко істотно впливають на подальше наше життя. Цю своєрідну класифікацію можна порівняти з характеристикою інших осіб, вираженою аналогічними документами [9, с. 33].

Сутність поняття самооцінки. Знання про себе, поєднане з певним ставленням до себе, становить самооцінку особистості. Процеси самопізнання супроводжують переживання різних емоцій, які формують у людини ставлення до себе. Самооцінка – це оцінка особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Вона є важливим регулятором поведінки людини. Самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і дальший розвиток її особистості. Взаємовідносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач також залежать від самооцінки [3, с. 78].

Самооцінка є засобом самовираження, створення в оточуючих більш приємного враження про себе. Особистість оцінює себе двома шляхами: шляхом співставлення рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності; шляхом порівняння себе з іншими людьми. Чим вищий рівень вимог, тим важче їх задовольнити. Успіхи та невдачі в будь-якій діяльності суттєво впливають на оцінку індивідом своїх здібностей в цьому виді роботи: невдачі зазвичай понижують рівень вимог, а успіхи підвищують їх. Не менш важливим є і момент порівняння. Оцінюючи себе, індивід свідомо чи несвідомо порівнює себе з іншими, враховуючи не лише власні досягнення, але і всю соціальну ситуацію в цілому. Самооцінка не є постійною, вона змінюється залежно від обставин. Поява нових оцінок може змінювати значення раніше засвоєних цінностей. Наприклад, студент, який успішно здав екзамени, вважає себе успішним. Він задоволений собою, оскільки це визнається іншими: його успіхи викликають позитивні емоції у викладачів, зустрічають підтримку в сім'ї. Однак ця позитивна оцінка може бути зміненою внаслідок провалу на екзаменах чи у випадку, якщо в колі ровесників цінність успішності буде витіснена на другий план іншим ціннісним орієнтиром. По мірі свого дорослішання здібний студент може вирішити, що успіхи у навчанні самі собою ще не приносять щастя і не є гарантією успіху в

інших життєвих ситуаціях. У цьому випадку загальна самооцінка може понизитись, але в цілому залишатись позитивною. Відтак, певне досягнення у діяльності, успіх позитивно впливатимуть на самооцінку лише в системі загальних цінностей [3, с. 78-79].

Сучасна психолого-педагогічна наука розрізняє кілька видів самооцінки. Вони відображають особливості об'єктів оцінювання, їхню складність, а також деякі якісні й кількісні характеристики оцінки. Розрізняють два види самооцінки: глобальну, під якою розуміють загальну самооцінку особистості, й часткову, яка належить до різних рівнів пізнання властивостей особистості [3, с. 79].

Відповідно до ступеня адекватності, розрізняють два види самооцінки: адекватну й неадекватну. Неадекватна самооцінка згідно з еталоном, з яким вона порівнюється, може бути завищеною або заниженою. Знати самооцінку дуже важливо для процесу взаємовідносин, морального спілкування. Знаючи тип самооцінки, можна певною мірою нею регулювати. Визначаючи власну самооцінку слід знати орієнтовні характеристики людей із завищеною і заниженою самооцінкою. Людина з низькою самооцінкою не хоче братися ні за що нове, оскільки боїться, що в неї нічого не вийде, не може терпіти ризику, тому що не вірить, що її зусилля до чого-небудь приведуть. Вона не намагається що-небудь змінити у своєму житті, оскільки вважає, що керувати майбутнім неможливо. Характерні якості таких людей: упевнені, що небагато варті (принижена гідність); бояться здійснити помилки; постійно мріють про фізичну досконалість; обмежуються інтересами і вчинками, які добре відомі і безпечні; не вміють сприймати компліменти; в спілкуванні з іншими передусім турбуються про враження, яке справляють на них; несміливі; схильні до самогубної поведінки (наприклад, вживання наркотиків); або не сприймають критики, або впадають від неї в розпач [3, с. 80].

Людина з високою самооцінкою розуміє, що є неповторною особистістю і може багато дати іншим людям. Ця людина ризикує, хоча і не завжди успішно. Така людина не вважає, що нею керують зовнішні обставини: навпаки, вона вважає, що сама спрямовує хід свого життя, відчуває себе впевненою і добре знає, чого хоче, має в житті менше розчарувань. Така людина знає себе, свої слабкі і сильні сторони досить добре, щоб відчувати себе впевненою навіть у світлі чийогось несхвалення. Характерними рисами таких людей є: впевненість в тому, що вони володіють достатньою цінністю; роблять помилки і вчаться на них; сприймають свій фізичний вигляд таким, як він є, навіть якщо він недосконалий; досліджують нові можливості та інтереси, використовують їх як можливість для подальшого зростання; спокійно

сприймають компліменти; безпосередні в спілкуванні з іншими; турбуються про своє фізичне й емоційне здоров'я; сприймають критику як можливий шлях зростання [3, с. 81; 5, с. 7].

Для того, щоб визначити вирішальні умови об'єктивної самооцінки необхідно навчитися об'єктивно судити про себе, давати справедливу самооцінку. Такими умовами є: наявність життєвого досвіду; спостережливість; постійне самопізнання; здорова суспільна думка в колективі [3, с. 81; 5, с. 10].

Правила формування об'єктивної самооцінки:

✓ Необхідно шукати в собі все позитивне і розвивати його. Негативне можна перемогти, якщо знаєш про це і розвиваєш у собі позитивні якості.

✓ Починати необхідно із самооцінки одного виду діяльності, а потім перенести на інші сфери життєдіяльності (спорт, працю, навчання).

✓ Порівняти свою самооцінку з оцінкою інших людей. Якщо необхідно – встановити причини розбіжностей.

✓ Обов'язково треба мати еталон, ідеал зразок, згідно з якими людина ефективніше оцінює себе і постійно прагне до самовдосконалення.

✓ Постійний пошук особистості самої себе (пізнання, аналіз, оцінка) – шлях до зрілого самовдосконалення [3, с. 81; 6, с. 62].

I. Кон виокремив, що у самооцінці свого "Я" існують такі компоненти:

1. Когнітивний, що містить уявлення суб'єкта про себе і навколишнє середовище, в якому він перебуває (рівень пізнавальних здібностей, сила інтелекту, вміння аналізувати свої внутрішні психічні процеси, задоволеність чи незадоволеність своїм соціальним становищем порівняно з іншими (статус у групі, колективі, суспільстві).

2. Емоційно-оцінний: авторитет серед ровесників, ставлення інших до власного "Я", міра впливу себе на інших.

3. Суспільно-поведінковий: бажання завжди бути на передньому плані, прагнення самоутвердитися з-поміж інших, зайняти пріоритетне місце, спираючись при цьому на свої сильні якості інтелектуальних здібностей, фізичні та моральні переваги або, навпаки, бути непомітними у групі, триматися осторонь відповідальних колективних справ, знаючи слабкі місця свого "Я" [3, с. 82; 8, с. 114].

I. Бех запропонував чотири рівні самооцінки, які певною мірою збігаються із стадіями розвитку самовиховання, це: процесуально-ситуативний, якісно-ситуативний, якісно-консервативний і якісно-динамічний [2, с. 47].

На процесуально-ситуативному рівні людина не встановлює зв'язків

між своїми вчинками і якостями особистості. Оцінка свого "Я" здійснюється лише за окремими зовнішніми результатами діяльності. Самовиховання має характер самовиправлення вчинків, коли людина, приймаючи рішення виправитись, не передбачає ще розвитку своєї особистості, а ставить за мету лише вдосконалення одних вчинків і відмову від інших.

На якісно-ситуативному рівні людина встановлює прямолінійні зв'язки між своїми вчинками і якостями. За таких умов здійснення або нездійснення окремого вчинку ототожнюється з наявністю або відсутністю відповідної якості. Людина вже усвідомлює, що якості - це щось більше і складніше, ніж окремий акт поведінки, що окремий вчинок не обов'язково адекватний і ототожнений з ним якості і може мати випадковий, а інколи й протилежний іншим вчинкам характер. Самооцінка на цьому рівні має тенденцію до необ'єктивності та непостійності. Такі коливання самооцінки спричиняють ситуативність самовиховання [2, с. 94].

Якісно-консервативний рівень характеризується руйнацією прямолінійних, формальних зв'язків між вчинками та якостями особистості. Якість абстрагується людиною від конкретного вчинку, виступає в її свідомості як самостійна об'єктивна реальність. Усвідомлення того, що конкретний вчинок не означає засвоєння відповідної якості, руйнування прямолінійних зв'язків між ними, недостатнє усвідомлення нових складних зв'язків між якостями особистості та поведінкою приводить до певного відриву внутрішнього світу від безпосередньої практичної поведінки. Головну роль у самооцінці виконує констатація вже досягнутого раніше рівня розвитку якостей особистості поруч з недооцінкою коректив, які вносяться в характеристику внутрішнього світу новими змінами в поведінці. Самооцінка має тенденцію до консервативності і недостатньої об'єктивності. Негативний досвід набуття якостей шляхом удосконалення окремих вчинків і крах надій на легкий успіх спричиняють зниження впевненості у можливостях самовиховання. Водночас на цьому рівні є передумови для активнішого саморозвитку [2, с. 49].

Якісно-динамічний рівень характеризується усвідомленням складних зв'язків між якостями особистості та вчинками. Зникає розрив між внутрішнім світом і безпосередньою поведінкою. Самооцінка має тенденцію до об'єктивності. Вона коригується ставленням до самовиховання, можливостями удосконалення своїх якостей. Самовиховання набирає ознак усвідомленого, планомірного та активного процесу [2, с. 49; 3, с. 83].

Рівні самооцінки відображають певною мірою вікові особливості. Для дітей молодшого шкільного віку характерним є перший рівень, для

молодших підлітків - другий, для старших підлітків - третій, а для юнацького віку - четвертий рівень.

Фактори, що впливають на формування самооцінки особистості та умови її вдосконалення. Для формування самооцінки важливі три фактори. По-перше, важливу роль у її формуванні відіграє зіставлення образу реального "Я" (яким я себе уявляю) з образом ідеального "Я" (з уявленням про те, якою б людина хотіла б бути). Цю концепцію заснував та розробив Карл Роджерс у рамках свого гуманістичного підходу. В основі особистості, за цим підходом, лежать дві потреби людини: потреба у схваленні себе іншими та потреба у самосхваленні, яка забезпечується самооцінкою. Якщо людина в реальності досягає характеристик, що визначають для неї ідеальний "образ Я", вона повинна мати високу самооцінку. Якщо ж людина відчуває великий розрив між цими характеристиками і реальністю своїх досягнень, її самооцінка буде низькою. Ці дві концепції "Я" - "Я-реальне" та "Я-ідеальне" настільки важливі, що психологічні проблеми можуть спричинятися їх співвідношенням. Нормально, якщо ідеальне уявлення про себе набагато відрізняється від реального, його можна досягнути. Але коли ідеальне "Я" нереалістично досконале і людина знає, що його неможливо досягнути, це призводить до високої тривожності [3, с. 84].

Низька самооцінка призводить до невисоких досягнень, депресії, труднощів в адаптації. Особистості з високою самооцінкою мають тенденції до фокусування на своїх успіхах та досягненнях, в той час, як низька самооцінка призводить до зосередження на недоліках та негативних особистісних якостях.

Відтак, самооцінка формується під впливом успіху у тій сфері, яка для особистості займає впливове місце в системі цінностей. Для різних вікових етапів, в різних ситуаціях цінності можуть бути різними.

Третій фактор, важливий для формування самооцінки, пов'язаний з інтеріоризацією соціальних реакцій на людину. Людина схильна оцінювати себе так, як, на її думку її оцінюють інші. Отже, потреба особистості у схваленні себе іншими та у самосхваленні, приводить до рефлексії оцінок власних та сторонніх, порівняння досягнень, накопичення досвіду [3, с. 85].

Отже, самооцінка, незалежно від того, чи на її поверхні власні судження людини про себе або інтерпретації суджень інших людей, індивідуальні ідеали чи культурно задані стандарти, завжди мають суб'єктивний характер.

З біографій багатьох видатних людей ми дізнаємося, що вони кожного дня "перевіряли свою совість" - щовечора замислювалися над прожитим днем і відзначали про себе, що зробили доброго, а що поганого. Вони намагалися об'єктивно оцінити свої вчинки, свою працю

за день і зробити висновки [9, с. 37].

Таким методом повинні користуватися і майбутні фахівці соціальної сфери. Безперечно, це допоможе вдосконалити вашу особистість. Таку оцінку можна здійснювати і в письмовій формі, використовуючи для цього, наприклад, щоденник. Його, як правило, охоче ведуть люди в молодому віці. Вони занотовують свої почуття, погляди, проводять глибокий самоаналіз, пишуть про свої рішення та їх виконання. Буває корисним і ретроспективне читання таких нотаток, оскільки при цьому ви маєте можливість контролювати свій розвиток, своє зростання, виконання чи невиконання окремих завдань, критично поглянути на свої колишні уявлення й оцінки, глибше усвідомити набутий досвід [9, с. 37].

Методика самооцінювальної діяльності. Методи виявлення самооцінки різноманітні і поділяються на прямі та опосередковані. Наприклад, виявлення самооцінки можна здійснити за допомогою ранжування. Студентам пропонується проранжувати одногрупників (розставити кожного на відповідне місце) на основі їхньої значущості (успішність, особистісні якості...) і визначити власне місце серед них. Правильність самооцінки студента визначається в процесі зіставлення результатів проведеного ним ранжування з оцінкою викладача. Оцінити рівень сформованості тих чи інших якостей особистості можна за допомогою методу незалежних оцінок [3, с. 87].

Викладач чи одногрупники за п'ятибальною системою оцінюють студента. Після цього йому пропонують зробити самооцінку, а одержані результати порівняти.

Для зручності можна використати протилежні якості:

Справедливий	Несправедливий
Добрий	Злий
Працьовитий	Лінивий
Совісний	Безсовісний
Відповідальний	Безвідповідальний
Акуратний	Неаккуратний
Скромний	Нескромний
Правдивий	Брехливий
Сміливий	Боягузливий
Дисциплінований	Недисциплінований
Серйозний	Легковажний

Під час оцінювання слід мати на увазі, що бал 5 означає, що ця властивість виявляється в людини завжди, бал 4 – властивість виявляється у більшості випадків (переважає), 3 – однаковою мірою можуть виявлятися властивості, вказані зліва і справа, 2 – в більшості випадків

виявляються протилежні властивості, 1 – протилежні властивості виявляються завжди [3, с. 87-88].

З метою виявлення самооцінки студентам можна запропонувати навчальне завдання і перед тим, як віддати на перегляд викладачу, самому оцінити свій продукт і виставити собі відповідний бал. Після цього оцінки студентів зіставляють з оцінками викладача і визначають рівень об'єктивності перших.

Можна запропонувати ще одну методику для використання з метою виявлення в студентів рівнів домагань. Розкладають дев'ять карток, на яких написано завдання, різні за ступенем труднощі. Студентові кажуть, що завдання під № 1-3 - найлегші, 4-6 - середні, № 7-9 - найскладніші. Потім молодим людям пропонують вибрати будь-яке із завдань. Для розв'язання відводиться певний час, після чого незалежно від того, розв'язав студент завдання чи ні, йому пропонують вибрати наступне. За тим, якої труднощі завдання вибере студент після успішного чи неуспішного розв'язання попереднього, складається уявлення про рівень його домагань і самооцінку [3, с. 88].

Список використаних джерел

1. Арет А.Я. Очерки по теории самовоспитания. – Фрунзе, 1961.
2. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. – К. 1998.
3. Главацька О.Л. Основи самовиховання особистості. Навчально-методичний посібник. – Тернопіль, 2008. – 206 с.
4. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. – М., 1993.
5. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 5-15.
6. Карпенчук С.Г. Теорія та методика виховання. – К., 1997.
7. Кочетов А.І. Організація самовиховання школярів. – Мінськ, 1990.
8. Оржеховська В.М., Хілько Т.В. Посібник самовиховання. – К., 1996.
9. Томан І. Як удосконалювати самого себе: Пер. з чес. – К.: Політвидав України, 1984. – 240 с.

In the article grounded factors which influence on forming of self-appraisal of personality and condition of its perfection, a concept and types of self-appraisal is exposed, the method of estimating activity is analysed.

Keywords: self-appraisal, self-perfection, method of estimating activity.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 371.3

А.Ф. Двірна

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО НАДАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ПОСЛУГ

В статті розкрито сутність інтерактивних методів навчання та необхідність їх застосування в процесі формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до надання соціально-економічних послуг. Визначені основні технології інтерактивного навчання майбутніх фахівців з урахуванням особливостей соціальної роботи щодо надання соціально-економічних послуг населенню.

Ключові слова: інтерактивні методи, формування професійної готовності, соціально-економічні послуги, групові інтерактивні методи, фронтальні інтерактивні методи.

В статье раскрыта сущность интерактивных методов обучения и необходимость их применения в процессе формирования профессиональной готовности будущих социальных работников к оказанию социально-экономических услуг. Определены основные технологии интерактивного обучения будущих специалистов с учетом особенностей социальной работы по оказанию социально-экономических услуг населению.

Ключевые слова: интерактивные методы, формирование профессиональной готовности, социально-экономические услуги, групповые интерактивные методы, фронтальные интерактивные методы.

Концепції модернізації вітчизняної освіти ставиться завдання досягнути сучасної якості освіти через актуалізацію змісту та підвищення якості професійної підготовки з орієнтацією на міжнародні стандарти якості та на потреби ринку праці. У зв'язку з цим передбачається новий зміст професійно-педагогічної діяльності викладачів, підтримка їх готовності оволодівати та впроваджувати інновації, що продиктовані новою освітньою ситуацією, зміна цілей та завдань у підготовці фахівців – акцент переноситься із засвоєння знань на формування компетентності, тобто відбувається переорієнтація навчання на особистісно-орієнтований підхід.

Розвиток сучасного суспільства вимагає розв'язання питання про формування нової системи соціальної роботи, яка б задовольняла потреби великої кількості людей. У зв'язку з цим виникає необхідність теоретичного обґрунтування та практичного інформаційно-матеріального забезпечення системи управління соціальною роботою та якісної технології її здійснення з метою задоволення специфічних потреб найбільш уразливих верств населення. Необхідність вирішення різних проблем соціально незахищених категорій вказує на значимість та важливість вдосконалення умов життєдіяльності, зміни організаційних форм та методів управління. Специфічність, багатоаспектність, різноплановість проблем вимагають створення різних спеціалізованих служб та програм, які мають належне науково-методичне, кадрове забезпечення та нові принципи організації соціальної роботи. Ці аспекти вимагають найширшого застосування інтерактивних методик при підготовці соціальних працівників, зокрема оволодіння вміннями надання соціально-економічних послуг.

Розглянемо специфіку інтерактивних технологій, які можна використовувати в процесі формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників. Ще донедавна в систему освіти почали впроваджуватись активні методи навчання, а вже сьогодні основні методичні інновації пов'язані із застосуванням інтерактивних методів навчання. Дослідження проведені у 80-х рр. Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд), показали, що інтерактивні методи дозволяють різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу. Результати цього дослідження відображені в "Піраміді навчання". З якої видно, що найменший відсоток засвоєння знань мають пасивні методики (лекція 05%, читання – 10%), а найбільший – інтерактивні (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших, або негайне застосування – 90%).

Інтерактивний ("Inter" – це взаємний, "act" – діяти) – означає взаємодіяти, знаходиться в режимі розмови, діалогу з ким-небудь. Іншими словами, на відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на більш широку взаємодію студентів не лише з викладачем, а й один з одним, а також на домінування активності студентів в процесі навчання.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі студенти залучаються в процес пізнання, вони мають можливість розуміти та рефлексувати з приводу того, що вони знають та думають. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій особливий індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому, відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати

нове знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність та навички взаємодії, переводить їх на більш високі форми кооперації та співробітництва.

Інтерактивна діяльність в процесі формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до надання соціально-економічних послуг передбачає організацію та розвиток діалогового спілкування, що призводить до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення загальних, але значимих для кожного учасника завдань. Це є актуальним для набуття специфічних знань та вмінь майбутніх соціальних працівників так як спеціалісти соціальної сфери залучені у реалізації всіх напрямів соціальної політики держави: соціального захисту, соціальної підтримки та соціальної допомоги. Головними суб'єктами соціального захисту населення є економічно неактивне населення (учні, студенти, пенсіонери, інваліди, безробітні) та найбільш уразливі прошарки населення (жінки, діти, люди похилого віку, алко- та наркозалежні, ВІЛ\СНІД-інфіковані та інші), тобто частина населення, яка позбавлена власного трудового доходу з різних причин та потребує державної опіки у вигляді матеріальної підтримки та певного набору соціальних послуг. Реалізуючи професійну компетентність в системі соціального захисту, соціальні працівники повинні орієнтуватись в економічних процесах та явищах, знати необхідну інформацію про діяльність економічних та фінансових інституцій, бачити взаємозв'язки між економічними та соціальними процесами з метою ефективного адаптування осіб, що потребують соціального захисту, до економічного простору своєї життєдіяльності. Професійна підготовка соціального працівника в сучасній системі освіти не досить націлена на оволодіння економічними знаннями. В такому випадку, економічну складову професійної готовності майбутніх соціальних працівників необхідно вивчати за допомогою використання саме інтерактивних методик.

Інтерактивне навчання виключає домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншим. В процесі діалогового навчання студенти вчать критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин та відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продуктивні рішення, брати участь в дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Таким чином, інтерактивні методики є необхідними елементами системи навчання майбутніх соціальних працівників для надання соціально-економічних послуг, так як соціальні працівники, реалізуючи функцію соціальної підтримки держави, зустрічаються з такими категоріями осіб, які в своєму форматі вже мають відносно-достатній рівень доходів, власної зайнятості, суспільної активності. Тобто можна говорити про достатній рівень економічної культури економічно

активного населення в країні, які є споживачами соціально-економічних послуг. Тому соціальна робота з представниками даного сектору суспільства вимагає від соціального працівника досить високий рівень професійної готовності. Коло наукових компонентів, якими повинен володіти спеціаліст соціальної сфери працюючи з даною групою населення, суттєво розширюється. Тут актуальними стають питання соціального забезпечення населення, соціального страхування, які вивчаються у відповідних навчальних дисциплінах. Економічні механізми соціального забезпечення проявляються через знання механізмів функціонування страхових компаній, недержавних пенсійних фондів, державних фондів соціального страхування, а також особливостей податкових навантажень, основ організації власного бізнесу. Таким чином, соціальний працівник повинен володіти необхідним обсягом знань для ефективної роботи з економічно активною частиною населення держави. Досягнути такого рівня знань за допомогою традиційних технологій навчання неможливо. Для цього на заняттях організується індивідуальна, парна та групова робота, застосовуються дослідні проекти, рольові ігри, йде робота з документами та різними джерелами інформації, використовуються творчі роботи. Місце викладача зводиться до напрямку діяльності студентів на досягнення цілей заняття.

Методи інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6-ти осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всієї групи. Час обговорення в малих групах – 3-5 хвилин, виступ - 3 хвилини, виступ при фронтальній роботі – 1 хвилина.

Основними груповими методами інтерактивних технологій, які доречно використовувати при формуванні професійної готовності майбутніх соціальних працівників до надання соціально-економічних послуг є:

1. Робота в парах або в трійках. Студенти працюють в парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, взагалі інформацію, вивести підсумок заняття, події тощо, взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера). Після цього один з партнерів доповідає перед групою про результати.

2. Змінювані трійки. Цей метод трохи складніший: всі трійки групи отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню та ознайомлює членів новостворених трійок з набутком своєї.

3. $2+2=4$. Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2-3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються та діляться набутиим. Як і в парах, необхідним є консенсус.

Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.

4. Карусель. Учасники розсаджуються в два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу – для дискусії (відбуваються "попарні суперечки" кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

5. Робота в малих групах. Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: "спікер" – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), "секретар" (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), "посередник" (стежить за часом, заохочує групу до роботи), "доповідач" (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи). Можливим є виділення експертної групи з сильніших студентів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.

6. Акваріум. У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі аудиторії, після обговорення викладає результати, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи та власні здобутки.

Для групових інтерактивних прав влучно ставити проблемні запитання, які потребують обдумування та роз'яснення широкого кола соціальних проблем в систем надання соціально-економічних послуг населенню. Так актуальними можуть бути запитання, що стосуються обчислення та нарахування допомог з безробіття, пенсій, субсидій для малозабезпечених верств, пенсій з інвалідності. Ефективніше відбувається тлумачення та засвоєння положень з різних нормативно-правових актів, що пов'язані з наданням соціально-економічних послуг різним групам клієнтів.

Фронтальними методи інтерактивних технологій є:

1. Велике коло. Студенти сидять по колу та по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажання висловитися. Викладач може взяти слово після обговорення.

2. Мікрофон. Це різновид великого кола. Учасники швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, передаючи один одному уявний "мікрофон".

3. Незакінчені речення. Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь студента – це продовження незакінченого речення типу "можна зробити такий висновок...", "я зрозумів, що...".

4. Мозковий штурм. Загальновідома технологія, суть якої полягає в тому, що всі по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть аналогічні думки

з приводу проблеми. Висловлене не критикується та не обговорюється до закінчення висловлювань.

5. Аналіз дилеми (проблеми). Студенти в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше). Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору. Найкраще давати завдання вибору з особистісним сенсом (наприклад, "чи платити податки, якщо країна не здатна їх правильно розподілити?").

6. Мозаїка. Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми.

Проблеми, що можуть виконуватись при виконанні фронтальних інтерактивних методик, можуть бути направлені на питання більш широкого значення. Можна визначати недоліки та переваги різних форм соціально-економічних послуг, визначати механізми введення нових інноваційних соціальних послуг, оплатного чи безкоштовного надання соціально-економічних послуг, порівнювати та представляти досвід закордонних соціальних інститутів.

Список використаних джерел

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / И.В. Вачков. – М.: "Ось-89", 2001. – 224 с
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С.Полат. М.,2000.
3. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Москва: ИКЦ "МарТ", 2004. – 336 с.
4. Освітній портал – <http://osvita.ua>

In the article essence of interactive methods of studies and necessity of their application are exposed in the process of forming of professional readiness of future social workers to the grant of socio-economic services. Certain basic technologies of interactive studies of future specialists are taking into account the features of social work in relation to the grant of socio-economic services to the population.

Keywords: interactive methods, forming of professional readiness, socio-economic services.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 378.011.3–051:37.013.42

Н.М. Дідик

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття розкриває особливості розвитку особистісної зрілості соціальних педагогів. Досліджено застосування відповідних форм і методів підвищення рівня особистісної зрілості майбутніх спеціалістів під час їх навчання у ВУЗі. Запропоновано програму розвитку особистісної зрілості соціальних педагогів, проаналізована ефективність її проведення.

Ключові слова: особистісна зрілість, соціальний педагог, професійна підготовка.

Статья раскрывает особенности развития личностной зрелости социальных педагогов. Исследовано использование соответствующих форм и методов повышения уровня личностной зрелости будущих специалистов в период их обучения в ВУЗе. Предложена программа развития личностной зрелости социальных педагогов, проанализирована эффективность её проведения.

Ключевые слова: личностная зрелость, социальный педагог, профессиональная подготовка.

Професійна діяльність є важливою стороною життєдіяльності людини, що забезпечує повну самореалізацію особистості, актуалізацію всіх її можливостей. Через професію людина прагне самореалізуватись, самоствердитись. Професійне становлення – це продуктивний процес саморозвитку особистості, реалізація себе в професії та самоактуалізація свого особистісного потенціалу для досягнення вершин професіоналізму.

Соціальний педагог – представник особливої, делікатної професії, оскільки він працює в системі професійних відносин “людина–людина”. Особливість професії соціального педагога в тому, що вона за своєю суттю орієнтована на допомогу іншим людям. Тому одним з основних завдань професійної підготовки соціальних педагогів є розвиток їх гуманістичної і особистісної спрямованості [3].

Зважаючи на це, особливого значення набуває особистість спеціаліста, рівень його особистісної зрілості як вияв особистісного потенціалу і

критерій особистісного зростання людини. Особистісна зрілість складається зі здатності до саморозвитку і особистісного зростання [1]. Справжньої зрілості досягають особистості, що самоактуалізуються, тобто найбільш повно реалізують свої особистісні можливості, творчий потенціал.

Особистісна зрілість є важливою у роботі соціального педагога. Гуманне ставлення до дітей зможе забезпечити лише особистісно зрілий фахівець, вільний від внутрішньоособистісних конфліктів, відкритий зовнішньому світу, соціально адаптований, готовий в будь-який момент допомогти. Тоді як особистісно незрілий фахівець не зможе надати кваліфікованої допомоги, оскільки буде обтяжений власними суперечностями, проблемами, буде соціально дезадаптований, що призведе до професійної непридатності його як спеціаліста.

При відсутності відповідного рівня особистісної зрілості у соціального педагога може виникати “зупинка” у професійному і особистісному розвитку, поява негативних рис (авторитарність, демонстративність, дидактичність, індиферентність, консерватизм, агресія, соціальне лицемірство, перенесення), що призводить до деформації особистості. Особистісно незрілий соціальний педагог буде егоїстичним, емоційно холодним, нещирим, що одразу відчує тонка психіка дитини, а вона повинна довіряти своєму вчителю, помічнику, яким є для неї соціальний педагог, інакше – співпраця їх буде неефективною.

Навчання у вузі створює умови для розвитку зрілості особистості, а, значить, допомагає попередити можливі труднощі у професійній діяльності соціального педагога. Про важливість самоактуалізації, особистісної зрілості, гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога говорили О. В. Безпалько, Н. Бочаріна, А. Й. Капська, Т. Соломка, О. Темрук та ін. [2–6]. Разом з тим, ця проблема вивчена ще недостатньо, не вистачає практичних досліджень.

Розвиток особистісної зрілості є складовою в системі підготовки соціальних педагогів, що і зумовило вибір нами теми статті. Мета статті – вивчити особливості розвитку особистісної зрілості соціальних педагогів у процесі їх професійної підготовки.

Компетентним, кваліфікованим соціальний педагог стає у процесі розвитку професійно важливих умінь та якостей, займаючись самоаналізом, саморозвитком, особистісним самовдосконаленням. Допомогти майбутньому професіоналу набути рис зрілої особистості може спеціально організований навчально-виховний процес у ВУЗі. На сучасному етапі розвитку професійної освіти виникла потреба в теоретичному обґрунтуванні та практичному впровадженні ефективної методики професійної та особистісної підготовки майбутніх професіоналів,

мета якої полягає у створенні психологічних умов для цілеспрямованого формування професійної та особистісної зрілості студентів-соціальних педагогів.

Саме розробка технології розвитку особистісної зрілості соціальних педагогів у процесі їх професійної підготовки є досить важливим. Важливо не лише створити теоретичні положення з цієї проблеми, але і формувати відповідний практичний досвід застосування форм, методів розвитку особистісної зрілості та прагнення до самоактуалізації в соціальних педагогів, де особистісний компонент професійної підготовки відіграє значну роль.

Соціальному педагогу, який прагне досягти високої професійної культури, необхідні постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій та вчинків, самоспостереження, здатність вести безперервний внутрішній діалог. Таке самоспілкування є основою професійного самовдосконалення, оскільки дає можливість коригувати власні недоліки, розвивати необхідні для професії здібності та якості.

Для формування особистісно зрілого соціального педагога важливим є розвиток відповідних професійно значущих характеристик ще у процесі професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Цьому можуть допомогти тренінги перцептивності, комунікативних навичок, особистісного зростання, ділового спілкування. Сприятимуть також психологічне консультування з проблеми особистісного зростання, групові бесіди, круглі столи, факультативи (наприклад, “Я-особистість і професіонал”), написання творів-роздумів (наприклад, “На шляху до особистісного і професійного зростання”), складання програм особистісного і професійного зростання.

У центрі професійного і особистісного зростання соціальних педагогів повинен бути розвиток умінь спілкуватися з людьми, розуміння їх унікальності і цінності, ухвалення їх достоїнств і недоліків, безоціночного, гуманного ставлення до дітей, формування емпатійних здібностей, бажання їх зрозуміти, допомогти. Ці професійні навички формуються з допомогою тренінгів спілкування, через учбові ігри, спецпрактикуми і практики з ввідними лекціями і спецсемінарами, організацією круглих столів, диспутів з професійних питань. Перевірка цих умінь повинна бути не на словесному іспиті, а в ситуації учбових ігор, на практиці, в реальних ситуаціях. Важливо формувати у студентів потребу в їх саморозвитку, стимулювати до активної суб’єкт-суб’єктної позиції у самовдосконаленні. Тому кожен студент повинен скласти власну програму формування особистісної зрілості, враховуючи результати попередньої діагностики, самоспостереження, самоаналізу.

Основною умовою ефективності тренінгових занять, крім стійкої позитивної мотивації її учасників, є поєднання тренінгової роботи зі

спеціально організованою учбовою діяльністю студентів, яка включає самодіагностику і зворотній зв'язок (у процесі виконання психогімнастичних вправ, участі у групових дискусіях, рольових іграх), а також складання та реалізація індивідуальних програм особистісного та професійного самовдосконалення.

Самоспілкування, рефлексія лежать в основі професійної ідентифікації, яка тісно пов'язана з механізмом особистісного росту (саморозвитку) соціальних педагогів, що включає самопізнання (самодіагностику), самокорекцію, самоаналіз та самореабілітацію.

Діагностичний блок професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачає оволодіння основами психодіагностики, самопізнання, застосовуються спеціальні тренінгові техніки, бесіди, консультування. Особистісно-професійна корекція виявлених особистісних проблем та формування професійно значущих комунікативних умінь, складання індивідуальної програми корекційної роботи з метою самовдосконалення. Головні навчальні прийоми – активні соціально-психологічні тренінги, індивідуальні консультації. Доцільно використовувати тренінги особистісного зростання, ділового спілкування. Оволодіння прийомами професійної самореабілітації з метою відновлення внутрішнього балансу (цілісності “Я”) після роботи з клієнтом з допомогою прийомів розслаблення, медитаційних технік. Іншими шляхами професійної самореабілітації є: підвищення соціально-психологічної компетентності й аутокомпетентності; діагностика професійних деформацій і розробка індивідуальних стратегій їх подолання; проходження тренінгів особистісного і професійного зростання; рефлексія професійної біографії і розробка альтернативних сценаріїв подальшого особистісного і професійного зростання; профілактика професійної дезадаптації; оволодіння прийомами, способами саморегуляції емоційно-вольової сфери і самокорекції професійних деформацій.

Можна застосовувати систему варіативних інноваційних технологій: тренінги розвитку особистості та поведінкових умінь, імітаційні, ділові і рольові ігри, групові дискусії, метод моделювання, конструювання професійної ситуації.

Важливим є включення у соціально-педагогічні навчальні курси комплексу творчих завдань, що активізує процеси творчого мислення, сприяє формуванню умінь продуктивного вирішення нестандартних професійних ситуацій. Можна використовувати самостійну розробку студентами комплексу прийомів і творчих програм, що сприяє формуванню пошуковості мислення, розвитку умінь саморегуляції, самообілізації та самокорекції. Застосування різних форм рефлексивних ігор, що сприяють

розвитку професійної рефлексії соціального педагога та умінь її застосування у фаховій діяльності.

Ефективним є стимулювання відповідальності, незалежності й самообілізації студентів, обговорення професійно-спрямованих завдань, організації та проведення ігрових семінарських занять тощо. Потрібно активізувати професійно-мовний досвід шляхом перекладання на професійну мову звичайних побутових ситуацій, обговорювань труднощів, складної поведінки клієнтів – все це стимулює розвиток мислення та його творчих компонентів, формує більш різноманітний погляд студентів на світ, сприяє усвідомленому розумінню саморозвитку регулятивної культури професійного мислення.

Професійна рефлексія соціального педагога передбачає самопізнання, переосмислення думки про себе та інших. Важливим є внутрішній діалог фахівця, його роздуми про шляхи саморозвитку, що наближує особистість до самореалізації, яка також має рефлексивну природу, оскільки ґрунтується на самооцінці внутрішнього Я. Тому ефективним для розвитку особистісної зрілості соціального педагога є ведення рефлексивного щоденника “Діалог наодинці з собою” буде ефективним для самопостережень, відкриття власного внутрішнього світу, що сприятиме особистісній зрілості та професійному вдосконаленню.

Доцільним є проведення рефлексивного тренінгу із застосуванням спеціальних прийомів розвитку різних аспектів професійної рефлексії: проєктивні малюнки, заповнення експрес-анкет з питаннями про особливості професійного становлення особистості на даному етапі її розвитку та її очікування від майбутнього, написання творів на відповідну “професійну” тему (“Я як професіонал”, “Значимість професії для мене”, “Моя майбутня кар’єра”, “Професіонали-ідеали”, “Шляхи досягнення професіоналізму” і т.д.). Майбутній соціальний педагог повинен використовувати певні індивідуальні практики, які допомагатимуть йому заходити суто біографічні, а не групові, рішення, конституюючи себе і своє майбутнє: автобіографія, нарративна самоінтерпретація. Написання чи усне створення автонаративу потребує уваги до свого внутрішнього світу, поглибленого самоусвідомлення, саморозуміння, безперервних роздумів про себе.

Можна створити дискусійний клуб “Я–професіонал”, де шляхом дискусії, сократівської бесіди студенти обговорюватимуть власні професійні орієнтири, цінності, ідеали: “Які шляхи досягнення професіоналізму?”, “Яким повинен бути соціальний педагог-професіонал?”, “Які є перешкоди на шляху досягнення професіоналізму” та ін. Кожен студент складає власну програму формування особистісної і професійної зрілості, враховуючи результати попередньої діагностики, самопостереження, самоаналізу. Навчальний план підготовки соціальних

педагогів повинен містити соціально-психологічні тренінги, тренінги ділового спілкування, особистісного зростання, розвиток професійно значущих якостей; наявність консультативної допомоги практикуючого психолога вузу; використання активних методів навчання (ділові ігри, моделювання ситуацій майбутньої професії та ін.). Розвиваючі ігри є найбільш сприятливими формами пошуку свого способу життя, оскільки породження варіантів і їх відбір відбувається прискорено і організовано, з введенням безлічі підстав досвіду рефлексії і себе.

Особлива увага приділяється активним методам навчання як засобу підготовки студентів (О. Г. Біла, Т. І. Білуха, Б. Б. Іваненко, І. М. Сергієнко, Т. С. Яценко та ін.). Метод активного-соціально-психологічного навчання (АСПН) був розроблений Т. С. Яценко, яка зауважує, що рівень професіоналізму студентів визначається не лише отриманням теоретичних знань, а й ступенем їх особистісної відкорогованості. Глибинне пізнання психіки за методом АСПН передбачає дослідження функціональних особливостей несвідомої сфери в їхній узгодженості зі сферою свідомого, в результаті чого знаходяться резерви психокорекції особистості студента. За словами Т. С. Яценко, психокорекційний процес АСПН дає змогу пізнати недосконалість, яка гальмує особистісне зростання й самореалізацію у професійній діяльності. Прийомами АСПН є: спонтанна невимушена дискусія, психогімнастичні прийоми, рольова гра, психодраматичні прийоми, робота з психомалюнком, використання предметної моделі (іграшки).

Показником особистісної зрілості і умовою її досягнення є потреба у саморозвитку і самоактуалізації. Тому важливо створити сприятливі умови для розвитку особистісної зрілості й професійної самоактуалізації соціального педагога, досягнення вершин професіоналізму, тобто акмеологічну оптимізацію (акмеологічний супровід). Формувати образ “Я–професіонал” можна з допомогою самопізнання, самоусвідомлення, рефлексії, акмеологічного проектування (визначення стратегії професійного вдосконалення), акмеологічного консультування (надання допомоги в досягненні вершин професійної діяльності).

Важливим є проведення контрольних зрізів та спостережень за змінами, що відбуваються у процесі викладання соціально-педагогічних дисциплін, навчальний зміст яких спроектовано із застосуванням певних розвивальних психотехнологій, розвиває особистісні і професійні характеристики соціального педагога. Ефективним для цього є ведення соціальними педагогами щоденника самоаналізу.

При розробці програми розвитку особистісної зрілості соціальних педагогів, ми виходили з того, що процес розвитку особистісної зрілості

може бути спеціально організованим під час професійної підготовки цих спеціалістів.

Розвиток особистісної зрілості соціальних педагогів передбачав розвиток виділених нами характеристик особистісної зрілості: самоприйняття, позитивна Я-концепція; відповідальність, інтернальний локус контролю; аутетичність; індивідуалізм, самодостатність; незалежність; Его-ідентичність; саморегуляція; інтелектуальність; креативність; прагнення до самоактуалізації; комунікабельність; трансценденція; моральність; психічне здоров'я, відсутність внутрішньоособистісних конфліктів.

Наша програма розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості соціальних педагогів передбачала індивідуальну і групову форми роботи. Індивідуальними формами роботи виступали: ведення щоденників самоаналізу професійно-особистісного розвитку під час вивчення соціально-педагогічних і психологічних дисциплін, ведення щоденників особистісного зростання під час відвідування тренінгів особистісного росту, написання творів на тему “Вплив педагогічної практики на мій особистісно-професійний розвиток”, “Я – соціальний педагог-професіонал”. Груповою формою роботи був психологічний тренінг, що проводився відповідно навчального плану і навчального навантаження.

Щоденники самоаналізу і особистісного зростання були ефективними для самоспостережень, відкриття власного внутрішнього світу, що сприяє саморозвитку і особистісній зрілості. У щоденниках особистісно-професійного зростання соціальні педагоги описували власні шляхи особистісного і професійного зростання. Можна запропонувати студентам написати, що перешкоджає їхньому особистісно-професійному зростанню.

Під час відвідування тренінгу особистісного зростання соціальні педагоги вели щоденники особистісної зрілості. Ми створили соціальним педагогам позитивну установку для самоаналізу, дали відповідні завдання для ведення щоденників професійно-особистісного розвитку. В процесі ведення щоденників потрібно було розкрити наступні запитання: Які мої особисті і професійні якості зараз? Яким я бачу себе майбутнім соціальним педагогом і особистістю? Інформацію про “Я-реальне” соціальні педагоги взяли з результатів попередньої діагностики і самоаналізу. Співставлення образів “Я-реальне” і “Я-ідеальне” є механізмом самозміни і особистісно-професійного зростання соціальних педагогів. Аналізуючи відмінності цих образів, студенти давали відповіді на запитання у щоденниках особистісно-професійного зростання “Над якими професійними і особистісними якостями мені ще

потрібно працювати, що вдосконалювати у перспективі?”. Кожен соціальний педагог повинен скласти індивідуальну програму особистісно-професійного зростання, де зазначити ціль, завдання, методи, прийоми, засоби і т.д.

Іншими запитаннями щоденника були: Що я сьогодні зробив для професійного і особистісного розвитку? Що я нового дізнався про себе? Мої шляхи особистісного і професійного зростання.

Соціальним педагогам попередньо наголошувалося, що обов'язковим для самоаналізу є проведення психодіагностичних методик, прочитання соціально-педагогічної і психологічної літератури, їх ґрунтовний аналіз. Ми рекомендували студентам, які книги і методики можуть бути прочитаними, опираючись при цьому на наукові дослідження провідних українських і зарубіжних вчених. Остаточний вибір методики і книги мав бути за студентом. Ми пропонували також переглядати і аналізувати документальні фільми соціально-педагогічної проблематики, в темах яких не обмежували.

Під час аналізу щоденників професійно-особистісного розвитку враховувалися змістові і кількісні показники: аналізувалися характеристики, виділені соціальними педагогами, підраховувалася загальна кількість особистісних і професійних якостей, вказаних у щоденниках.

Студенти приймали участь у тренінзі за запланованим навчальним навантаженням з навчального курсу “Тренінг особистісного росту”. Тренінг складався з 14 занять, кожне з яких було спрямоване на розвиток відповідної риси особистісної зрілості: самоприйняття; відповідальність; аутентичність; індивідуалізм; незалежність; Еґо-ідентичність; саморегуляція; інтелектуальність; креативність; прагнення до самоактуалізації; комунікабельність; трансценденція; моральність; психічне здоров'я.

Кожне заняття починалося з привітання, інформаційного повідомлення про відповідну рису особистісної зрілості, психогімнастичних вправ, рольових ігор, спрямованих на розвиток певної характеристики особистісної зрілості, релаксації, рефлексії до кожної вправи і до заняття в цілому, домашнього завдання. Використовувалися психодіагностичні методики, повчальні притчі, що обговорювалися протягом заняття, психомалюнки, елементи музикотерапії.

Ефективним було акмеологічне проектування, що застосовується для визначення стратегії життя, поведінки і професійного вдосконалення соціальних педагогів. Тому під час тренінгу особистісного зростання ми використали вправи: створення плакату-образу “Мое майбутнє” для візуалізації цілей у житті, написання плану “Сходинки до майбутнього” для визначення подальшої стратегії поведінки для досягнення життєвих цілей та

ін. Соціальні педагоги писали роздуми на тему “Мої шляхи професійного і особистісного зростання”, де соціальні педагоги описували конкретні засоби для досягнення акме як особистості і професіонала.

Важливим для розвитку особистісної зрілості соціальних педагогів є використання автонаративу. У нашому дослідженні соціальні педагоги писали автонаратив “Книга мого життя”. Студентам ми пропонували завдання: “Уявіть, що ваше життя зображено у книжці. Напишіть анотацію до цієї книжки”. За результатами самоопису здійснювався психобіографічний аналіз умов, що впливали на особистісно-професійне становлення соціальних педагогів, їх Я-концепцію, аналізувалися кількісні і якісні показники у змісті автонаративу.

Для діагностики механізмів самозміни соціальних педагогів ми використали анкету рефлексивності. Результати анкетування опрацьовувалися за шкалами: відстороненість, позитивна дисоціація, гностична компетентність, артикульованість, лабільність, оригінальність, критичність, когнітивність. Після опрацювання результатів анкетування і порівняльних результатів первинної і вторинної діагностики особистісної зрілості у соціальних педагогів визначено позитивні особистісні зміни, підвищення рівня особистісної зрілості.

Отже, розвиток особистісної зрілості соціальних педагогів можливий із застосуванням: АСПН, рефлексивних щоденників, автонаративів, тренінгів різного спрямування (особистісного зростання, комунікативності, емпатійності, саморегуляції), аутотренінгів, групових диспутів, рольових, ділових, рефлексивних, психогімнастичних ігор, проєктивних малюнків, психомалюнків, моделювань професійної ситуації, творчих завдань, самостійної роботи з особистісного і професійного самовдосконалення. Потрібно, щоб кожен студент створив власну програму розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості, відвідував професійно спрямовані гуртки “Я–професіонал”, “Я–зріла особистість” та ін. Головне на шляху до професіоналізму – суб’єктна позиція студента, його позитивна мотивація до змін. При відсутності власного бажання до самозміни – розвиток особистісної зрілості соціального педагога буде безрезультатним.

Перспективами подальших досліджень з цієї проблеми є створення ефективної технології розвитку особистісної зрілості майбутніх соціальних педагогів, застосування її під час професійної підготовки у вузі.

Список використаних джерел

1. Архипова С. П. Творча зрілість особистості й рівні досягнення “акме” людини в процесі її професійного становлення / С.П. Архипова // Соціальна педагогіка. – 2005. – №4. – С. 84–90.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О.В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
3. Бочаріна Н. Формування гуманістичної спрямованості особистості соціального педагога [Електронний ресурс] / Н. Бочаріна // Соціальна психологія. – 2006. – №4 (18). – Режим доступу до журн. : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=60&c=1285>
4. Капська А. Й. Соціально-педагогічна робота як інструмент соціальної політики [Електронний ресурс] / А. Й. Капська // Український соціум. – 2002. – №1. – Режим доступу до журн. : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=8&n=23&c=263>
5. Соломка Т. Соціально-психологічний компонент структурно-функціональної моделі самоактуалізації студентів [Електронний ресурс]/ Т. Соломка // Соціальна психологія. – 2007. – №5 (25). – Режим доступу до журн.:<http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=76&c=184>
6. Темрук О. Психологічні особливості особистісної зрілості майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / О. Темрук // Соціальна психологія. – 2006. – №4 (18). – Режим доступу до журн.: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=60&c=1287>

The article exposes the features of development of personality maturity of social teachers. Investigational application of the proper forms and methods of increase of level of personality maturity of future specialists is during their studies in the institute of higher. The program of development of personality maturity of social teachers is offered analysed efficiency of its leadthrough.

Keywords: personality maturity, social teacher, professional preparation

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 37. 013. 42: 371. 13

Р.В. Зозуляк-Случик

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ

У статті розкрито зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми. Проаналізовано основні напрями діяльності соціальних педагогів із запобігання дитячої дезадаптації.

Ключові слова: дезадаптовані діти, профілактика, соціальний педагог, сім'я.

В статье раскрыто содержание подготовки будущих социальных педагогов к работе с дезадаптированными детьми. Проанализированы основные направления деятельности социальных педагогов по профилактике детской дезадаптированности.

Ключевые слова: дезадаптированные дети, профилактика, социальный педагог, семья.

Економічні, політичні, соціокультурні зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві з одного боку, сприяють самоствердженню і самовизначенню особистості, з іншого – виявляють дефіцит милосердя та добра у взаємовідносинах людей, які належать до різних соціальних груп населення. На сьогоднішній день гостро постають проблеми дезадаптованості, бездоглядності дітей, зростання рівня правопорушень серед неповнолітніх. Це вказує, що в нашому суспільстві існує проблема виховання морально здорової особистості. Вона простежується вже у дітей дошкільного віку. Водночас, за свідченням педагогів-дослідників, проблема дезадаптованості учнів молодшого шкільного віку зумовлює появу значних відхилень у поведінці в підлітковому і молодіжному середовищі.

Означене зумовлює необхідність фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми. Відомо, що профілактична робота передбачає науково обґрунтовані та своєчасні заходи, спрямовані на запобігання і корекцію життєвих криз у дітей, збереження, підтримку і їх захист. Водночас головною метою діяльності соціального педагога є створення умов для саморозвитку та самоствердження особистості, що зумовлює стимулювання дитини до активної життєдіяльності

У зв'язку з цим потрібно формувати таких фахівців, які здатні

зосереджувати зусилля на залученні дітей до загальнолюдських цінностей, попередженні дезадаптованості, особливо у тих, які перебувають у несприятливих умовах виховання, забезпечуючи, таким чином, у роботі з особистістю та конкретною сім'єю попередження і корекцію соціальних та моральних відхилень.

Саме тому актуальності набуває підготовка соціальних педагогів, здатних до профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми. Вона повинна стати предметом спеціальної уваги науковців. Деякі аспекти цієї проблеми висвітлювали: М. Алексеєнко, І. Зверєва, Г. Лактіонова, В. Постовий та інші – окреслили теоретичні та практичні аспекти виховання дітей у неблагополучних сім'ях; В. Альфімова, М. Босенко, Н. Нікало, В. Оржеховська, В. Приходько та інші – розглядали особливості превентивної діяльності педагогів і соціальних педагогів.

Метою статті є виокремлення змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми.

До факторів ризику, які обумовлюють дезадаптованість дітей відносять несприятливий вплив середовища та неправильне виховання сім'ї та школи. Отже, умови життя й виховання таких дітей у сім'ї є фактором, що безпосередньо впливає на формування їхньої особистості. Адже моральна поведінка, психологічний розвиток, спілкування, життєві цінності – все це формується в сім'ї.

Попередні дослідження показали, що одним із головних чинників дитячої дезадаптованості виступає девальвація цінності цілісності й моральності родини як головної інституції виховання. Вона зумовлює зростання рівня дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку, що в подальшому спричинює появу різноманітних девіацій у середовищі підлітків і молоді [2, с. 23].

Тому підготовка соціальних педагогів до профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми повинна відбуватися у двох напрямках:

- безпосередньої допомоги дитині в подоланні дезадаптованих якостей і формуванні здатності вирішувати проблеми самостійно;
- профілактичної роботи з сім'ями задля запобігання і виправлення сімейного неблагополуччя як одного з основних чинників дитячої дезадаптованості.

Щодо першого напрямку, концепція діяльності фахівця з дезадаптованими дітьми викладена у дослідженнях З. Білоусова, А. Капської, В. Оржеховської, В. Приходько:

1. Оволодіння знаннями про соціально-біологічну природу особистості, особливості її розвитку; про зміст соціально-значущих функцій, які вона повинна виконувати: усвідомлення дітьми соціальної відповідальності за свої вчинки; орієнтація на загальнолюдські цінності; спрямованість зусиль на майбутнє, відповідно до яких ставляться вимоги

до дітей щодо їхнього подальшого життя; уміння ставити соціально-виховні завдання, що адекватні віку дитини і спряння їх виконанню.

2. Поважати і розуміти дітей; адекватно оцінювати конкретні ситуації, в яких вони знаходяться; уміти змінювати форми та методи свого впливу залежно від їхніх обставин життя; оцінювати роль дитини в сім'ї.

3. Оволодіння методиками і технологіями соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми.

4. Оперування діагностичним інструментарієм дозволить соціальному педагогу визначити чинники, що зумовлюють дезадаптовану поведінку в дітей; глибоке розуміння фахівцем впливу факторів на соціалізацію дитини, дозволить спеціалісту скласти цілісну картину соціальної ситуації, побудувати „соціальний діагноз” і розробити план корекційно-реабілітаційної роботи та адаптаційні програми для кожного конкретного випадку.

Діагностичний рівень профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми складається з таких етапів: збір інформації, її аналіз і постановка „соціального діагнозу”. Він потребує дотримання принципів: об'єктивності, достовірності, клієнтоцентризму, конфіденційності, невтручання в особисте життя.

Дослідники пропонують, використовувати наступні методи: бесіда, анкетування, тестування, методики шкалування, ранжування, карткові методики, проєктивні, експресивні, аналіз і вивчення документації, автобіографічний метод. Традиційними методами соціально-педагогічної діагностики, які використовуються у процесі профілактичної діяльності є: соціометричні методики і складання соціального паспорту сім'ї „групи ризику”. Безперечно, першочерговим завданням соціального педагога в роботі з дітьми є вирішення кризових ситуацій, але слід звертати увагу і на їх своєчасне попередження та нейтралізацію.

Головною метою в роботі з дезадаптованими дітьми стає мобілізація їх внутрішніх сил на подолання кризи. З поставленої мети витікають наступні завдання: аналіз проблеми, консультація зі спеціалістами, визначення шляхів виходу з кризи.

Профілактичний рівень роботи представляє собою комплекс превентивних заходів, які проводяться різними способами. Одним із важливих способів може бути спеціальна просвітня програма, яка б сприяла налагодженню і відновленню повноцінного функціонування особистості та вирішенню її проблем.

Реабілітаційний рівень є важливим в системі роботи з дезадаптованими дітьми. Реабілітація являє собою систему заходів, що мають за мету швидке і найбільш повне відновлення повноцінного функціонування особи. Соціально-педагогічна реабілітація дезадаптованих дітей включає в себе такі етапи: знайомство, оцінка проблеми; планування роботи; реалізація намічених дій; аналіз результатів і підведення підсумків.

Реабілітаційний рівень складається з трьох підрівнів: індивідуального,

групового, масового.

На індивідуальному рівні реабілітаційної роботи з дезадаптованими дітьми використовуються консультативні технології, телефонне консультування, листування, соціальний патронаж та інші. На груповому рівні робота здійснюється з групою людей, поєднаних спільною проблемою, спільними інтересами, діяльністю, місцем проживання тощо. Методами групової реабілітації є бесіда, лекція, диспут, дискусія, збори, тренінг та інші. Значення цих форм роботи в тому, що вони допомагають виявити проблеми, сприяють їх вирішенню, розвивають комунікативні навички клієнта. Метою роботи на масовому рівні є анімація, пожвавлення життєвого простору людей. Просвітня робота активізує зусилля людей і спрямовує їх на вирішення своїх спільних проблем, дозволяє покращити умови життя. Серед методів масової роботи називають: лекції, дискусії, бесіди, масові акції, волонтерська робота [3, с. 48].

Стосовно другого напрямку підготовки соціальних педагогів до профілактичної роботи, система їх діяльності спирається на положення, викладені у працях А. Капської, І. Кона, П. Лесгафта, І. Пеша, О. Яременка, які стверджували, що професійна підготовка до роботи сім'єю має включати наступні положення:

1. Дотримання принципів соціально-педагогічної роботи з сім'єю: клієнтоцентризму, варіативності; системності, конфіденційності, комплексності, партнерства.

2. Знання нормативно-правової бази діяльності соціального педагога, спрямованої на сім'ю.

3. Оволодіння методиками і технологіями соціально-педагогічної роботи з сім'єю (технологіями соціальної діагностики, корекції, реабілітації, профілактики, соціальної просвіти, соціального супроводу і патронажу, консультування, соціально-правового захисту сім'ї).

4. Оволодіння діагностичними технологіями дозволить фахівцеві визначити характер зв'язків, які вивчаються, специфіку сімейної ситуації виховання і розвитку дитини, сімейну проблематику.

За допомогою експериментальних досліджень було виявлено три групи детермінант, які впливають на дитину в сім'ї: соціальне середовище, діяльність, сімейне виховання. Знання суті визначених компонентів впливає на взаємодію соціального педагога з сім'єю.

Форми та методи роботи з сім'єю можуть бути різноманітними, їх вибір залежить від типу, структури, потреб сім'ї, від того, як розподіляються ролі в сім'ї, як вона адаптується до зміни умов.

Робота з сім'єю починається з вивчення внутрішніх відносин в сім'ї, їх обговорення допоможуть зрозуміти положення дитини в сім'ї, характер взаємовідносин подружжя і стиль спілкування батьків з дитиною. В допомозі соціальному педагогу може стати алгоритм вивчення сім'ї, який

містить відомості про: її склад, побутові умови; матеріальне забезпечення; виховний потенціал (педагогічно компетентні батьки, сім'ї з неузгодженістю виховних впливів на дитину, сім'ї сильні у вихованні, зі стійкими, нестійкими вимогами до дитини, зі слабким контролем над дитиною, з частковою або повною втратою контролю над дитиною, слабкі сім'ї з агресивно-негативною атмосферою, маргінальні сім'ї (з алкогольною, сексуальною, наркотичною залежністю), з низьким рівнем моральності батьків (аморальність батьків), психічно хворі батьки тощо); відомості про характер взаємовідносин між усіма членами родини (гармонійна сім'ї, компромісна, нестійка, конфліктна) і спрямованість сім'ї (на діяльність, на спілкування, на самозадоволення і т.ін.); визначення рівня соціально-правової стійкості сім'ї (соціально-стійка, соціально-нестійка, асоціальна, криміногенна). Соціальні педагоги можуть визначати особливості сімей за типом неблагополуччя і, на основі цього, створювати можливості та шукати шляхи роботи з конкретною сім'єю.

Спостереження і аналіз допоможуть доповнити відомості про сім'ю: діагностувати проблему і „соціальну симптоматику”; визначити характер взаємовідносин, побачити рівень зацікавленості і активності кожного з членів сім'ї у розв'язанні кризової ситуації, спрогнозувати характер розгортання взаємодії з сім'єю; виробити план подальших дій.

Соціальний педагог має бути готовим до виконання посередницької ролі між сім'єю та іншими соціальними інститутами, різними організаціями, окремими людьми щодо вирішення медичних, соціальних, економічних, психологічних завдань.

Існують такі етапи допомоги сім'ї:

- консультивання сім'ї з питань одержання різних соціальних пільг;
- допомога у збільшенні доходів сім'ї, в одержанні кредиту і т.д.;
- консультивання з питань труднощів у спілкуванні, проблем у вихованні тощо;
- допомога у гармонізації сімейного мікроклімату;
- посередницька допомога у направленні та оформленні дітей у спеціальні заклади [1, с. 85].

Важливими у профілактичній роботі з сім'єю можуть бути програми різної тематики в залежності від проблем сім'ї (тренінг батьківської компетентності, домашнє насилля і його наслідки, батьківський авторитет і шляхи його завоювання, батьківський приклад і його виховне значення, дезадаптованість дітей, соціальні ролі у сім'ї, гармонізація стосунків у подружжі та інші). Проблема насилля може стати окремою темою програми. Програми соціально-педагогічної просвіти складаються з врахуванням: педагогічної необізнаності батьків, подальшим її використанням на практиці.

Просвітні програми характеризують ненасильство у вихованні, пояснення суті методів виховання, таких як бесіда, співробітництво, сумісне прийняття рішень, виправлення дитиною неправильного вчинку.

Успішно можна використовувати в роботі з сім'єю: тематичні зустрічі, вечори відпочинку, в ході яких слід використовувати сумісну діяльність батьків і дітей, вдаватися до тактичної форми визначення проблеми, викликати взаємний інтерес, краще пізнати одне одного [3, с. 110].

Для роботи на всіх рівнях спеціаліст повинен мати організаторсько-демонстративні здібності, комунікативні навички, спрямувати діяльність вміння групи людей в єдине русло, володіти інформацією, бути щирим і налаштованим на успіх.

Підготовка соціальних педагогів до профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми, здійснюється при вивченні курсів: „Соціальна педагогіка”, „Технології соціально-педагогічної діяльності”, „Основи соціально-педагогічного спілкування”, „Соціально-педагогічна профілактика правопорушень”, „Профілактика девіантної поведінки”, „Соціально-педагогічна робота з сім'ями” та ін. А також при проходженні виробничої практики узагальноосвітніх закладах та закладах інтернатного типу і соціальної реабілітації. У процесі проходження практики студенти вчаться надавати такі види послуг:

I. Психолого-педагогічна робота з родиною:

- психологічна підтримка, психологічне консультування з питань сімейних стосунків та потреб дитини;
- навчання батьків навичкам догляду за дитиною;
- посередництво у конфлікті.

II. Сприяння навчанню та розвитку дитини:

- влаштування дитини в дитячий садок, на професійне навчання;
- проведення різноманітних дозвіллевих заходів.

III. Представництво інтересів та захист прав дитини:

- представлення інтересів дитини перед адміністрацією школи, перед органами державної та місцевої влади, перед органами опіки і піклування;
- залучення дільничного інспектора з метою припинення насилля або пияцтва в сім'ї.

При проходженні практики студенти набувають професійних вмінь, виконуючи такі основні форми роботи:

- індивідуальне і сімейне психологічне консультування;
- надання допомоги у вирішенні проблем сім'ї у державних установах та недержавних організаціях;
- консультування у соціально-правовому аспекті, зокрема щодо отримання пільг, грошової та матеріальної допомоги, пенсій тощо;
- формування у батьків навичок догляду за дітьми;

- допомога дітям у навчанні та працевлаштуванні;
- соціальне інспектування умов проживання родини;
- представлення інтересів дитини в інших інстанціях.

Специфіка підготовки спеціаліста до роботи з дезадаптованими дітьми полягає в тому, що постійно змінюються і оновлюються методи і форми соціально-педагогічної роботи. Отже, готуючи фахівця, потрібно не тільки відшліфувати вміння володіння тими чи іншими прийомами, техніками, методами роботи, а розвивати гнучкість мислення, мобільність, швидкість реагування, вміння легко засвоювати нові методики і технології роботи з дітьми, сім'єю, навчати розуміти механізм впливу цих методів і відповідально підходити до їх застосування.

Резюмуючи означене вище, можемо констатувати, що профілактика дитячої дезадаптації, подолання її наслідків, попередження виходу дитини із сім'ї – основні напрями роботи соціальних педагогів. Від ефективності здійснення цієї роботи в цілому залежить соціальне благополуччя української молоді. Безперечною потребою сьогодення є впровадження ефективних соціальних технологій роботи з дезадаптованими дітьми, їх сім'ями. Такі технології можуть мати успіх, за умов вдосконалення теоретичної і практичної підготовки соціальних педагогів. Причому, формування професійних знань, умінь і навичок, навчання використанню базових і спеціальних технологій і оволодіння традиційними і сучасними інтерактивними методиками роботи виступають основою підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми.

Список використаних джерел

1. Василькова Ю. Соціальна педагогіка: Курс лекцій. – М., 2001. – 345 с.
2. Зозуляк Р. Сімейні деструкції як чинник важковиховуваності дітей молодшого шкільного віку / Р. Зозуляк // Обрії. – 2009. – № 1. – С. 22–24.
3. Приходько В. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей: Науково-методичний посібник / В. Приходько. – Запоріжжя: Прем'єра, 2006. – 288 с.

An article is devoted to the question of preparation of future social teachers for a work with desadaptation children. Basic directions of activity of social teachers are analyzed for prevention of child's desadaptation.

Keywords: desadaptated children, prophylaxis, social teacher, family.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 376.564

О.Г. Карпенко

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОТИЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

В статті обґрунтовано необхідність посилення профілактичної роботи серед дітей та молоді щодо питань наркотичної залежності. Простежено еволюцію цього питання та визначено роль соціального працівника у цьому процесі; наведено рекомендації щодо застосування та удосконалення форм роботи з різними категоріями наркотично залежної молоді.

Ключові слова: наркотизм, наркотична залежність, наслідки наркотизації, принципи наркотизації.

В статті обґрунтована необхідність усилена профілактической работы среди детей и молодежи относительно вопросов наркотической зависимости. Прослежена эволюция этого вопроса и определена роль социального работника в этом процессе; приведены рекомендации относительно применения и усовершенствование форм работы с разными категориями наркотически зависимой молодежи.

Ключевые слова: наркотизм, наркотическая зависимость, следствия наркотизации, принципы наркотизации.

Питання того, як зробити своє життя здоровим, тобто повноцінним і благополучним, належить до категорії вічних, і кожна людина шукає на нього власні відповіді, хоча протягом усієї історії цим опікувалися кращі уми людства.

Спрямованість профілактичних заходів серед молоді обумовлена тим, що саме ця частина населення найбільш чисельна щодо вживання наркотичних речовин. Схильність молодих людей до наркоманії пов'язана з психологічними особливостями підліткового віку і тим, що перше знайомство з психоактивними речовинами відбувається в молодому віці.

Серед можливих соціально-психологічних і соціально-культурних причин у світовій науці розглядається ряд факторів, таких як: бажання людини піти від реальних проблем у суб'єктивні приємні відчуття; змінити свій внутрішній стан; емоційна незадоволеність сформованим життям,

порушення зв'язку між поколіннями; протест молоді проти існуючих норм; цікавість, наслідування; непоінформованість про наслідки наркотизації тощо [3].

Питаннями виявлення та аналізу профілактики наркотичної залежності займається ряд українських та зарубіжних вчених, які насамперед розглядають ці питання у взаємодії із соціо-психологічними проблемами (В.Гульдман, В.Макаров, Н.Максимова, Т.Петракова, О.Романова, П.Сидоров, С.Толстоухова та ін.).

В останніх соціологічних дослідженнях вказується на те, що **наркотизм** набув характеристик соціального явища: 1) адиктивна поведінка, що набула масових форм; 2) виникнення особливих соціальних груп споживачів адиктивних речовин; 3) поширення адиктивної субкультури; 4) виникнення специфічних соціальних відносин; 5) трансформація соціальної структури під впливом наркотизму. Таким чином, присутність зазначеного комплексу ознак і робить наркотизм соціальним явищем [6].

Незважаючи на величезну кількість наукових досліджень, можна стверджувати, що головним їх недоліком є, *по-перше*, неуважність до того факту, що на кожній стадії прилучення до наркотиків причини можуть бути різними, і потрібно окремо розглядати причини першої проби легкого наркотику, важкого наркотику, а також подальшого систематичного їхнього вживання. *По-друге*, причини можуть значно варіювати для різних соціальних груп, культур, станів суспільства, районів проживання. *По-третє*, причини споживання наркотиків найчастіше змішуються із суб'єктивними мотивами, які сприймаються як те, що відбулося. Такі пояснення наркоманом своїх дій звичайно приймають форму виправдання своїх дій, носять занадто драматизований характер.

Метою статті є розкриття особливостей соціальної роботи з наркотично залежною молоддю в умовах сьогодення. Цей аспект залишається актуальним в зв'язку з тим, що в жодній країні світу загальна профілактика не зупинила епідемічний процес. Правда, досить складно підрахувати різницю показників ситуацій „із профілактикою” і „без профілактики”. Крім того, мова йде про боротьбу за кожну молоду людину. А профілактика дає шанс особистості вибрати власну стратегію здорового способу життя. Оскільки у всіх країнах залишається значний прошарок молоді, що не вживає і не пробує наркотичне зілля, актуальність профілактичних заходів, на наш погляд, не зменшується.

Невисока ефективність лікування наркологічних захворювань загальновідома. Сучасна наркологія констатує біологічну схильність до залежності від психоактивних речовин, що реалізується тільки у визначених соціальних умовах. Украй важливої є перша проба наркотичної

речовини. При цьому необхідно відзначити, що залежність від психоактивних речовин може сформуватися в будь-якого індивідуума [2]. Основний принцип вітчизняної медицини „попередити легше, ніж лікувати” є базовим і для наркологічної служби.

Спрямованість профілактичних заходів на молодь обумовлена тим, що саме ця частина населення найбільш піддана захворюванню наркоманією. Схильність молодих людей до наркоманії зв'язана з психологічними особливостями підліткового віку і тим, що перше знайомство з психоактивними речовинами відбувається в молодому віці. При деяких видах залежності досить одиничних проб наркотику для того, щоб можна було констатувати захворювання наркоманією.

Отже, ми встановили, що епідемія наркоманії, поширення в суспільстві нелегальних наркотиків, адиктивне поведіння відносяться до класу специфічних процесів. *По-перше*, це труднощі одержання повної інформації про історію, тенденції, соціальні аспекти поширення нелегальних наркотиків до 90-х років. *По-друге*, це міфологізація явища, викликана як ідеологічними причинами, так і некомпетентними судженнями, недостатньо перевіреними гіпотезами, що зводяться в ранг істин і цілих теорій. *По-третє*, це труднощі, які пов'язані з тим, що процес поширення наркотиків набув масового характеру, охопив багато прошарків суспільства, є новим і не дослідженим раніше феноменом, а методологічна і методична діяльність вчених у відомому змісті відстає від потреб дослідницької. Нарешті, *четвертий фактор* пов'язаний з тим, що поширення наркотиків у суспільстві оцінюється як соціально-негативний процес, що накладає неминучий відбиток на інформаційні потоки, які є носіями певної інформації.

Ми вже звикли спостерігати за тим, як за допомогою профілактичних програм намагаються домогтися того, щоб соціальні сфери, у рамках яких протікає основна частина життєдіяльності молоді, містили б детальну і повну інформацію про суть наркотиків. Особливо чітко це прослідковується в освітніх центрах, у діяльності яких в останні роки були посилені відповідні завдання вчителів та вихователів, тому що вони визнаються в якості несучих „колон” освітнього процесу. Одночасно зріс інтерес до позицій ЗМІ, оскільки вони повинні керуватися етичним кодексом при створенні визначених програм і реклами, що можуть підштовхувати до споживання „небезпечних речовин” [6].

Концепцію профілактичної роботи у відношенні потенційних споживачів наркотиків у даний час можна звести до наступних складових частин: Знання – Відношення – Поводження. Завдання соціальних працівників передбачає поширення сучасних об'єктивних знань про

наслідки споживання наркотичних препаратів. При цьому загально визнано, що шкідлива інформація (рецептура виготовлення наркотичних препаратів, що виготовляються кустарно, нові лікарські засоби, використовувані для наркотизації, пристосування для вживання наркотичних препаратів, адреси наркопритонів) не повинна прослідковуватись у засобах масової інформації. З метою широкої профілактики соціальні працівники повинні сприяти організації роботи консультацій лікарів-наркологів, юристів, інших фахівців, що працюють зі споживачами наркотиків, сповіді і реальні долі колишніх наркоманів, самі колишні наркомани з позитивними установками на категоричне відмовлення вживання наркотичних засобів.

При виробленні негативного відношення до вживання наркотичних засобів в існуючих методиках соціальних служб використовується не тільки демонстрація негативних наслідків наркотизації (підірване здоров'я, утрачені можливості, конфлікти з законом), але і демонстрація альтернативи, переваг тверезого способу життя, чого можна досягти, не вживаючи наркотики. Тверезий спосіб життя – це здоров'я, соціальний успіх, досягнення в спорті, науці тощо. Для такої пропаганди з успіхом використовуються популярні спортсмени, учені, суспільні діячі. При цьому часто здійснюється у формі кліпів, і великих рекламних щитів у протигагу рекламі спиртних напоїв і сигарет, що використовує ті ж форми.

У 90-ті рр. виникли нові суб'єкти наркотичної профілактики, що так чи інакше, стимулюють або організують профілактичну роботу. Суперечливі і неоднозначні наслідки мав стихійний потік журналістської інформації, книжковий ринок і масове мистецтво, що відреагували на проблему поширення наркотиків. Цей потік підвищив інтерес до „заборонного плоду”. Новим явищем в Україні стає діяльність деяких протестантських і інших християнських конфесій, що ведуть пропаганду здорового способу життя, відмовлення від наркотиків, алкоголю і паління. Робота з хворими наркоманією спрямована на витиснення з психіки підлітка патологічного потяга до наркотику релігійної домінантною і фактично формуванням нової особистості.

Що стосується профілактичної діяльності громадських організацій і державних структур по попередженню наркотизму серед молоді, можна відзначити, що первинна профілактика пройшла складний шлях від політичних детермінант до ініціатив цивільного суспільства.

Вплив деяких підходів на відношення молоді до вживання наркотиків, на наш погляд, має спірний характер. Наприклад, не виключено, що третинна і первинна профілактика, проведені паралельно, мають антагоністичний характер з погляду суспільної психології, свідомості молоді. Широка реклама безкоштовної роздачі шприців, вручення на

вулиці буклетів з інструкцією для залежних від наркотиків про безпечне вживання психоактивних речовин у деяких молодих людей створює ілюзію щоденності їхнього вживання, знижує рівні страху історожкості перед першою пробой наркотичних препаратів.

Ідеологія багатьох профілактичних програм визначається тим, хто виділяє на це гроші. Природно, на гроші фонду „Відродження” (Джорджа Сороса) в основному проводяться ті програми, що можуть бути ефективними в умовах легалізації наркотиків, і в основі яких лежить терпимість до споживачів наркотикам. Залежність від фінансування закордонних фондів часто є причиною фрагментарності, короткочасності проведених профілактичних програм окремими громадськими організаціями. Методи первинній профілактиці деяких суб'єктів суперечать традиційним підходам. Погляди ряду громадських організацій на причини розвитку залежності від наркотиків і характер шкідливих наслідків зловживання ними не погодяться з науковими даними, що знижує ефективність заходів.

Проведений аналіз стану профілактики в Україні дозволяє сформулювати ряд проблем, що повинні стати предметом обговорень і досліджень. Частково не вирішені проблеми носять організаційний і юридичний характер. Вони зв'язані з процесом інституціоналізації профілактичної роботи. До них відноситься наступне:

- не вирішено, до чієї компетенції відноситься антинаркотична робота з молоддю;
- не створена правова база роботи. Не визначений обсяг прав і компетенції, відповідальність суб'єктів профілактики;
- не створені ефективні структури, що координують антинаркотичну роботу.

Поряд з цим необхідно вказати на проблеми науково-методичного забезпечення профілактичних заходів: спірна ситуація вибору між адаптацією закордонних програм і створенням авторських; проблема обліку вікової динаміки і відмовлення від ідеї створення універсальної методики; специфіка дитячій і підлітковій психіці і відповідальність за наслідки профілактичної роботи; необхідність розширення об'єкта профілактики. „Вихід” профілактичних програм за стіни навчальних закладів; необхідність обліку національних реалій: матеріальних і організаційних можливостей вітчизняних інститутів профілактики; перенос акценту на пропаганду здорового способу життя.

Для чіткого забезпечення профілактичних заходів та їх ефективності, ми пропонуємо деякі принципи, які дадуть змогу соціальним працівникам

створити рівні можливості та демократичну участь всіх об'єктів профілактики:

- здійснення контролю за різними аспектами, що впливають на стан української молоді;
- застосування колективних профілактичних заходів, а не надання допомоги в індивідуальних кризових ситуаціях;
- застосування процесів, організованих за участю, що передбачає залучення і надання допомоги молоді у здійсненні вибору на користь ЗСЖ;
- представлення альтернативних методів роботи з молоддю та застосування інноваційного та творчого підходів.

Основний акцент в області профілактичної роботи повинен бути перенесений на рівень конкретного муніципального утворення, тобто вона повинна бути розгорнута в громаді (комуна, громада, мікрорайон). Важливо, щоб у профілактичних програмах були задіяні паралельно: загальноосвітня установа, територіальні структури самоврядування, родина. Методологічною основою первинної профілактики є наступні принципи: комплексність, диференційованість, ціннісна орієнтація, багатоаспектність, послідовність, легітимність.

Формування здорового способу життя через профілактику наркотичної залежності дає змогу вирішувати ряд проблем, які характерні як для високорозвинених країн так і для країн середнього рівня:

- підтримується комплексний підхід, який враховує і охоплює всі аспекти фізичного, соціального, екологічного, культурного та духовного аспектів життя;
- суспільні відносини вимагають застосування довготермінової перспективи для простежування змін впливу профілактичних заходів;
- діяльність соціальних працівників ґрунтується на знаннях, які отримані з численних джерел;
- профілактична діяльність є багатосекторною стратегією, яка вимагає різнобічних теоретичних та практичних навичок від фахівця соціальної сфери.

Таким чином, ми узагальнили певний теоретичний і практичний досвід у питаннях профілактики наркотичної залежності, оцінили існуючі підходи і дійшли висновку, що для створення ефективної моделі профілактики потрібно системно охопити сферу соціальних послуг. При цьому напрацьовані схеми мають право на узагальнення та індивідуальне існування, оскільки за рахунок індивідуальних ознак націлені на вирішення певних завдань. Це означає, що треба зробити спрямований крок у напрямку методологічного забезпечення профілактичної діяльності.

Список використаних джерел

1. Белоусов Ю. Л. Институціоналізація профілактики наркотизму в Україні. – Автореф. дис. ... канд. соц. наук. – 22. 00.03. – соціальні структури та соціальні відносини. - Харків, 2003. – 21 с.
2. Рущенко И. П., Кузьминов В. Н. Первичная профилактика наркомании в Украине: обзор опыта и постановка проблемы // Профилактика наркомании: организационные и методические аспекты. Итоговые материалы международного проекта / Сост. И. П. Рущенко. – Харьков: Финарт, 2002. – С. 73–83.
3. Сердюк О.О. Наркотизм як соціальне явище: його тенденції та напрямки профілактики: Дис... канд. соціол. наук: 22.00. 03 / Національний ун-т внутрішніх справ. – Х., 2003. – 214 с.
4. Центр первинної профілактики наркотизму: методологічні й організаційне забезпечення / В. А. Соболев, Ю. Л. Белоусов, И. А. Нагорний. – Харків: Финарт, 2002. – 80 с.
5. Яременко О. О., Балакірева О. М., Пінчук І. М., Сановська В. А., Варбан М. Ю. Моніторинг та оцінка ефективності проекту "Профілактика ВІЛ/СНІДу серед молодих людей, які вживають наркотики ін'єкційним шляхом" / Державний ін-т проблем сім'ї та молоді; Державний центр соціальних служб для молоді / М.М. Ілляш (ред.). – К., 2002. – 71с.
6. Ярмыш А. Н., Соболев В. А., Сердюк А. А. Політико-правова і методологічна основа профілактики аддиктивного поведіння в Україні і Харківському регіоні // Молодь і наркотики (соціологія наркотизму) / Під ред. В. А. Соболева, И. П. Рущенко. – Харків: Торсинг, 2000. – С. 282-292.

In clauses is proved necessity of strengthening of preventive work among children and youth concerning questions of narcotic dependence. Evolution of this question is tracked and the role of the social worker in this process is certain; recommendations concerning application and improvement of forms of work with different categories наркотически dependent youth are resulted.

Keywords: narcotism, narcotic dependence, consequences of the narcotism, principles of the narcotism.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 37.013.42

Н.В. Кічук

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ В КООРДИНАТАХ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ

У статті висвітлено переваги компетентнісного підходу, в межах якого й видається за можливе здійснювати підготовку майбутніх соціальних педагогів до конструктивної роботи з дезадаптованими дітьми.

Ключові слова: дезадаптованість, готовність до роботи з соціально дезадаптованими дітьми, кейс-стаді, портфоліо.

В статті проаналізовані переваги компетентного підходу, завдяки якому буде здійснюватися підготовка майбутніх соціальних педагогів до конструктивної роботи з дезадаптованими дітьми.

Ключевые слова: дезадаптированность, готовность к работе с социально дезадаптированными детьми, кейс-стады, портфолио.

Соціальний педагог – порівняно нове особистісно-професійне призначення фахівця дотично українського соціуму. Натомість уже відчутним є позитивний вплив спеціалістів, які опановують цю професію, на позитивну динаміку набуття суспільством ознак громадянського.

Загально визнано і науковцями (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук), і практиками (В. Алексеєнко, Л. Костиця, К. Мойсеєнко) різноаспектність сфер соціально-педагогічної діяльності фахівця (освіта, установи охорони здоров'я, соціального захисту, сфери охорони правопорядку та служб для молоді), що пов'язано з різноплановістю її функцій (комунікативна, організаторська, прогностична, охоронно-захисна, діагностична, попереджувально-профілактична, корекційно-реабілітаційна, соціально-терапевтична).

Вищеокреслена своєрідність професії "соціальний педагог" умотивовує дискусію сучасних науковців відносно обґрунтованого її віднесення до певного типу відомих сучасному людству професій. Так, якщо виходити з типології професій за Дж. Холландом, в основі якої покладено як теорію особистості, так і теорію професії, то важко визначитися у питанні до якого

ж із визначених типів (реалістичні, інтелектуальні, соціальні, конвенціональні, підприємницькі, художні) може бути остаточно віднесена професія "соціальний педагог" [6]. Додамо, що існує й інша точка зору, пов'язана із правомірністю вважати професію "соціальний педагог" соціономічною, оскільки йдеться про ту з них, що впливає на соціальну взаємодію, вирішує професійні завдання, пов'язані з соціальними стосунками [3]. Однак, у цьому випадку залишає свою дискусійність такий бік класифікації соціономічних професій: якщо виходити з базового значення предмета професійної діяльності, функцій певної професії та рівня соціальної взаємодії, то соціальний педагог за функціями пов'язаний із соціальною організацією, із соціальним управлінням, із соціальним дослідженням, із корекцією, із соціальним розвитком, із трансформаціями, із соціальною підтримкою, із соціальним формуванням. Отже, за параметром "функції професії" неможливо конкретизувати "нішу", що займає професія "соціальний педагог". Такою ж є ситуація, якщо намагатися віднайти місце означеної професії ще за одним параметром – рівнем соціальної взаємодії. Адже ж соціальний педагог як соціономічна професія "пронизує" практично всі з них. А саме: "людина – людина", "людина – соціальна група", "людина – суспільство", "соціальна група – соціальна група", "соціальна група – суспільство" [3, с. 72-73]. Дійсно, сегмент соціально-педагогічних питань, зокрема, учнівської молоді, є настільки емним, що це позначається на неосяжності проблемного поля діяльності навіть шкільного соціального педагога-практика.

Натомість, з огляду на специфіку тих процесів, що відбуваються у вітчизняній соціальній сфері і зумовлюють дедалі поширення професії соціального педагога, є всі підстави вважати ключовою проблемою, на розв'язання якої сфокусовано зусилля практикуючого втручання фахівця, виступає пропедевтика дезадаптації у поведінці дітей та молоді. Дезадаптація у сучасній соціально-педагогічній науці розглядається як процес, як прояв і як результат [2, с. 163]. Якщо враховувати провідні причини дезадаптації (лат. – зникнення, знищення, повна відсутність пристосування) – особистісні, середовищні, а також наслідки (особистісні деформації, недостатній фізичний розвиток, неприйняття колективом, насилля тощо), то стає зрозумілим наскільки вагомою є професійна готовність соціального педагога до роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю. А саме таких компонентів готовності як особистісно-професійної якості студента: ціннісно-мотиваційного (усвідомлення на рівні переконань багатоаспектності проблеми змінення соціальної ситуації розвитку дитини, а також беззаперечності того, що витоки її соціальної дезадаптації лежать у площині порушень взаємовідносин із дорослими); когнітивного (розширення наукових уявлень про типологію соціально дезадаптованої

поведінки, розуміння того, що критичними формами соціальної дезадаптації є адиктивна і кримінальна поведінка); операційного (володіння діагностувальним інструментарієм щодо визначення своєрідності соціально дезадаптованої поведінки, а також новоутворень в структурі особистості, що гальмують її позитивну соціалізацію; вміння і навички запровадження психолого-педагогічної корекції особистісного розвитку дитини та відхилень у її поведінці).

У контексті вищевикладеного актуалізується проблема якісної підготовки соціального педагога перш за все у зазначеному аспекті.

Вища школа – основний етап особистісно-професійної підготовки спеціаліста. Ось чому сучасні науковці чимало зусиль надають обґрунтуванню та експериментальному доведенню найбільш продуктивних підходів – тих, що дозволяють досягати стійких педагогічних результатів у формуванні готовності студентів до відповідної сфери майбутньої професійної діяльності, як результату, зокрема, їхньої університетської підготовки (Н. Кузьміна, А. Ліненко, О. Мороз, В. Сластьонін, Л. Хомич).

Науковці здебільшого єдині у визнанні переваг компетентнісної парадигми освіти, абриси якої були окреслені, зокрема, "проектом настроювання" ("Настроювання освітніх структур в Європі", розробником якого є Європейська комісія), доповнені кредитним підходом на підґрунті Європейської системи трансферу і накопичення кредитів. Йдеться про потужність реального забезпечення людиноцентристської орієнтації сучасної освіти (В. Байденко, В. Кремінь, В. Луговий).

Попри наявного у сучасній науці різнопланового осмислення різновиду компетентностей, треба зазначити, що підґрунтя визначеності у цьому аспекті все ж ще й досі є дискусійним. Так, на нашу думку заслуговує на особливу увагу дослідницька позиція тих науковців (зокрема, О. Слюсаренко), які доводять доцільність угруповання компетентностей з огляду на види діяльності особистості. Йдеться, зокрема, про доцільність розрізняти інтелектуально-знаннєві, творчо-інноваційні, ціннісно-орієнтаційні, діалогово (консенсусно)- комунікативні, художньо-творчі. Як зазначає у цьому зв'язку В. Луговий, має сенс все ж відходити від намагання зіставляти компетентності із знаннями – на більшу "об'єктивність" заслуговують цінності. Саме цінності виражаються у стійких емоційних станах особистості (емоції, переживання) щодо певних об'єктів. Дійсно, слушною видається аргументація науковця: "у термінах інформації знання представляють вид об'єктивної, цінності – відмінний від знань вид об'єктивно-суб'єктивної інформації [4, с. 6]. Отже, ґрунтовність такої позиції є цілком очевидною, оскільки йдеться про принципово розбіжні явища: знання абстрагують істинне від суб'єктивного, а цінності

пов'язані із ставленням суб'єкта до об'єкта, тобто, це, по суті, певний аспект здатності особистості.

Ми все ж схильні не ідеалізувати компетентнісну парадигму освіти й не вважати її універсальним підходом до розв'язання усієї сукупності проблем сучасної професійної педагогіки. В цьому відношенні нам видається слушною точка зору О. Саннікової, яка вважає, що підхід пов'язаний із компетентністю є важливий, однак, у наш час вже недостатній. Поза увагою залишаються ті особистісні якості, які відповідають директивним вимогам діяльності, тобто йдеться про якості, носієм яких є людина як цілісна особистість, а не лише як професіонал.

Вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до роботи з дезадаптованими дітьми переконливо доводить продуктивність саме інтерактивних технологій [1; 5; 6]. Багаторічний досвід роботи у вищій педагогічній школі дозволяє стверджувати, зокрема, про такі найбільш доцільні з них як портфоліо та кейс-стаді.

Принагідно зауважимо, що безсумнівні переваги інтеракції у реальному засвоєнні соціальним педагогом майбутньої професійної ролі науковці вбачають у стимулюванні процесу розвитку творчої індивідуальності студента через віднаходження власної "зони психологічного комфорту" (термін британської дослідниці Дж. Льюїс).

Зауважимо на тому, що "портфоліо" з італійської "тека" або портфель із документами, "портфель цінних паперів". Йдеться про сукупність (а краще систему) тих паперів, що розкривають особистість володаря. Науковці, у доробку яких розгортається ідея портфоліо, здебільшого єдині в тлумаченні портфоліо як метода [2; 6]. Його провідна мета вбачається в оптимізації оцінювання знань і вмінь, зокрема, студентів через надання ним можливості брати відповідальність за своє навчання.

У сучасній зарубіжній вищій школі (Австралія, Англія, Іспанія, Канада, США, Фінляндія) цей метод є досить активновживаним у практиці університетської підготовки фахівця. Підкреслимо й порівняно новий ракурс осмислення безсумнівних його переваг – роль портфоліо в розв'язанні завдань концентрованого навчання (Л. Дацко, Л. Зазуліна, Г. Мажейко). Йдеться про дві підсистеми, що містить концептуальна схема педагогічної системи концентрованого навчання: 1) "педагогічне завдання"; 2) "технології досягнення" [6]. Щодо останнього, підкреслимо підвищену увагу, яка нами надавалась, зокрема, презентації майбутнім соціальним педагогом розробленого проекту, актуальності проблематики, лаконічності назви. Так, переможцями конкурсу соціально-педагогічних проектів "Перша спроба" були такі проекти: "Мамо, тато – не кривдять мене: я тільки дитина" (проблема насильства в сім'ї), "Не засуджені, але

ув'язнені" (проблема дітей, що народились у місцях позбавлення волі батьків), "Мамо, що робити, я живцем помираю" (проблема наркоманії),

Незважаючи на значний інтерес фахівців вищої школи до портфоліо, проблема його типології залишається нерозв'язаною. Так, існує точка зору, за якою в залежності від мети доцільно розрізняти такі типи портфоліо студентів: "тека досягнень", "рефлексивний портфель", проблемно-дослідницький або тематичний портфоліо [5, с. 105-106]. Т. Полонська вважає, що має сенс розрізняти "теку документів" і "теку відгуків". Інші дослідники (зокрема, Л. Корпинська) стверджують про найбільшу популярність у вищій педагогічній школі такого різновиду портфоліо:

- робочий, де і викладач науковець, і студент оцінюють разом зміст представлених у портфоліо навчально-професійних матеріалів;

- шоу-кейс портфоліо, що складається за параметром презентабельності найкращих практичних робіт майбутнього фахівця;

- оціночний портфоліо (або "портфоліо для записів"), в якому зберігаються поточні оцінні судження викладача вищого закладу освіти, його записи щодо траєкторії навчально-професійних успіхів студентів, а відтак йдеться про "сухий залишок", який є свідченням динаміки особистісно-професійного зростання майбутнього спеціаліста.

Вивчення й узагальнення кращого досвіду фахових кафедр, зокрема, Ізмаїльського державного гуманітарного університету щодо застосування у навчально-професійній діяльності студентів методу портфоліо засвідчує про такі його функції: дидактичну, оцінну та функцію атестації. Зауважимо, що ідея портфоліо досить активно реалізується і в діяльності творчих учителів-практиків. Зокрема, у підготовці вчителя до педагогічного проектування в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу. Вважається за доцільне такий узагальнений вигляд творчого портфоліо вчителя з проблематики педагогічного проектування: перший блок – систематизація теоретичного матеріалу з окресленої проблеми (визначення робочих понять; бібліографія, конспекти опрацьованих джерел інформації, дайджести, ксерокопії; добірка доповідей та рефератів вчителя); другий блок – практико-орієнтований, що репрезентує процес планування та алгоритми педагогічної діяльності, діагностичний інструментарій для виявлення проблемного поля; третій блок – за формою по суті є скарбничкою проектів, де систематизовано результати пілотажних досліджень, сценарії тощо [5, с. 29-30].

Наш досвід запровадження ідеї портфоліо, зокрема, у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів в умовах університету, дозволяє зробити принаймні два узагальнення.

По-перше, означена ідея має бути по-різному реалізованою на етапах становлення фахівця у бакалавраті, спеціалізації та у період магістерської підготовки. Якщо при цьому виходити з педагогічного сенсу портфоліо, то акценти в ньому зумовлені специфікою освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця та освітньо-професійної програми його підготовки в логіці підсистеми "бакалавр – магістр".

По-друге, мету запровадження портфоліо доцільно підпорядковувати задачному підходу, тобто повністю узгоджувати з поточними та підсумковими завданнями підготовки студентів у період університетської освіти, розглядаючи останню як педагогічну систему. Саме в меті сфокусовані такі функції як системоутворювальна, мотивації, управління, виховання; педагогічна ж система має певні ознаки – організатора системи, її цілі, зміст, засоби, форми, методи та результати функціонування (Л. Спирін, Л. Султанова, В. Шадриков).

Так, у нашому досвіді запровадження портфоліо в межах навчального курсу "Вступ до спеціальності", який вивчається першокурсниками, обов'язковими вважалися такі його "сторінки": перша – нормативно-правові акти й документи про освіту і виховання, перелік і змістові характеристики функцій соціального педагога та провідних видів діяльності; друга – структурно-логічна схема взаємодії соціального педагога із регіональними системами соціальних служб та суб'єктами соціально-педагогічної діяльності в мікрорайоні навчального закладу; третя – опорна документація фахівця соціальної сфери (взірці соціального паспорту класу, журналу щоденного обліку та плану роботи соціального педагога, тимчасових нормативів часу та основні види соціально-педагогічної роботи, облікової карти сім'ї дитини, акту обстеження матеріально-побутових умов проживання дитини; четверта – "скарбничка соціального педагога-початківця", де систематизовано інтерактивні форми організаційно-методичної роботи соціального педагога навчально-виховного закладу, досвід якого спостерігав студент у процесі ознайомлюючої практики, та подано опис проведеної аналітичної роботи щодо складнощів і помилок практиків за матеріалами періодичних видань.

Завершувальна "сторінка" портфоліо віддзеркалює хід і результати виконання студентом різнорівневих індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, які передбачено заліковим кредитом відповідної нормативною навчальною дисципліною.

Зазначимо, що технологія "кейсів" набула різної назви – "кейс-стаді", "метод ситуаційних вправ", "ситуаційний метод". Натомість і науковці, і практики єдині у визнанні безперечних переваг цієї технології у контексті інтенсивної освіти майбутнього фахівця. На думку Дж. Тербера, творчу атмосферу в студентській академічній групі видається за можливе створити, якщо ставити такі категорії запитань, як-

от: 1) "хто?", "що?", "коли?", "де?"; 2) "чому?", "як?"; 3) "чому?" із відтінком занурення у ситуацію; 4) "що Ви зробите?", "коли?", "як?", "чому?"; 5) "А що, як...?"; 6) "що відбудеться?"; 7) питання узагальнюючого типу.

Отже, вдосконалюючи процес підготовки майбутнього соціального педагога до виконання соціально-професійного призначення принципово важливо акцентувати увагу на інтерактивні технології навчання, оскільки саме цей шлях дозволяє сформуванню усіх аспектів їхньої фахової готовності у тому числі в аспекті профілактики ускладненої поведінки дітей, запобігаючи проявам дезадаптації.

Список використаних джерел

1. Алексєєва В., Костриця Л. Технології соціальної роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю. – Київ: Шкільний світ, 2009. – 120 с.
2. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В.Г. Кремін. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кокун О.М. Теоретико-методологічні та практичні засади дистанційної психодіагностики у професійній сфері // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 65-73.
4. Луговий В. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі / Проблеми освіти: Наук. зб. – Київ, 2010. – Вип. 63. – Ч. I. – С. 3-8.
5. Мойсеєнко К. Професійна діяльність соціального педагога: Метод. посібник. – Київ: Шкільний світ, 2009. – 120 с.
6. Holland J.L. Making Vocational Choices a Theory of Career. – New Jersey, 1973. – 150 p.

The article deals with the problem of the future social teachers' training on the basis of the advantages of a competent approach in their structural work with the disadvantaged children.

Keywords: disadaptation, willingness to the work with the social disadvantaged children, case-study, portfolio.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 378. 637. 013. 42

Я.В. Кічук

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ В РОБОТІ З СОЦІАЛЬНО-ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ

У статті висвітлено деякі особливості організації правової підготовки майбутніх соціальних педагогів в роботі з соціально-дезадаптованими дітьми.

Ключові слова: майбутні соціальні педагоги, правова підготовка, соціально-дезадаптовані діти.

В статье описаны некоторые особенности организации правовой подготовки будущих социальных педагогов в работе с социально дезадаптированными детьми.

Ключевые слова: будущие социальные педагоги, правовая подготовка, социально дезадаптированные дети.

Як переконливо доводять дослідники (К. Голубєва, О. Денисюк, Л. Чумак, Л. Якименко) найбільшим є ризик соціальної дезадаптованості у вихованців шкіл-інтернатів. Дослідники єдині у визнанні ключової проблеми: відсутність системного реформування інтернатних закладів в інтересах дітей, недосконалість наявної в українському суспільстві моделі цього закладу державної опіки на підґрунті недостатнього рівня узагальнення творчих ідей, які містяться у класичному досвіді прогресивних педагогів, зокрема, Я. Корчака та А. Макаренка, неефективного функціонування механізму гейткіпінгу, а також низьку правову культуру як фахівців, так і вихованців. Нерозв'язаність означених проблем негативно позначається на процесі формування у вихованців готовності до самостійного життя, на їхню адекватну самооцінку, соціальну адаптацію, забезпечення їхніх прав.

На основі аналізу міжнародних документів та практики можна виділити кілька загальновизнаних принципів міжнародної політики у сфері забезпечення прав дітей, а саме:

1. Основний обов'язок держави – запобігти вилученню дитини з сім'ї через створення адекватної системи підтримки для сімей з дітьми та соціальних послуг.

2. Якщо дитина втрачає батьківське піклування, держава повинна забезпечити альтернативну опіку (піклування) в громаді.

3. Влаштування дитини в будь-який заклад стаціонарної (інтернатної) опіки на тривалий період часу є крайнім заходом, коли уже всі інші альтернативи вичерпано.

4. Держава повинна забезпечити підтримку й допомогу молодим людям, які виходять з-під опіки, та підготувати їх до самостійного життя.

5. Участь дитини є обов'язковою у плануванні та здійсненні всіх дій щодо її влаштування та виходу з-під опіки [1].

Світова спільнота здебільшого обирає альтернативні моделі державної опіки над більшістю вихованців сучасних шкіл-інтернатів – дітей-сиріт та дітей, які залишились без батьківського піклування. Загальновідомо, що з метою забезпечення найкращих інтересів дитини принципово важливо зберегти її соціальний зв'язок та право на виховання в сім'ї. Німецькі науковці, зокрема, визначають школу-інтернат, як "тотальний інститут", який ізолює цю категорію дітей від соціуму і доводять беззаперечні переваги сімейних дитячих будинків, прийомних сімей.

У процесі деінституалізації, реорганізації мереж соціальних закладів для дітей-сиріт та дітей, які залишились без батьківського піклування, реформування системи захисту вразливих сімей і дітей в Україні, є дуже актуальною проблема системної державної підтримки розвитку альтернативних форм сімейного виховання, створення ефективних державних механізмів підтримки сімей з дітьми, які перебувають в кризі, вдосконалення соціально-правової роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю.

Особливої гостроти в означеному контексті набуває особистісно-професійна спроможність фахівця соціальної сфери забезпечити формувальний вплив на процес просоціальної активності й правомірної поведінки вихованців шкіл-інтернатів. Натомість недостатньо використаним залишається такий суттєвий ресурс – якісна професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів для соціально-правової роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю, зокрема, з вихованцями, випускниками інтернатних закладів.

Контекстним виглядає у цій площині такий ракурс осмислення вищеокреслених проблем: правова компетентність соціального педагога школи-інтерната як джерело підвищення ефективності соціалізації вихованців.

Гострота такого параметру діяльності соціального педагога посилюється проголошеними тезами учасників парламентських слухань

"Законодавче забезпечення та реальний стан дотримання прав дитини в Україні" (22 грудня 2010 р.). Зокрема, було оприлюднено такі дані: тільки в системі освіти налічуються 194 інтернатних заклади, в яких знаходяться понад 16 тисяч дітей, до 70% хлопців після закінчення шкіл-інтернатів залучаються до криміналу, кожен третій випускник потрапляє до місць позбавлення волі, кожен п'ятий поповнює ряди осіб без постійного місця проживання. Соціальна підтримка та соціальний захист цієї категорії дітей потребує вдосконалення системи соціального супроводу в частині підготовки і підвищення кваліфікації відповідних спеціалістів, системи підготовки кандидатів в усиновлювачі, механізму проведення перевірки умов виховання та розвитку усиновлених дітей, процесу реформування державних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [2]. До того ж за результатами соціологічного дослідження "Життєвий шлях випускників інтернатних закладів, дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей", який було проведено Українським інститутом соціологічних досліджень ім. О. Яременка, кожний дванадцятий випускник інтернатів зазначав про "поганий" соціально-психологічний клімат у інтернатній установі під час свого перебування, кожний четвертий випускник інтернатного закладу приховує свій статус ("для оточуючих людей ми ненадійні", "я соромлюсь свого статусу "випускник інтернатного закладу"). Сімейні форми виховання мають значні переваги над інтернатними, що стає особливо очевидним при переході дитини до самостійного життя. Сучасна практика виховання дитини в інтернатному закладі не спроможна забезпечити право дитини на належну освіту, вибір професії, захист від насильства; дитина стає соціально-дезадаптованою.

Важливість правової підготовки фахівця, як фактору запобігання соціальної дезадаптації дитини, визнавалась на всіх етапах розвитку української національної думки. Якщо взяти лише один аспект – постановка проблеми становлення правокомпетентного фахівця щодо забезпечення та захисту прав дитини у будь-якій соціально-педагогічній ситуації, що виникає протягом її життєвого шляху, то в цьому зв'язку доцільно розрізняти навіть певні етапи. А саме: історико-цивілізаційний, що хронологічно збігається з періодом X-XVIII ст.; громадсько-просвітницький (XIX ст.); аналітично-синтезуючий (поч. XX ст.-80-ті роки XX ст.); пошуково-визначальний (90-ті роки XX ст.-поч. XXI ст.). Ключового ж значення набуває така теза: обізнаність у галузі юриспруденції, системі забезпечення та захисту прав дітей виступає не бажаною, а виключно важливою передумовою успішної професійної діяльності соціального педагога, фахівця, який намагається у вищій

школі набути "професію захисту", де знання правової бази, морально-правових норм безпосередньо виявляється у якісних характеристиках правореалізаційної, правозахисної сфер його діяльності.

Так, нами з метою формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів у сфері забезпечення, захисту прав вихованців та випускників інтернатних закладів у межах варіативної частини правової підготовки на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету було запроваджено сукупність елективних навчальних курсів. А саме: "Забезпечення прав дитини: шляхи підвищення компетентності соціальних педагогів", "Правові механізми захисту учнів інтернатів від жорсткого поводження та насильства", "Основи правової соціалізації дітей-сиріт", "Правові засади запобігання торгівлі та експлуатації вихованців інтернатних закладів", "Особливості соціально-правового захисту дітей, позбавлених батьківського піклування", "Інноваційні соціально-педагогічні технології забезпечення прав дезадаптованих дітей".

Зауважимо на доцільності належної уваги, яку слід приділити правовій підготовці майбутнього соціального педагога у процесі викладання вищезазначених елективних курсів. Наш досвід у цьому плані доводить продуктивність різних форм правової підготовки: складання студентом власного термінологічного словничка (наприклад, уточнюється змістове навантаження юридичних понять, фіксується алгоритм роботи з нормативно-правовою базою, поглиблюється термінологічна обізнаність студентів через актуалізацію міжпредметних зв'язків, зокрема, навчальними курсами відповідних галузей права), систематизація чинної нормативно-правової бази в сфері соціально-правового захисту дезадаптованих дітей, вихованців інтернатних закладів (наприклад, через складання студентами портфоліо "Мій юридичний порадник"), розробка національних законопроектів (наприклад, з активізації реформування системи інтернатних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, удосконалення патронату над дітьми, функціонування патронатної сім'ї) та локальних нормативно-правових актів (наприклад, місцевих програм з соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів, з питань захисту житлових та майнових прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, реалізації Конвенції ООН про права дитини в інтернатах (через впровадження механізму соціального замовлення), організація діяльності студентської Соціально-правової студії "Феміда" та Соціально-педагогічної клініки з питань захисту прав дітей, опрацювання тренінгового модуля "Захист і реалізація прав дитини як

професія", участь у конкурсі проектів в сфері правового захисту та соціального супроводу осіб із числа дітей-сиріт, презентація програм профільних тренінгових шкіл з прав людини (для вихованців інтернатних закладів) тощо.

Оскільки фундаментальність знань студентами, майбутніми соціальними педагогами принципів Загальної декларації прав людини, Декларації прав дитини, Конвенції про права дитини є базою їхніх уявлень про універсальні стандарти прав дитини, то принципової ваги набувають заходи, спрямовані на розгортання такої тези: права людини починаються з прав дитини. Зазначимо ключові положення, яких ми дотримувались у процесі розгортання означеної тези.

1. Соціальним контекстом навчання правам дитини виступає взаємодія державних і громадських структур у забезпеченні вищеозначеної загальнолюдської цінності.

2. Гуманізація простору дитинства пов'язана з визнанням дитини особистістю, яка має таку саму гідність, що й дорослий; однак, якщо дорослий спроможний сам захистити свої інтереси, то соціально-дезадаптована дитина вимушена звертатися по допомогу до тих, хто може бути гарантом дотримання та збереження її прав; одним із них є соціальний педагог.

3. Розгортання тези про роль соціального педагога в забезпеченні прав соціально-дезадаптованих дітей, вихованців інтернатних закладів, що може відбуватися за такою логікою: несформованість "філософії цієї спеціальності" (за висловом Н. Русакової) негативно позначається на створенні системи професійних пріоритетів соціального педагога, оскільки невизначеність інфраструктури соціально-педагогічної практики не сприяє результативності його й правовиховної діяльності; своєрідність останньої зумовлена типом закладу, де працює соціальний педагог, а відтак посадова визначеність фахівця є поняттям відносним (наприклад, якщо соціальний педагог працює у школі-інтернаті, то йдеться про конструктивну міжвідомчу взаємодію соціального педагога у питаннях захисту прав дитини зі службою у справах дітей, прокуратурою, відділом кримінальної міліції у справах дітей, судом, відділом освіти, опікунською радою, центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді тощо); не менш суттєвим є, як уважають деякі дослідники (зокрема, В. Шкатулла), ще й такий аспект: соціальний педагог, вибудовуючи відносини у правових питаннях із батьками, законними представниками дитини, має керуватися комплексною сферою законодавства, що включає норми адміністративного,

кримінального, освітянського, сімейного, трудового, цивільного галузей права, ратифікованих міжнародно-правових актів тощо.

4. Феномен дитинства доцільно осмислити через історичні, соціальні та суто юридичні аспекти, а також крізь призму сучасних концепцій виховання, розуміння "дитини", "соціально-дезадаптивної дитини", "прав людини", "правового статусу особистості" як в міжнародному, так і національному праві.

5. Пріоритетами соціально-педагогічної діяльності фахівців щодо забезпечення прав соціально-дезадаптивної дитини доцільно вважати такі: різні моделі "замінювальної" турботи відносно дітей, що потребують державного захисту (патронатного напряму зокрема); громадянська освіта суб'єктів соціально-педагогічної взаємодії з акцентуацією уваги на компонентах громадянсько-правової освіти і просвіти як засобах формування ключових життєвих компетенцій особистості; організація правовиховного середовища інтернатного закладу.

З огляду на вищезазначене, особливої актуальності набуває практичне ознайомлення майбутніх фахівців з інноваційним досвідом проектної діяльності неурядових організацій в сфері соціально-правового захисту випускників інтернатних закладів в Україні. Зокрема, цікавим у цьому плані нам видається залучення майбутніх фахівців до реалізації проекту "Отримай свій шанс", який реалізується громадською організацією "Соціальні ініціативи з охорони праці та здоров'я", який спрямований на покращення життєвих навичок та соціальних послуг для дітей, вихованців та випускників інтернатних закладів задля їх соціальної адаптації до самостійного життя.

Основними партнерами цього проекту виступають Державна соціальна служба для сім'ї, дітей та молоді, громадська організація "Міжнародні ініціативи з проблем розвитку дитини (Голландія). Проектом передбачена розробка навчальних тренінгових методик для підготовки випускників інтернатних закладів до самостійного життя шляхом покращення соціальних послуг, проведення практичної підготовки через навчання таким життєвим навичкам: планування особистого бюджету, розв'язання конфліктів, пошук роботи, здоровий спосіб життя, планування сім'ї, міжособистісне спілкування, гендерні аспекти поведінки, попередження торгівлі людьми тощо. Участь у заходах проекту беруть випускники 9-х-11-х класів інтернатних заходів та мешканці соціальних гуртожитків Вінницької (м. Жмеринка, м. Тульчин) та Одеської (м. Ізмаїл, м. Котовськ, м. Тарутине) областей. Студенти Ізмаїльського гуманітарного університету, майбутні фахівці

протягом 2010-2011 навчального року залучені в якості волонтерів для апробації експериментальних тренінгових занять для випускників інтернатів Одещини та розробки власних соціально-педагогічних проектів з питань підтримки та допомоги дезадаптованим дітям та молоді, вихованцям інтернатних закладів.

На основі творчого опрацювання передового досвіду реалізації всеукраїнських та міжнародних проектів майбутніми фахівцями були розроблені локальні проекти: "Створення місцевої служби соціалізації вихованців інтернатних закладів", "Права дитини: впровадження механізму гейткіпінгу", "Волонтерська школа соціальної адаптації випускників інтернатних закладів Одеської області", "Організація діяльності уповноваженого з прав дітей-сиріт та дітей, які залишились без батьківського піклування", "Студент-наставник вихованця інтернату", "Студентська соціально-педагогічна служба по роботі з дезадаптованими дітьми, "Активізація громадських ініціатив випускників інтернатних закладів".

Отже, навчально-виховний простір сучасної вищої школи є важливим ресурсом випереджувального розвитку особистості студента, майбутнього соціального педагога здатного успішно впливати на формування у соціально-дезадаптованих дітей, вихованців інтернатних закладів готовності до самостійного життя, соціальну адаптацію, забезпечення їхніх прав.

Список використаних джерел

1. В. Дибайло Світова практика: підтримка молоді, яка виходить з-під державної опіки // Права дітей №2 (10). – 2010. – С. 7-8.
2. Забезпечення рівних можливостей та прав дітей в умовах зростання ризиків бідності населення. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2009 р. – Київ: Бланк-прес, 2010. – 152 с.
3. Законодавство, яке тебе захищає / Авт. кол. Л.С. Волинець, Т.В. Говорун, І.В. Пеша. – Київ: УІСД, 2000. – 78 с.

The article deals with some peculiarities of organization of legal training of future social teachers in the work with the social disadapted children.

Keywords: future social teachers, legal training, social disadapted children.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 371.315

Л.І. Кобилянська

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ГУВЕРНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВУЗІВСЬКОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито теоретичні й практичні аспекти соціально-педагогічної практики майбутніх соціальних гувернерів під час навчання у ВНЗ. Автор доводить, що зміст та організація практики, ретельний відбір баз її проходження, кваліфіковане керівництво сприятимуть адаптації майбутніх гувернерів до обраної професії, розвитку особистісних та професійних якостей, удосконаленню фахових умінь й навиків студентів.

Ключові слова: соціальний гувернер, соціальна дезадаптація, соціально-педагогічна практика, неурядові організації, професійна підготовка.

В статье раскрыты теоретические и практические аспекты социально-педагогической практики будущих социальных гувернеров во время учебы в ВУЗЕ. Автор доказывает, что содержание и организация практики, тщательный отбор баз ее прохождения, квалифицированное руководство будут способствовать адаптации будущих гувернеров к избранной профессии, развитию личностных и профессиональных качеств, усовершенствованию профессиональных умений и навыков студентов.

Ключевые слова: социальный гувернер, социальная дезадаптация, социально-педагогическая практика, профессиональная подготовка.

Постановка проблеми узагальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Формування фахівця нового типу, здатного компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, провідним структурним елементом й пріоритетною формою навчальної діяльності якого є практична підготовка, - основне завдання вищих навчальних закладів, що готують майбутніх соціальних педагогів. Відповідно до соціального замовлення на регіональному рівні й згідно з рекомендаціями МОН України ("Перелік спеціальностей, спеціалізацій, їх поєднання та класифікація для підготовки педагогічних кадрів освітньо-

кваліфікаційного рівня “спеціаліст”) (2001 р.) уведено різноманітні спеціалізації з фаху “соціальний педагог”, як от - соціально-правовий захист дітей і молоді; дозвіллезнавство; організація театрального-гурткової роботи; сімейне гувернанство; соціально-педагогічна робота з сім’єю; соціально-педагогічна робота з громадськими дитячими та молодіжними організаціями; соціальний менеджмент; соціально-педагогічна робота з пенітенціарними установами; соціальний супровід дитячого сімейного будинку та прийомної сім’ї; психолого-педагогічне консультування у реабілітаційних центрах; психолого-педагогічне консультування у профілактичних спеціалізованих центрах; менеджмент ресурсного центру соціальної роботи; організатор соціально-виховної діяльності у школах інтернатного типу; менеджмент соціальної студентської служби; організація рекламно-інформаційної соціальної роботи; соціальний супровід дітей з обмеженими функціональними можливостями; соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки.

Зокрема, соціальний гувернер – це спеціаліст з медико-соціальної реабілітації дітей-інвалідів для роботи в сім'ях і соціальних закладах, метою діяльності якого є соціалізація дітей-інвалідів, застосування засобів первинної профілактики задля усунення несприятливих явищ у розвитку та функціонуванні психіки дитини, виявлення й розвиток потенційних можливостей самореалізації дітей-інвалідів, розповсюдження психолого-педагогічних знань серед батьків. Соціальний гувернер – це вихователь, який працює з дитиною-інвалідом індивідуально, забезпечує її навчання, прищеплює навички самостійної роботи, розв’язує питання соціального забезпечення та проведення вільного часу. Підготовка такого фахівця потребує спеціально організованої теоретичної та практичної підготовки у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. Численні науково-теоретичні дослідження свідчать про інтерес науковців до різних аспектів діяльності соціального педагога та його підготовки. Структура та функції соціально-педагогічної діяльності як особливого виду професійної діяльності проаналізовані у дослідженнях Т. Василькової, А. Капської, М. Галагузової, Р. Овчарової, А. Мудрика, Л. Коваль, Л. Міщик; методика та технології роботи з різними категоріями населення висвітлені у працях А. Капської, Л. Коваль, І.Зверєвої, М. Шакурової, П. Шептенко, М. Галагузової, Ю. Василькової, С. Толстоухової. Наукові розвідки Л. Міщик, А. Капської, В. Нікітіна, В.Поліщук присвячені проблемам теоретичної та практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ. Питання особливостей професійної соціально-педагогічної діяльності та їх врахування в процесі професійної підготовки фахівців стали предметом

аналізу В. Бочарова, Ю. Галагузової, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, А. Капської, Л. Міщик, Л. Штефан, З. Фалинської; інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів - П. Гусака, О. Дубасенюк, І. Козубовської.

Проблема гувернерства як педагогічної системи, напряму професійно-педагогічної діяльності у останнє десятиліття активно досліджується науковцями. У роботах Н. Ковалевської, О. Корх-Черби, Є. Сарапулової, В. Стинської, С. Трошиної розглянуто історичний аспект діяльності та підготовки домашніх педагогів; наукові розвідки А. Бардінова, О. Білої, Л. Безбах, Г. Беленької, А. Ганічевої, О. Савушкіної, Н. Рогальської, Д. Федоренко висвітлюють зміст професійної підготовки гувернерів у системі середньої професійної та вищої освіти; М. Головка, С. Куприянова, С. Марченко, Р. Охрімчук, Л. Пасечник, Н. Савельєвої, Т. Скорик, С. Теплюка, Т. Тимохіної, О. Шароватової - професійно-педагогічну діяльність гувернера, І. Акіншевої, Л. Завацької, З. Зайцевої, Т. Лодкіної, Н. Максимовської характеризують специфіку діяльності соціального гувернера та його підготовки у ВНЗ. Разом з тим зміст й організація практичної підготовки соціальних гувернерів у процесі вузівського навчання потребують подальшого дослідження.

Формулювання цілей статті. З огляду на вищезазначене метою даної публікації є аналіз теоретичних та практичних підходів до організації практики студентів ВНЗ - майбутніх соціальних гувернерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні в Україні у вищих навчальних закладах проблема професіоналізації соціальних педагогів у контексті практичної підготовки стоїть надзвичайно гостро й потребує відпрацювання власних моделей і технологій практико-орієнтованого навчання, налагодження взаємодії з різними соціальними інститутами. Не підлягають сумніву положення науковців і практиків в галузі професійної підготовки соціальних педагогів (Р. Вайнола, А. Капська, Л. Міщик, В. Нікітін, Є. Холостова, С. Харченко) стосовно того, що активно спрямована професійна практика – найбільш важливий аспект у професійній підготовці, адже лише під час її проходження студенти безпосередньо стикаються з системою цінностей й особливим світоглядом, який характеризує представників цієї професії.

Проблема змісту, форм і методів практичного навчання майбутніх фахівців у галузі соціальної педагогіки, зокрема й соціальних гувернерів, повинна розглядатися у теоретичній та практичній площинах. Стосовно теоретичного підґрунтя її вирішення, на нашу думку, за основу слід прийняти концепцію максимальної активності студентів у організації та здійсненні навчального процесу, а зважаючи на складність самовизначення майбутніх фахівців, потрібно спрямувати зусилля на формування у

студентів умінь самостійного аналізу та творчого підходу до поєднання теорії з практикою. Тобто орієнтація на активізацію пізнавальної й практичної діяльності студентів дасть змогу оптимізувати взаємодію викладачів навчальних закладів, працівників соціальної сфери та студентів-практикантів, наблизити теоретичне навчання до практики соціально-педагогічної роботи. Ефективність практичного навчання безпосередньо залежить також від змісту й характеру співпраці студента і його викладача-наставника; від методів навчання, керівництва; об'єктивних умов проходження практики.

Поява, формування й розвиток особистого стилю професійної діяльності майбутнього соціального гувернера без перебільшення відбувається саме у процесі практичної підготовки. Як інтегрований базовий компонент особистісно-професійного становлення фахівця, вона виступає як зв'язок між теоретичним навчанням майбутніх гувернерів та їхньою самостійною роботою у закладах соціальної сфери. Практика – це процес оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, у якому цілеспрямовано створюються умови для самопізнання та самовизначення студента під час виконання різних професійних ролей, формується потреба самовдосконалення [5].

Розробляючи теоретико-методичні підходи до організації практики соціальних гувернерів у ВНЗ, необхідно розглядати її як неперервний процес (В. Поліщук), що охоплює систему різноманітних видів соціально-педагогічних практик, які проводяться протягом всього періоду навчання за наскрізною програмою, з поступовим ускладненням її завдань, змісту, форм і методів; практичного спрямування теоретичної підготовки (використання технології контекстного навчання, опору у процесі викладання на досвід соціально-педагогічної діяльності, яким оволоділи студенти під час практики); залучення студентів до пошуково-дослідницької діяльності, до вирішення конкретних соціально-педагогічних проблем і ситуацій, з якими вони зіткнулися під час практики; виконання лабораторних завдань, практичних та курсових робіт, змістовно та організаційно пов'язаних з елементами практики; організації спільно з працівниками установ науково-практичних і методичних конференцій, присвячених обговоренню, осмисленню й розробці можливих шляхів вирішення актуальних питань соціально-педагогічної діяльності [1].

Саме таке розуміння практичної підготовки забезпечить реалізацію провідних завдань, серед яких - поглиблення та вдосконалення теоретичних знань, встановлення їх зв'язку з практичною діяльністю; розвиток особистісних якостей, необхідних соціальному педагогу у професійній діяльності; формування професійних умінь і навичок: комунікативних, організаторських, діагностичних, проєктивних,

дидактичних, аналітичних; ознайомлення з основними типами і видами закладів, у яких здійснюється соціально-педагогічна діяльність; оволодіння сучасними соціально-педагогічними технологіями колективної, групової, індивідуальної роботи з різними категоріями клієнтів; створення умов для розвитку здібностей і самореалізації студента, для формування власного стилю діяльності; формування у студентів творчого й дослідницького підходів до професійної діяльності; розвиток навичок професійної рефлексії [5].

Зважаючи на специфіку професійної діяльності соціального гувернера, організація, зміст, принципи, форм й методи його практичної підготовки відрізняються від загальних підходів до педагогічної та соціально-педагогічної практики. Адже основними об'єктами його роботи є діти й молодь з особливими потребами; родини, у яких живуть, виховуються діти з функціональними обмеженнями. Досвід вузів України свідчить, що підготовка гувернерів, сімейних вихователів, соціальних гувернерів, інших фахівців цього напрямку потребує перш за все ретельного добору місць, баз проходження практики. Для цього слід проаналізувати, систематизувати й узагальнити значний обсяг інформації, зокрема кількісні та якісні показники щодо основних напрямів діяльності закладу (мета, зміст, форми і методи роботи, основні категорії клієнтів, основні види соціально-педагогічної допомоги і послуг, особливості функціонування); наявність необхідних умов та можливостей для успішного проходження студентами даного виду практики (приміщення, чіткість і структурованість діяльності, спрямованої на надання соціально-педагогічних послуг, кадровий потенціал, розуміння значення роботи із студентами, навчальних потреб студентів); ступінь психологічної й організаційно-методичної готовності закладу до приходу студентів-практикантів (готовність адміністрації, працівників установи до співпраці із студентами, наявність необхідної документації); можливості закладу для навчання студентів під час проходження ними практики; готовність установи до тривалої різносторонньої співпраці із навчальним закладом; наявність власних програм, власного бачення здійснення практичної підготовки студентів на місці практики [1].

Ефективними практичними шляхами утілення цих теоретико-методичних рекомендацій є, наприклад, створення "банку" родин, що потребують послуг соціального гувернера, із залученням засобів масової інформації (проведення відповідної рекламної кампанії на телебаченні та у місцевій пресі) [3]; налагодження співпраці із загальноосвітніми навчальними закладами, дошкільними установами міста, управліннями освіти й охорони здоров'я, які володіють даними про сім'ї, що виховують дітей з функціональними обмеженнями, тощо.

У Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича студенти спеціальності "Соціальна педагогіка" (спеціалізація "Соціальне гувернерство") відповідно до цілісної концепції підготовки проходять такі види практики: ознайомлювальна; волонтерська; профілактично-виховна; організаційно-дозвільнева; навчально-технологічна; стажерська; переддипломна [4,с.7-8]. Майбутні соціальні гувернери практикуються в соціальних службах, установах та закладах м. Чернівців, громадських, неурядових організаціях, діяльність яких спрямована на підтримку та допомогу різних категорій соціально-дезадаптованих родин, дітей та молоді. Серед них – міський та обласний центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; Обласний центр соціально-психологічної допомоги; Чернівецький обласний благодійний фонд "Діти-інваліди", Відділення Дитячого фонду в Чернівецькій області, Чернівецький міський палац дітей та юнацтва та інші [2,с.4].

У значному переліку баз практики особливе місце займає неурядова громадська організація - Міжнародний благодійний фонд "Аквіла", що заснований у травні 2005 року (свідоцтво про державну реєстрацію юридичної особи № 353571; місцезнаходження – 58004, м. Чернівці, 1-й провулок Ходорівський, 13; голова Фонду – Кушнір Віра Михайлівна). Організація функціонує за рахунок волонтерства й грошової підтримки друзів не тільки з України, а й з-за кордону. Головне завдання "Аквіли" - навчити дітей-інвалідів турбуватися про самих себе. Великий об'єм діяльності фонду – робота з дітьми-інвалідами та сім'ями, в яких вони зростають та виховуються. "Аквіла" надає реальну практичну допомогу сім'ям, що зустрілися з проблемою інвалідності. Значна їх частина живе в незадовільних умовах, не має достатньо коштів, щоб забезпечити основні потреби.

У складі організації функціонує клуб "Перлина". Його засідання проводяться в першу суботу кожного місяця (а з початком 2010 року - двічі на місяць), основна мета - організація дозвілля й налагодження дружніх стосунків між дітьми з особливими потребами та членами їх родин. Для того, щоб дати матерям можливість відпочити і підзарядитися новою енергією, а також установити дружні стосунки, "Аквіла" пропонує різні форми співпраці та взаємодії матерів під час кожного засідання клубу.

Крім того, існують спеціальні заходи, призначені тільки для матерів дітей з особливими потребами, як от - щотижневі заняття з вивчення Біблії, відвідування кіно, зустрічі в кафе для спілкування, а також так званий "день краси", щоб оздоровитися фізично і духовно. Окрім регулярних зустрічей в клубі, "Аквіла" пропонує сім'ям можливість взяти участь в спеціальних заходах, що включають в себе екскурсії парком, барбекю і літні табори. Побудова стосунків є головним завданням фонду при виконанні таких програм. З допомогою волонтерів, серед яких перш за все – майбутні

соціальні гувернери, "Аквіла" щотижня відвідує багато сімей, як членів клубу "Перлина", так і людей зі спеціального списку, наданого державними установами, надаючи їм необхідну допомогу.

З 2005 року НЕУО "Аквіла" має можливість приймати у себе команди лікарів та ерготерапевтів з США, ФРН, інших країн. Ерготерапевти є професіоналами, що пройшли підготовку в області психології, неврології та фізіотерапії. Використання єдиного, цілісного підходу є метою ерготерапії, щоб допомогти клієнтам розвивати їх здатність бути незалежними й самостійними настільки, наскільки це можливо. Щороку ці спеціалісти працюють з сім'ями, де виховуються діти з особливими потребами, в Чернівецькій області. Вони налагоджують дружні стосунки, допомагають лікуванням, реалізують освітні програми. Майбутні соціальні гувернери беруть активну участь у тренінгах, семінарах, які організуються з навчальною метою; отримують відповідні сертифікати, набувають необхідні знання й уміння для ефективного виконання професійних функцій у майбутній професійній діяльності. Ерготерапевти, відвідуючи пацієнтів вдома, надають індивідуальні послуги родинам.

"Аквіла" розвивається і має плани на майбутнє. Бажання працівників фонду полягає в тому, щоб створити так званий "Притулок Надії", що дасть змогу покращити й розширити діяльність, створити додаткові програми й охопити більшу кількість людей. Міська влада пішла назустріч: власність, запропонована організації, представляє собою земельну ділянку, яка надана "Аквілі" в оренду для використання в якості реабілітаційного центру. У майбутньому "Притулку Надії" планується запровадити розподіл гуманітарної допомоги; організувати бібліотеку; різноманітні майстерні для матерів; класи арт-, музико-, трудотерапії для дітей з особливими потребами; відділення денного перебування; фізіотерапевтичні кабінети; кабінети логопеда для дітей і психолога для матерів; кінозал, конференц-зал, для проведення засідань, конференцій, свят; освітньо-навчальний центр для студентів. В бібліотеці "Притулку Надії" зберігатимуться книги українською, російською та англійською мовами. Важливим доповненням стануть аудіокниги, адже вони є іноді єдиним джерелом отримання знань для багатьох дітей, які не можуть читати самостійно. "Притулок Надії" буде центром, де зможуть знайти роботу матері, які хочуть працювати. Вони прийматимуть участь в організації та утриманні приміщень для проживання в притулку, наприклад, робочих груп, медичних бригад, довгострокових добровольців, волонтерів і навіть туристів.

Трирічний досвід організації практики майбутніх соціальних гувернерів на базі фонду "Аквіла" засвідчив, що студенти не лише знайомляться із сучасним станом соціально-педагогічної реальності в країні та м. Чернівці зокрема, а й мають змогу розвивати особистісні якості,

необхідні в майбутній професійній діяльності; формувати діагностичні, організаторські, проєкційні, аналітичні, комунікативні уміння й навички; оволодівати сучасними соціально-педагогічними технологіями колективної, групової, індивідуальної роботи з різними категоріями клієнтів. Така практика сприяє створенню умов для розвитку здібностей і самореалізації студентів, формуванню власного стилю, творчого й дослідницького підходів до професійної діяльності; розвитку навичок професійної рефлексії; професійній орієнтації студентів і вибору майбутньої спеціалізації відповідно до уподобань та нахилів.

Під час виконання завдань практики майбутні соціальні гувернери поглиблюють теоретичні знання стосовно сутнісних характеристик груп людей, що потребують їх допомоги; проблем представників цих категорій і специфіку надання їм соціально-педагогічної допомоги в конкретній установі; чинники й умови формування позитивних мотивів основних видів діяльності; форми і методи організації допомоги тим, хто її потребує; етичні правила і норми взаємин соціального гувернера і клієнта.

Підсумкові звітні конференції, які проводяться після завершення кожного з видів практики, студентські наукові публікації, робота проблемних гуртків засвідчують, що майбутні соціальні гувернери, перебуваючи на практиці у таких організаціях, опановують уміннями планувати власну діяльність; аналізувати умови, необхідні для вирішення проблем і розвитку дитини; оволодівати індивідуальним підходом до клієнта; педагогічно осмислювати поведінку клієнта, ставити завдання і намагатися їх вирішувати; виявляти нереалізовані можливості клієнта; стимулювати позитивні прояви клієнта стосовно до інших людей тощо. Наявність як передбачуваних, так і непередбачуваних чинників й ситуацій, проблем клієнтів доводять необхідність реалізації вимоги диференційно-варіативного підходу до відбору змісту й організації практичної підготовки майбутніх соціальних гувернерів. Його сутність полягає у гнучкості системи практичної підготовки при дотриманні певної категоричності щодо термінів, принципів організації, звітності, й одночасно – у створенні умов для індивідуального планування практики кожного студента, що сприяє ефективному її проходженню та підвищує рівень вимог до керівництва нею.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, організація практичної підготовки соціальних гувернерів у ВНЗ здійснюється на основі принципів взаємозв'язку між теоретичним навчанням і практичною підготовкою, науково-творчого характеру практики, послідовності, спадкоємності, динамічності, поліфункціональності, перспективності, свободи вибору, співробітництва. Вона повинна мати цілісний, єдиний характер з огляду на мету та завдання

підготовки, забезпечувати координацію роботи вузу з соціальними службами, установами, організаціями конкретного міста й області; забезпечуючи таким чином формування психологічної готовності студентів до майбутньої роботи в обраній сфері; розуміння й позитивне ставлення керівників відомств та соціальних служб до важливості належної практичної підготовки майбутніх фахівців; цілеспрямовану підготовку керівників, методистів навчальних закладів та служб до кваліфікованої співпраці зі студентами. Розробки потребують цілі, завдання, форми та методи практичної підготовки майбутніх соціальних гувернерів на різних етапах вузівського навчання з урахуванням специфіки освітньо-виховних потреб дітей та молоді з функціональними обмеженнями, їх родин, вирішення конкретних завдань інтеграції у суспільство тощо.

Список використаних джерел

1. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: монографія /В. А. Поліщук ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.
2. Програма переддипломної соціально-педагогічної практики: методичні рекомендації/ Укл.: Т.А.Алексєєнко, Т.А.Равлюк. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 40 с.
3. Рогальська Н.В. Практична підготовка майбутніх гувернерів у контексті сучасних тенденцій розвитку освіти /Н.В. Рогальська // Збірник наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П.Тичини. – Частина 2. – К.: Міленіум, 2005. – С. 246-253.
4. Соціально-педагогічна практика: методичні рекомендації / Укл.: Пенішкевич Д.І., Петрюк І.М., Тимчук Л.І. та ін. – Чернівці: ЧНУ, 2002. – 48 с.
5. Фалинська З.З. Організаційно-педагогічні умови проведення неперервної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів/ З.З.Фалинська // Вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія. Вип. 296. Чернівці: ЧНУ, 2006. – С.36-44.

The article refers to the practice of the future social organization tutor during their university studies. The author believes that it is important to define the purpose, objectives and principles of practice to provide students with scientific and methodological tools, skilled managers.

Keywords: social gouverner, social desadaptation, social and pedagogical practice, NGOs, professional training.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 377.1..37.013.42

В.С. Корнят

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ ТА МОЛОДЦЮ

В статті розглянуто моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного коледжу, описано її принципи.

Ключові слова: соціальний педагог, професійна підготовка, принципи професійної підготовки, соціоцентрична модель, антропоцентрична модель.

В статье рассмотрены модели профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в условиях педагогического колледжа, описаны её принципы.

Ключевые слова: социальный педагог, профессиональная подготовка, принципы профессиональной подготовки, социоцентрическая модель, антропоцентрическая модель.

Головними тенденціям останніх десятиліть є могутні інтеграційні процеси, що охоплюють усі сфери суспільного життя, зокрема освіту. Освіта і наука стають глобальним фактором суспільного розвитку, входять до головних національних і світових пріоритетів.

Удосконалення системи освіти в Україні обов'язково включає в себе вимогу щодо підвищення якості фахової професійної підготовки педагогічних працівників. Зміст та характер професійно-педагогічної підготовки педагога повинен співпадати за змістом та напрямками з розвитком соціально-економічних процесів в державі. Зміна статусу педагога в сучасному суспільстві зумовлює зміст його професійної підготовки, вимагає прискореного розвитку нових форм, методів та напрямків навчання, зумовлює появу нових функцій в його діяльності [1,2].

Сучасна проблема професійно-педагогічної підготовки педагога формується з врахуванням Болонської системи освіти, прагнучи розкрити своєрідність особистості педагога, який формується в умовах ринкової системи, демократичних перетворень в країні, в умовах певної педагогічної системи, порівняно з особливостями психологічного вигляду представників

інших професійних груп.

Сьогодні в Україні соціально-педагогічна робота переживає процес становлення, відтак потребує нових фахівців. Зростання ролі працівника соціальної сфери у сучасному суспільстві стимулює підготовку висококваліфікованих професіоналів, яким властиві високі особистісні та професійні риси. У зв'язку з цим актуалізується потреба у вдосконаленні професійної підготовки таких спеціалістів.

В українській педагогічній науці проблема професійної підготовки соціальних педагогів є новою. На думку В. Поліщук, в цьому процесі слід виокремити два етапи. Перший етап (кінець 80-х – 90-ті рр. ХХ ст.) характеризується появою інтересу науковців до соціально-педагогічної діяльності, визначення її суті, напрямів, змісту (І. Зверева, А.Капська, Л. Коваль, І.Козубовська, В. Сидоров, С. Хлебик та ін.), професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладів (Л. Міщик, С. Харченко, та ін.). На другому етапі, що хронологічно збігається з початком ХХІ століття, розширюється проблематика вивчення соціально-педагогічної діяльності, напрямів, технологій (Г. Лактіонова, О. Безпалько, С.Пальчевський та ін.); професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладів (С. Архипова, П. Гусак, О. Дубасенюк, В. Поліщук, Р. Вайнола та ін.); особливостей підготовки до виконання певних професійних функцій (Г.Локарева, Д. Пащенко, А.Первушина); до роботи з різними категоріями клієнтів (Ю.Мацкевич, Л. Пундик, С. Харченко); вивчення досвіду професійної підготовки соціальних педагогів в зарубіжних країнах – Республіка Польща, Канада (С. Когут, Н. Микитенко) [2].

Актуальність проблеми зумовлюється зокрема і входженням України у світовий освітній простір, гуманізацією та модернізацією освіти, відродженням культури, мови, традицій українського народу, зростанням ролі соціально-педагогічної діяльності як важливого чинника реалізації ідеї соціальної держави, необхідністю підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних діяти на рівні вимог міжнародних професійних стандартів в соціальній сфері.

Досвід розвитку суспільства в останні десятиліття засвідчує, що саме спеціальність соціального педагога в найближчій перспективі стане все більш затребуваною, оскільки покликана комплексно вирішувати соціальні проблеми людини в різних галузях і сферах її життя, незалежно від віку, статі, соціального статусу. Відповідно проблема професійної підготовки працівників соціальної сфери постає в ряду найбільш значущих. Професійний діловий світ потребує фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних успішно і ефективно реалізовувати себе в динамічних соціально-економічних умовах.

Метою статті є розкриття моделей організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного коледжу.

Українські дослідники А. Капська, Р. Вайнола, В. Поліщук визначають,

що позиція захисту дитини має стати основним аспектом у її соціалізації. Саме ця позиція, на їх думку, допоможе дітям і підліткам реалізувати свої інтереси, виявити позитивні якості, розширити свої знання і пізнавальні інтереси. До 70-х рр. минулого століття сфера діяльності соціального педагога була обмежена сферою впливу на дітей та молодь. Сьогодні соціально-педагогічною підтримкою охоплені також інші категорії населення, але діти та молодь залишаються пріоритетними [1].

Базою в організації соціально-педагогічної діяльності може стати досвід роботи з конкретною категорією дітей. Певні проблеми можна ідентифікувати спочатку на загальному рівні, а потім діагностувати особливості їх індивідуального прояву. Складність полягає у постійній зміні як кількісних, так і якісних характеристик ситуації ризику, яким піддаються діти, підлітки, молодь. Найбільш типовими групами неповнолітніх, які потребують в соціально-педагогічній допомозі є діти-інваліди, діти сироти та діти, позбавлені батьківської опіки, діти-соціальні сироти, безпритульні, бездоглядні та ін. [5].

Соціальна робота виникла дуже давно, але лише в минулому столітті ця робота визнана у всьому світі як професія, що потребує відповідної професійної підготовки. В Україні соціальний педагог професія нова. Сьогодні продовжують встановлюватися його професійні обов'язки, права, функції, зміст діяльності. Така неусталеність у практичній діяльності соціального педагога викликає труднощі у професійній підготовці таких фахівців.

На думку сучасних науковців в основу змісту професійної освіти соціально педагога мають бути покладені наступні принципи:

- *фундаментальність* – теоретико-методологічна ґрунтовність і якість загально професійної і спеціалізованої підготовки;
- *універсальність* – повнота набору учбових дисциплін, що забезпечують базову підготовку в єдності з дисциплінами спеціалізації;
- *інтегративність* – міждисциплінарне об'єднання наукових досліджень і учбових предметів, учбового процесу в цілому;
- *варіативність* – гнучке поєднання базових навчальних курсів і дисциплін спеціалізації, різноманітність освітніх технологій, адекватних індивідуальним можливостям і особливостям особистості студента, вибір об'єму і темпів у засвоєнні навчальної інформації;
- *професійність* – опанування різних соціально-педагогічних технологій та психотехнік;
- *багаторівневість* – довузівська і вузівська підготовка, аспірантура і докторантура, різноманітні форми післявузівської і додаткової освіти[3].

Спираючись на перераховані принципи, можна виділити основні завдання професійної освіти соціальних педагогів:

1. запропонувати студентів освоїти системні знання про людину у взаємозв'язках з природою, культурою, суспільством; у єдності сучасних гуманітарних і природно-наукових уявлень;

2. забезпечити проблемно-змістовний взаємозв'язок соціогуманітарних, культурологічних, психолого-педагогічних навчальних дисциплін, що вивчаються студентом, майбутнім соціальним педагогом.

3. створити умови для становлення особистісної і професійної культури соціального педагога як способу його життєдіяльності.

Зупинимося на характеристиці методологічного аспекту організації професійної підготовки соціальних педагогів у педагогічних коледжах.

Розглядаючи людину в органічній єдності індивідуально-психологічного та соціального, важливим, в першу чергу, є вирішити, якою моделлю виховання та навчання майбутніх соціальних педагогів треба керуватися, враховуючи нові соціально-економічні умови.

Сьогодні існує декілька підходів до організації професійної підготовки спеціалістів. В професійній підготовці соціальних педагогів заслуговують на увагу такі дві моделі як соціоцентрична та антропоцентрична [3,5].

Соціоцентрична модель розглядає виховання як підготовку особистості до життя у суспільстві, до виконання нею певних соціальних ролей. Мета виховання, і, відповідно, професійна підготовка за даною моделлю цілком визначається соціально-економічними потребами та замовленням суспільства. Особистість при цьому розглядається як засіб задоволення та виконання соціального замовлення.

Перевага тут надається таким засобам виховання, які нівелюють індивідуальність. Вихованець виступає в якості об'єкта педагогічної взаємодії. Чим авторитарніше суспільство, тим більш авторитарна система виховання в ньому існує.

Зародження цієї моделі треба віднести ще до Платона, який у праці "Держава" вперше обґрунтував ідеал суспільного життя і заснованому на цьому ідеалі виховання. Ідеї Платона знайшли своє визнання наприкінці XIX століття. Така система виховання склалася і в період Радянського Союзу, орієнтовно з 30-их до 90-их рр. XXст.

Основу антропоцентричної моделі виховання складає пріоритет індивідуальності як процес самоусвідомлення на основі внутрішньої активності. Важливою умовою формування індивідуальності є свобода особистості, її автономність, незалежність від суспільства та колективу. Засоби розвитку особистості пов'язуються з її самостійністю.

Джерела антропоцентричної моделі виховання містяться у вченнях софістів, Сократа, Епікура. В наші дні вона знаходить своє відображення в принципах гуманізації та демократизації процесу навчання[3].

Аналізуючи накопичений досвід, доцільним є з обох моделей взяти найбільш цінне і реалізувати його в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів. Тобто, якщо в процес соціоцентричної моделі виховання надати пріоритет антропоцентричної, то забезпечується формування необхідних особистісних рис спеціаліста, проте може бути випущена з поля зору розвиток тих якостей та видів діяльності фахівця, які вимагаються суспільством. Спеціаліст, який вихований на гуманістичних началах, але не володіє тими професійними вміннями, котрі перед ними висуває суспільство, може стати неконкурентоспроможним в нових соціально-економічних умовах. Відповідно до цього, звертаючи увагу на виконання принципу гуманізації, не варто нехтувати суспільним замовленням на спеціаліста, який володіє необхідними професійними вміннями та навичками.

Про продуктивність такого підходу до моделі виховання соціального педагога на основі соціоцентричної та антропоцентричної парадигми свідчить висловлювання російського дослідника соціального виховання В. Зеньковського: "Індивідуальність та соціальне середовище в глибині самої особистості утворюють два полюси, довкола яких обертається весь психічний розвиток. Одночасне існування двох полюсів психічного розвитку має величезний смисл. Особистість буде однобокою, якщо один полюс буде розвиватися за рахунок іншого: особистість стає вузько-егоїстичною, такою, що любить лише себе, впертою, деспотичною, якщо в ній слабо розвивається другий психічний полюс, якщо вона не рахується з соціальним середовищем. Проте особистість справді губить саму себе, якщо в ній розвивається головно пристосування до оточуючого середовища. Соціальне середовище не повинно утискати особистість, але особистість і не повинна забувати про соціальне середовище: тільки одночасний розвиток індивідуальної сили та соціальних навичок окреслює шлях нормального розвитку особистості. Завдання виховання полягає в тому, щоб соціальні умови не утискали особистість, а збагачували її, щоб особистість проявляла себе не у вульгарному самоствердженні, а в справжній взаємодії з іншими людьми" [3].

До філософських основ проектування навчання майбутніх соціальних педагогів дисциплінам соціально-педагогічного циклу варто також віднести методологію системного підходу.

У філософському словнику зазначається, що системний підхід сприяє адекватній постановці проблеми в конкретних науках і виробленню ефективної стратегії їх вивчення [4].

Низка дослідників (Корольов Ф.Ф., Андреев В.І. та ін) виділяють такі ознаки системи:

- *цілісність,*
- *взаємозв'язок елементів,*

- зв'язок з середовищем [3].

Цілісність характеризується взаємодією і взаємопроникненням частин системи, що виключає їхню розірваність. Цілісність не зводиться лише до механічної суми елементів. Кожен елемент в системі має своє місце та свої функції.

Взаємозв'язок елементів полягає в тому, що зміна одного параметра в системі впливає на всі решту.

Зв'язок зі середовищем виражається в тому, що педагогічна система – це складова середовища, її елемент.

З позиції системного підходу всі ланки педагогічної освіти повинні максимально стимулювати активний стан всіх основних структурних компонентів особистості соціального педагога: моральних, інтелектуальних, психологічних.

Науковці виділяють в педагогічній системі декілька структур:

- *змістова структура* – зміст освіти;
- *процесуальна структура* – методи, прийоми, процедури діяльності;
- *результативна структура* – результати навчання, конкретні знання, уміння, навички, особистісні риси студентів [3].

Системний підхід доцільний при професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного коледжу та організації викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу. При цьому кожен навчальну дисципліну слід розглядати як самостійну педагогічну систему з притаманними їй структурними елементами та функціональними компонентами. Структурними компонентами будь якої педагогічної системи є: мета, зміст, методи, педагоги та студенти.

Характеризуючи функціональні компоненти педагогічної системи варто зазначити, що:

- *проективний* містить в собі дії, що стосуються перспективного планування педагогічних задач та їх вирішення;

- *конструктивний* полягає у відборі і розподілу в часі змісту освіти та навчання;

- *комунікативний* пов'язаний з встановленням таких взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу, виконання яких максимально сприяє досягненню мети;

- *організаторський* – забезпечує взаємодію учасників педагогічного процесу відповідно до прийнятих принципів;

- *гностичний* компонент пов'язаний з отриманням нових знань [3,5].

Системний підхід передбачає, що інтеграція знань та умінь, взаємозв'язок між навчальними дисциплінами повинна здійснюватися як за структури ними, так і за функціональними компонентами педагогічної системи.

Діяльність соціального педагога різнопланова і багатогранна. Різноманітним і широким є спектр осіб, з якими він працює (це і діти, і молодь, і люди похилого віку), різноманітні функції його професійної діяльності та ролі, в яких він виступає (доводиться бути і другом, і порадиником, і захисником). Саме цим і цікавим є фах соціального педагога, проте непростою є підготовка студентів до їх професійної діяльності.

Тому перед професійною підготовкою майбутніх соціальних педагогів стоїть непросте завдання. Вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду соціально-педагогічної діяльності та професійної підготовки соціальних педагогів виявляє потребу у застосуванні нових підходів, використання інноваційних технологій у розбудові сфери професійної освіти на основі адаптації передового міжнародного досвіду в цій галузі до сучасних українських економічних, соціально-політичних і соціокультурних вимог.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Напрями та функції діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі // 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 (спецвипуск, ч.1). – с.7-11.
2. Захарчук Т.В. Актуальні питання професійної підготовки соціальних педагогів // 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 (спецвипуск, ч.1). – с.90-93.
3. Султанова Л.Л. Теория и практика профессионально-педагогической подготовки социальных педагогов. – М.: "Академия". – 1998. – 128с.
4. Філософський словник. К.: 1987. – с.114.
5. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: "Академия". - 272с.

In the article the models of professional preparation of future social teachers are considered in the conditions of pedagogical college, its principles are described.

Keywords: social teacher, profesynna training, , principles of professional preparation, sociocentrichna model, anthropocentric model

Отримано 06.02.2011 р.

УДК [37.013.42]

Р.І. Короткова

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РОБОТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ

У наданому матеріалі розглядаються особливості формування якостей творчої особистості майбутнього соціального педагога засобами театрального мистецтва.

Ключові слова: творча особистість, творчі здібності, якості творчої особистості, елементи театральної педагогіки, художній смак, етичне виховання.

В предоставленном материале рассматриваются особенности формирования качеств творческой личности будущего социального педагога средствами театрального искусства.

Ключевые слова: творческая личность, творческие склонности, качества творческой личности, элементы театральной педагогики, художественный вкус, этическое воспитание.

Соціальному педагогу, як спеціалісту, який реалізує свої знання у сфері соціально-педагогічної роботи або в освітньо-виховній діяльності, особливо з дезадаптованими дітьми та молоддю необхідно володіти комунікативними, аналітичними, організаторськими, прогностичними, проектувальними вміннями та проявляти морально-етичні, психоаналітичні, психолого-педагогічні якості творчої особистості.

Творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який уміє відкинути звичайне, шаблонне. Для творчої особистості потреба у творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності – найбільш характерний. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою є наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання.

Метою даної статті є виявлення деяких аспектів формування творчих здібностей особистості через пізнання та володіння елементами театрального мистецтва.

Безперечно, мистецтво відіграє важливу роль у формуванні здібностей та вмінь майбутнього соціального педагога у його творчому становленні як особистості. Воно суттєво впливає на розумовий, естетичний, моральний розвиток, збуджує фантазію, розвиває смаки, робить життя яскравим, багатогранним.

Цю думку поділяють такі учені як Капська А.Й., Киричук О.В., Міщик Л.І., Холосілова Е.І., які займаються дослідженням проблеми визначення та розвитку здібностей та вмінь майбутнього соціального педагога.

Мистецтво активно формує суспільно-естетичний ідеал, виражаючи його в художніх образах, за допомогою яких соціальні ідеї, моральні норми, естетичні цінності суспільства перетворюються в особистий досвід людини, яка сприймає цей образ, в органічні набутки характеру. Зокрема, В.О. Сухомлинський писав, що “мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу”[3,446].

Однією з форм естетичного виховання засобами мистецтва є театральне мистецтво. Вивчення основ театрального мистецтва сприяє формуванню творчої особистості студента й розкриттю цієї особистості, загальному естетичному та етичному вихованню, допомагає глибше зрозуміти світ прекрасного, розвинути художній смак, творчі здібності.

Перед театром постає завдання соціального характеру, завдання виховання суспільства за допомогою слова письменника - драматурга, що звучить зі сцени, втілення художнього образу, у сценічну дію.

Сценічна дія дає можливість через певні ідеї, образи говорити із глядачем про найважливіші потрібні йому в житті речі, виховувати глядача, робити його чистіше, краще, розумніше, корисніше для суспільства.

Разом із тим, сценічне мистецтво є засобом пізнання інших людей, їхніх почуттів, прагнень, тому створює умови для людського єднання, зближення. Дає змогу заглянути в чужу душу, пережити її горе, радість, викликає інтерес, зацікавлення до інших людей і їх, духовного життя, що так необхідно майбутньому соціальному педагогу. Розвиваючи такі якості як гуманність, доброту, терпимість, тактовність, справедливість, відповідальність тощо.

Основною ознакою взаємодії мистецтва з людиною є глибока емоційна основа. Емоційне мислення впливає на вчинки, їх змістовне й емоційне

наповнення, організує поведінку людини на майбутнє, спонукає до самовдосконалення, самокритичності, самоаналізу.

Театр, володіючи багатющою образною системою, здатен відтворити усі цінності людського життя й духу, актуалізуючи їх як у глядача так і у виконавців. Сценічна дія відбувається у безперервному потоці живого людського мовлення, й живих сценічних рухів, жестів, міміки, володіючи, властивому тільки для театрального мистецтва, безпосередністю емоційно-почуттєвого впливу акторської гри, що у комплексі створює виключну могутність ідейно-художнього вдосконалення.

Дуже важливий саме той емоційний вплив, що відтворює театр: не залишити людину байдужою, примусити замислитися, пробудити до дії, зіставити своє життя з життям героя, надати йому найсуворішу, найкритичнішу оцінку, допомогти формуванню тих найкращих людських якостей, котрі глядач, побачить на сцені. Сила позитивного прикладу в театрі – це, мабуть, саме головне у ідейно-моральному, естетичному вихованні.

Сприймаючи художній образ, майбутній спеціаліст розкриває все багатство своєї творчої натури, художнього смаку. Художній смак людини виховується завдяки обумовленій системі естетичних поглядів та певним ідейно-художнім принципам. Але естетичні погляди, ще не є художній смак, його необхідно тренувати, виховувати. Безперечним є те, що вміння майбутнього соціального педагога розбиратися в художніх творах, а значить й у театральних виставах демонструє наявність високого естетичного смаку.

Процес сприйняття вистави можна поділити на три основні етапи. Перший – це своєрідна підготовка до зустрічі з витвором мистецтва, щоб навчитися сприймати виставу не тільки поверхово на рівні емоцій, але й пізнати внутрішній задум автора, режисера, акторів, оцінити своєрідність їх художнього бачення. Для цього бажано ознайомитись з літературною основою вистави. Зрозуміти те, що театр напряду, емоційно об'єднує драматичний твір й глядача і в цьому його найвагомійша привілея, таємниця та чарівність. Саме тому він давно став кафедрою, з якої, зі слів М.В. Гоголя, “читається разом цілому натовпу живий урок...”

Другий етап глядацького сприйняття – осягнення емоційним шляхом змісту, закладеного художником у витвір сценічного мистецтва. Саме на рівні емоцій починається процес розуміння того, що відбувається на сцені, пробуджуються думки, почуття, відбувається поступове розуміння, розкриття задуму режисера, художника, композитора, акторів. Відбувається перехід від конкретного до загального, від сприйняття гри акторів до осягнення суті усієї вистави. Критерієм істини є не просто зовнішня схожість відображення дійсності, а правдивість образного

вираження найсуттєвіших подій життя та глибини розкриття внутрішнього світу людини. Є таке поняття театральність – це рівень сценічної виразності. Вона народжується тоді, коли художник знаходить театральні засоби для розкриття сутності теми твору драматургії, внутрішнього світу героя. І справжнє життя на сцені народжується лише в процесі взаємодії між виконавцями.

Поступово переживання глядача від несвідомих стають більш свідомими. Приходить розуміння втілення жанрової особливості п'єси, відчуття сценічного ритму, тобто внутрішньої будови почуттів, які визначають внутрішній малюнок ролей.

Третій етап сприйняття надходить тоді, коли виникає необхідність проаналізувати, осмислити побачене, пережите в театрі, залучити враження від спектаклю до естетичного досвіду, культурного набуtku. Як писав про глядача після перегляду вистави К.С. Станіславський, “непомітно для себе виходять із нього з розбудженими почуттями й думками, збагачені пізнанням красивого життя духу”.

Переживання й розуміння вистави та набуття глядацького досвіду допомагають майбутнім соціальним педагогам робити перші кроки у реалізації своїх творчих здібностей, прояву естетичного та художнього смаку у сценічній діяльності. Творча ігрова діяльність завжди виконувала адаптаційну та інноваційну функції. Адже людині, щоб знайти себе, необхідно “програти” багато ролей. Через гру можна зрозуміти своє “я” й навчитися спілкуватися. Сценічна гра є важливим інструментом виховання, який сприяє розвитку ініціативи й самодіяльності, створює атмосферу свободи, впевненості у собі, творчого розкріпачення та умови для саморозвитку, етичного виховання.

Специфічна особливість театального мистецтва – це його синтетична природа, його ансамблевість, перетворюють організацію творчого процесу в достатньо важке завдання. Яке потребує проявлення таких етичних норм поведінки як відповідальність перед глядачами перед колективом, перед автором драматичного твору, перед партнерами, перед собою. Технологія навчання основам театального мистецтва переслідує саме таку мету, що надає можливість зростанню творчо-професійних здібностей й компетентності майбутнього соціального педагога.

Професійна компетентність соціального педагога характеризується сформованістю єдиного комплексу знань, вмінь, навичок, професійних позицій, та дозволяє судити про рівень підготовленості соціального педагога і його здатності виконувати посадові функції. Вона є мірилом професіоналізму, від якої залежить успішність реалізації як соціальних, так і, життєдіяльних функцій.

Для реалізації комунікативної функції, – налагодженню ділових та особистісних контактів, майбутньому соціальному педагогу необхідно знати загальні положення теорії спілкування, добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування. Для театрального мистецтва процес спілкування та взаємодії є найважливішою рушійною силою творчості. Опановуючи основи театрального мистецтва майбутні соціальні педагоги розвивають у собі комунікативні якості через пізнання та володіння психофізичною природою творчості.

Слід зазначити, що система К.С. Станіславського як загально-педагогічне учення досліджує природу творчого комунікативного впливу однієї людини на іншу або на групу людей, пояснює генезис творчого самопочуття в комунікативному процесі й що найголовніше, розкриває природу людської виразності, значущості та шляхи її розвитку.

Розвиваючи художню уяву, соціальний педагог набуває навичок образно мислити та втілювати ці образи. Основа уяви, це перш за все логічне осмислення: аналіз, оцінка ситуації, визначення причин, а з іншого боку – це образність, емоційність, художньо-образне мислення. Уява сприяє пошуку оптимального вирішення поставленої проблеми, а також допомагає передбачити можливі результати впливу, в певній мірі, передбачити почуття та вчинки партнерів по спілкуванню.

Ці вміння допомагають соціальному педагогу у реалізації організаторської, прогностичної, діагностичної, корекційно-реабілітаційної та соціально-терапевтичної функцій.

Уміння – це успішне вирішення завдань на основі набутих знань та розвитку психічних, фізичних якостей й властивостей особистості. Уміла дія – це завжди дія зі знанням справи. Мається на увазі не тільки знання про те, як виконати ту чи іншу дію, але і знання основних особливостей своєї справи в цілому.

Домінуючою якістю у професійній діяльності соціального педагога є високий рівень емпатії, тобто, співпереживання, можливість емоційно, а не тільки раціонально, відчувати внутрішній стан іншої людини, відчувати її переживання. Саме тоді відбувається ефект взаємопроникнення у процесі спілкування та забезпечується реальний психологічний контакт. Відповідно, уявлення про співрозмовника пропонує засоби впливу на нього.

Але в діяльності соціального педагога як і в акторській сценічній діяльності крім співпереживання – емпатії важлива і рефлексія – здібність ніби з боку бачити як сприймається партнером чи партнерами сам соціальний педагог. Для цього необхідно добре володіти навичками професійного самопізнання, щоб постійно відчувати своє особисте “я” у

процесі взаємодії. Реалізація цього аспекту у професійній діяльності, майбутнього соціального педагога потребує навичок керувати увагою.

К.С. Станіславський розвитку уваги приділяє особливу роль – чуттєва, активна увага допомагає викликати стійкий стан зосередженості.

Реалізація функцій та професійних ролей соціального педагога передбачає велику кількість об'єктів уваги, тому, виконуючи творчі вправи та завдання зі сценічної грамоти майбутні спеціалісти опановують стійкою, оперативною увагою, вчаться керувати нею. Інтенсивна увага є компонентом творчого натхнення. Увагу відмічають три аспекти інтелектуальний, емоційний, вольовий та три рівні: уміння направляти увагу на кілька об'єктів й виділяти головні та контролювати другорядні; уміння відчувати появу нових об'єктів уваги й включати їх до кола уваги, а також передбачати появу нових об'єктів. Важливо також уміння переключати увагу з одного об'єкта на інший з різних обставин та здійснювати контроль.

Усі уміння соціального педагога підпорядковуються творчому самопочуттю на різних етапах діяльності. Творче самопочуття це психологічний настрій, це почуття, яким необхідно керувати. Акумуляція самопочуття усвідомлення цілі роботи та її важливості, мобілізація. Для мобілізації творчого самопочуття К.С. Станіславський пропонує “метод фізичних дій” – виконання фізичних дій, які відповідають обумовленому емоційному стану і здатні викликати у людини емоції. На допомогу приходить магічне “якби”, і послідовна дія, а не штучне витискання настрою. Саме це “магічне слово” створює атмосферу творчого натхнення. Щоб вигадку перетворювати у художню правду.

Метод фізичних дій є ефективним засобом мобілізації творчого самопочуття майбутнього соціального педагога й подолання нетворчого стану безпосередньо перед початком діяльності. Розкриття ж творчої індивідуальності досягається шляхом кріпкого виховання.

Володіючи елементами театральної педагогіки майбутні соціальні педагоги готуються до виконання різних професійних ролей. Технологія організації та проведення театралізованого дійства, різних форм освітньо-дозвілєвої діяльності для дітей та молоді, яке сприяє самореалізації особистості в різних видах творчості, створює умови для адаптації, надає можливість майбутнім спеціалістам успішно виконувати роль аніматора.

Опановуючи методику організації театального колективу, соціальні педагоги отримують також досвід в організації Соціального театру, що дає можливість реалізувати попереджувально-профілактичну функцію, яка дозволяє передбачити та привести у дію педагогічні, психологічні та інші механізми попередження та подолання негативних явищ у роботі з дезадаптованими дітьми та молоддю.

Соціальний педагог за своїм професійним призначенням прагне, по можливості, попередити проблему, своєчасно виявити та встановити причини, які породжують її, забезпечити превентивну профілактику різного роду негативних явищ, відхилень у поведінці людей, у спілкуванні і, таким чином, оздоровити оточуюче середовище, впроваджуючи сформовані знання, уміння, навички, реалізуючи свої творчі здібності. А отже, підготовка майбутніх спеціалістів для керівництва театральним колективом створює умови для самовдосконалення, творчого розвитку, збагачення свого професійного досвіду.

Таким чином, можна зробити висновок, що театр як художнє явище, як творчий організм, де неоднозначно переплетені різні прояви людської діяльності – художньої, виробничої, комунікативної, організаторської, ігрової – надає необмежену можливість для освітнього, професійного, морального, культурного та фізичного розвитку творчих здібностей майбутнього соціального педагога які безумовно необхідні у роботі з дезадаптованими дітьми та молоддю.

Проблема формування творчої особистості майбутнього соціального педагога не є вичерпною й потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. – К.: УДЦССМ, 2001. – 228 с.
2. Станіславський К. Робота актора над собою. – Частина 1 та 2. – К., Мистецтво, 1953. – 670 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – К.: Рад. школа, 1976 – с. 446.
4. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2000. – 371с.

The following issue considers some specific features of the future social pedagogue create personality formation by means of dramatics art.

Keywords: creative personality, creative abilities, qualities of creative personality, dramatical art elements, artistic taste, ethical education.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 376.011.3-051

Т.Л. Опалюк

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ВИКОНАННЯ АДАПТАЦІЙНОЇ ФУНКЦІЇ В УМОВАХ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

В даній статті описується особливості адаптаційної функції в процесі навчання майбутнього педагога для роботи в умовах шкільної дезадаптації.

Ключові слова: адаптаційна функція, дезадаптація, адаптація, шкільна дезадаптація.

В данной статье описываются особенности адаптационной функции в процессе учебы будущего педагога в условиях школьной дезадаптации.

Ключевые слова: адаптационная функция, дезадаптация, адаптация, школьная дезадаптация.

Особливість актуальності комплексного та системного дослідження факторів, які сприяють вирішенню проблем соціальної адаптації, що розвивається за власними законами і стосується фактично кожної людини і майбутнього педагога зокрема, стає все очевиднішою. Переломний стан сучасного динамічного суспільства, в якому відбувається зміна культурних парадигм, світоглядно-смісложиттєвих орієнтирів, поглиблює проблемність людського буття, змінює мислення, стиль, образ і форми особистісного життя, вимагає високих адаптивних властивостей людини.

Нестабільність, невизначеність, непередбачуваність існування людини в сучасному світі перетворюють адаптаційну функцію педагога на найбільш актуальну, головна мета якої - гармонізація відносин людини з навколишнім світом в умовах шкільного навчання молоді.

В Україні адаптивне навантаження на особистість подвійне: адаптація до нових умов інформаційного суспільства і стандартів життя поєднується з переходом до нових ринкових відносин. Якщо в стабільному суспільстві результати змін певним чином передбачувані, то в суспільстві, що трансформується, де немає сталих зв'язків, відносин, передбачити наслідки змін практично неможливо, що посилює стресогенний стан особистості й актуалізує розробку проблем соціокультурної адаптації. Адаптаційна функція мистецтва актуалізується нині й через масштаби міграції, яка

породжує маргінальну ментальність особистості, новий образ лімінального буття.

Вивченням адаптації майбутніх педагогів в освітніх установах займалися такі учені, як З.А. Абасов, Е. Еріксон, Р.Р. Бібріх, Л.К. Грішанов, Л.Н. Бороніна, В.А. Сластьонін, В.Т. Лісовський, А.Н. Макарова, Т.В. Солоділова та ін. У цих роботах були виділені процесуальні і структурні сторони адаптації, що дозволяють особі пристосовуватися до нових умов діяльності і гармонійно включатися в співтовариство людей. Вивчення цих робіт дозволяє виділити адаптаційні параметри студентів, які закладають основи всього їх подальшого професійного педагогічного розвитку.

Найбільш важливими джерелами, що впливають на адаптацію студентів в умовах шкільної дезадаптації і що змінюють параметри їх професійного здоров'я, А.Н. Макарова виділяє зовнішні та внутрішні фактори адаптації. Зовнішні – це: особливості змісту, цілей, організації, використовуваних засобів, технологій; своєрідність соціальних та інших умов, в яких здійснюється професійна діяльність.

Внутрішні – це: рівень адаптаційного потенціалу, ступінь розвиненості адаптивності як якості особистості та організму, адекватність мотивації професійної діяльності вимогам цієї діяльності.

Для практичного дослідження весь комплекс факторів, що впливають на студента в процесі навчальної діяльності, Н.Г. Калініна також умовно розділила на внутрішні (психофізіологічні особливості студента, властивості пізнавальних процесів, характерологічні риси) і зовнішні (соціально-побутові та психогенні).

Психолого-педагогічні, соціально-психологічні і мотиваційно-особистісні аспекти адаптації студентів до умов шкільної дезадаптації визначає Р.Р. Бібріх. Адже, психолого-педагогічний аспект пов'язаний з пристосуванням до нових форм і методів організації навчального процесу. Соціально-психологічний аспект пов'язаний із засвоєнням нових соціальних норм. Іноді соціально- психологічна адаптація утруднює психолого-педагогічну.

Успішній адаптації студента до нових умов шкільної дезадаптації і готовності до зміни самого себе сприяють не лише мотивація, але й особистісні якості, пов'язані з самопізнанням і самовизначенням.

Н.А. Шепілова зазначає, що в процесі соціально-психологічної адаптації відбувається формування і ідентифікація образу "Я-педагог", уявлення про себе як про професіонала, і виділяє два етапи соціально-психологічної адаптації:

1) формування соціально-значущої педагогічної мотивації, опанування основних функцій педагога;

2) самовизначення в своїй особистій позиції, формування ставлення до майбутньої професії.

Т.В. Солоділова пише про те, що в ході адаптації у студентів формуються нові особистісні якості - професійне самовизначення, готовність до змін, обумовлених спрямованістю професійної освіти. В той же час відбувається формування знань, навичок інформаційної і навчальної культури, самостійної і спільної навчальної діяльності, комунікативні навички, соціально-психологічна компетентність.

Для успішної адаптації необхідно вчитися управляти своєю поведінкою в нових життєвих умовах. Процес соціально-психологічної адаптації до нової обстановки в умовах шкільної дезадаптація прискорюється, якщо людина заздалегідь ознайомлена з майбутньою діяльністю, має певні уявлення про особливості даного закладу та контингенту людей з якими прийдеться працювати. Легше адаптація відбувається у студентів, які мають друзів-старшокласників цього навчального закладу. Адже шкільна дезадаптація являє собою неможливість навчання й адекватної взаємодії дитини з оточенням в умовах, які існують в індивідуальному мікросоціальному середовищі. Найбільш часто шкільна дезадаптація проявляється в неможливості навчання дитини по програмі, адекватної його здібностям, а також у порушеннях поведінки, що не відповідає прийнятним дисциплінарним нормам. Шкільна дезадаптація являє собою складне вторинне соціально-особистісне явище, що є результатом порушеної взаємодії особистості школяра й середовища. Роль факторів грають особливості психологічного клімату в педагогічному колективі, особистісні характеристики вчителів, адміністрації й персоналу школи, психогігієнічні фактори навчального процесу, взаємини в родині, психічне здоров'я батьків школяра, міжперсональні відносини в середовищі однолітків і т.п. Будь-який з перерахованих факторів може створювати передумови для виникнення шкільної дезадаптації, але центральне місце в її поведінці все-таки має психічний фактор – особливості особистості дитини у всьому їхньому різноманітті в процесі становлення й взаємодії із середовищем. За досить одноманітними проявами шкільної дезадаптації ховається вкрай різноманітна психічна патологія, переважно граничного рівня. Чимале місце серед психічної патології в дітей і підлітків зі шкільної дезадаптацією займають і ендогенні захворювання (від 15% до 29%) – шизофренія й циклотимія. У багатьох випадках вони тривалий час (іноді багато років) залишаються нерозпізнаними й правильно діагностуються лише при огляді психіатром на фоні глибоких формах соціальної й навчальної декомпенсації. У цих випадках у хворих шизофренією переважними є багаторічні стерті приступи, ремісії з астеничним або психопатоподібним дефектом і "нажитою" циркулярністю; у хворих

циклотимією – стерті афективні фази, масковані сомато-вегетативними порушеннями або поведінковими розладами. Хворі циклотимією й шизофренією значно відрізняються від інших дезадаптованих школярів не тільки за структурою особистісних особливостей, але й відносно механізмів формування шкільної дезадаптації й способів її подолання.

У походженні шкільної дезадаптації ніколи не бере участь один ізольований із причинних факторів. Шкільна дезадаптація є результатом впливу всього комплексу факторів, причому, зазначені фактори не тільки де компенсують підлітка, але й патологічно взаємодіють один з одним. Так, наприклад, при зниженні успішності й порушенні дисципліни в школі, обумовлених стертим депресивним станом, виникає ситуація осудження учня вчителями. У щоденнику з'являються "двійки", зауваження про те, що підліток прогулює й грубить педагогам; у школу викликаються батьки; підлітка "розбирають" на педраді, загрожують виключити зі школи. Батьки починають сваритися між собою, не маючи єдиної установки відносно виховання дитини й не розуміючи щирої причини змін його успішності й поведінки. Батько жорстоко карає дитину, часом починає випивати, відгороджується або зовсім іде з родини, у зв'язку із чим і в матері виникають невротичні й депресивні розлади. Матеріальне благополуччя родини погіршується. Тим часом, неспроможний, незрозумілий, нездатний учитися й змінити ситуацію підліток починає прогулювати заняття й рано або пізно приходять в асоціальну компанію, що його охоче приймає й, як здається підліткові, розуміє. У пошуках хоча б тимчасового полегшення свого щиросердечного стану підліток починає курити, випивати, пробує наркотики, а надалі зовсім припиняє відвідувати школу. Тим часом його положення в родині стає усе більш й більш важким. Школа в цих випадках безжалісно відкидає неугодного учня, так і не розібравшись у суті його проблем. У популярно викладеній тут типової, "модельної", ситуації взаємодіють всі фактори: шкільний, сімейний, зовнішній, соматичний, психічний. Саме останній - психічний (у цьому випадку депресія) – становить тут основну, хоча й не єдину, основу шкільної дезадаптації, без якої всі інші фактори значною мірою втрачають свою руйнівну силу. Активні, цілеспрямовані, емоційно врівноважені, товариські особистості в будь-якому віці здатні протистояти негативним впливам і, як правило, при будь-яких обставинах залишаються адаптованими в мікросоціальному середовищі. Амбулаторні форми депресії рідко попадають у поле зору психіатра, що має не тільки клінічні, але й соціально-психологічних корінь: при існуючій системі психіатричної допомоги звернення до диспансеру й постановка на психіатричний облік натрапляють на непереборний психологічний бар'єр як у самого підлітка, так і в його батьків.

Депресивні ідеаторні розлади проявляються в сповільненості мислення, труднощах або неможливості осмислення й запам'ятовування навчального матеріалу, відмові від ситуацій з необхідною розумовою напругою. Депресивні школярі усе більше часу витрачають на готування домашніх завдань, зв'язуючи це в основному з ускладненням навчальної програми. Стрімке падіння успішності при збереженні колишнього рівня домагань, у загальному відповідним природним здатностям дитини або підлітка, веде спочатку до тривалого просиджування за уроками, виконання яких уже не приносить задоволення, а, навпроти, супроводжується роздратуванням і люттю. При відсутності успіхів від посиленних занять підліток надалі прагне уникнути ситуацій, що контролюють якість досягнень, тайкома пропускає деякі уроки, контрольні, а потім і зовсім припиняє відвідувати школу. Особливо швидка навчальна декомпенсація настає в підлітка при депресії з "інтелектуальним крахом".

Погіршення фізичного самопочуття також може викликати бажання будь-яким шляхом уникнути психічних і фізичних навантажень. У випадку вираженої моторної загальмованості в деяких депресіях з'являється раніше невласлива дитині повільність, незручність, незграбність. Вони втрачають навички вже придбані ручної вмілості, поступово припиняють відвідувати спортивні секції, що вимагають особливо великого фізичного напруги й уваги.

Втрата волі, енергії, імпульсу до діяльності проявляються в томливому безробітті, болісному "убиванні часу" за допомогою перегляду всіх без винятку телевізійних передач, у перчитуванні багато разів прочитаних книг, у не властивих віку іграх (солдатики, машинки й т.п.). При цьому депресивний школяр не може сісти за підручники, лаючи себе за лень, відсутність сили волі, характеру.

Описана своєрідність добового ритму настрою з відсутністю поліпшення в другій половині дня нерідко повністю позбавляє підлітка можливості спонтанної компенсації.

Батьки, педагоги, однокласники, дійсно, не можуть пояснити зміни характеру підлітка й падіння його успішності, розцінюючи ці прояви як лень, розпещеність, розбещеність або знаходячи цьому причини у сварці із приятелями, впливі вулиці, дурної компанії. Відповідно, найближче оточення, у тому числі рідні, до такого підлітка підходять із дисциплінарними мірками – вимогами, осудженнями, стягненнями, покараннями, часом публічними й дуже жорстокими.

Нерідко батьки самі вводять необґрунтований зберігаючий режим для своєї дитини; ставлячи захворювання сина (або дочки) у центр уваги, вони дають панічні реакції на найменші погіршення його самопочуття, не довіряють лікарям, дійсно не здатним полегшити стан хворого, шукають

нових фахівців, у тому числі й так званих "нетрадиційних", що часом проповідують середньовічні марновірства. З іншого боку, переконавшись у неефективності лікування й відсутності певного діагнозу захворювання, батьки часом починають обвинувачувати хвору дитину або підлітка в симуляції, прагнуть замаскувати свою ліню, покористуватися з незрозумілого й сумнівного захворювання. При цьому діти й підлітки можуть піддаватися твердим, а нерідко й жорстоким покаранням. У середовищі близьких родичів іноді зіштовхуються прямо протилежні підходи до стану дитини або підлітка, що ставить його в психологічно зовсім нерозв'язну ситуацію. Хвороба дитини може стати потужним дестабілізуючим фактором для всієї родини, навіть поставити її на грань розпаду. У такій ситуації депресивні й психосоматичні страждання дитини, які можуть бути якоюсь мірою обумовлені сімейним неблагополуччям, попадають у порочне коло, заглиблюючись по психогенних механізмах, що значно тяготить прогноз хвороби.

Таким чином, механізми соціальної дезадаптації, в основі надзвичайно різноманітні й обумовлені всім спектром соціальних, психічних і соматичних факторів, що перебувають у тісному взаємозв'язку.

Список використаних джерел

1. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1995. – 237 с.
2. Зверева І.Д. Діяльність соціального педагога в середовищі: зміст, форми, методи // Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. І.В. Козубовської, І.І. Миговича. – Ужгород, 1999. – Ч.1. – С.268-271.
3. Капська А.Й., Вайнола Р.Х. Практична діяльність студентів як оптимальна їх підготовка до роботи в різних мікросоціумах // Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. І.В. Козубовської, І.І. Миговича. – Ужгород, 1999. – Ч.2. – С. 281-285.

In this article described to the feature of adaptation function in the process of studies of future teacher in the conditions of school .

Keywords: adaptation function, adaptation, school.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК159. 923- 052

Л.Г. Параскевич

РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ У ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СКЛАДНИХ ЕКОНОМІЧНИХ УМОВАХ

Зроблений теоретичний аналіз проблеми формування соціально-педагогічної рефлексії, розвитку соціального мислення та ролі їх у професійній діяльності соціального педагога. Розглянуті особливості впровадження прогресивних технологій в соціально-педагогічну практику.

Ключові слова: рефлексія, майбутні соціальні педагоги, професійна діяльність.

Сделан теоретический анализ проблемы формирования социально-педагогической рефлексии, развития социального мышления и их роли в профессиональной деятельности социального педагога. Рассмотрены особенности внедрения прогрессивных технологий в социально-педагогическую практику.

Ключевые слова: рефлексия, будущие социальные педагоги, профессиональная деятельность.

Реформування вищої школи, поглиблення процесів гуманізації, оновлення змісту навчання в системі неперервної професійної освіти, впровадження інноваційних освітніх технологій у складних соціально-економічних умовах ставить нові завдання у підготовці соціальних педагогів до роботи в системі освіти та інших закладах. Проблему підготовки соціального педагога високого рівня кваліфікації можна успішно вирішувати, використовуючи досягнення рефлексивної психології і педагогіки творчості. Вагомий внесок в розвиток і розуміння цих питань внесли такі науковці як: А.А. Деркач, І.С. Ладенко, А.В. Лосев, В.Ф. Орлов, І.Н. Семенов, Ю.О. Репецький та ін. Ми покладаємо надію на можливість підготовки соціальних педагогів до професійно-особистісної рефлексії в практичній діяльності, до роботи з дітьми та учителями шкіл, учнями та інженерно-педагогічними працівниками професійно-технічних закладів освіти, самостійної професійної рефлексивної діяльності: інтуїтивного

прогнозування, передбачення, пошуку і добору аргументації у процесі осмислення тих або інших професійно значущих проблем; самоконтроль за ходом власних міркувань і практичних дій на концептуальному рівні.

Системоутворюючим фактором соціально-педагогічного мислення соціальних педагогів за оптимальної організації навчально-виховного процесу в ситуаціях прийняття адекватних і стратегічно важливих рішень є рефлексія. Звідси випливає, що коли соціальний педагог володіє рефлексивною культурою психолого-педагогічного мислення, то він швидко адаптується до кризових ситуацій, зуміє рефлексивно критично осмислити процеси, що відбуваються в колективах організацій, в дитячих колективах, у взаємодії різних категорій населення і виробити інноваційні рішення, що сприятимуть швидкій та ефективній перебудові роботи колективу. І навпаки, якщо соціальний педагог не володіє стратегічним критичним мисленням, його соціально-педагогічною рефлексією, не здатний виробити інноваційні рішення для перебудови роботи з клієнтом, колективом, це може дезорганізувати роботу самого соціального педагога, колективу в цілому, зробити недоцільним його перебування в будь-якому закладі.

Проведення досліджень у цьому напрямі передбачає паралельно з вивченням історії питання здійснення рефлексування нагромаджених знань у сфері педагогіки і психології в контексті існуючих соціально-економічних умов, осмислення ролі соціального педагога в розвитку діяльності тих закладів де він буде працювати, створенні оптимальної психологічної атмосфери, що забезпечує успішну роботу будь-якого колективу.

Подальших експериментальних досліджень потребує проблема формування соціально-педагогічної рефлексії, розвитку чуттєвості соціального мислення соціального педагога до проблемно-конфліктних ситуацій, розробки системи психолого-педагогічних впливів на забезпечення активізації рефлексивної регуляції процесу стратегічного мислення під час прийняття адекватних рішень; розробки і впровадження прогресивних технологій підготовки соціальних педагогів до роботи в навчально-виховних закладах у педагогічному процесі в умовах неперервної професійної освіти; аналізу і узагальненню підлягають дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів щодо професійного становлення і діяльності соціального педагога з позицій психології, акмеології та педагогіки з метою використання їх у психолого-педагогічній, професійній підготовці, під час інноваційного (у тому числі інтенсивно-ігрового) навчання рефлексивно-психологічних технологій прийняття рішень у проблемно-конфліктних ситуаціях.

Термін "педагогічна рефлексія" у наукових виданнях часом ототожнюється з терміном "педагогічне мислення". Останнє розглядається

як "концептуальне мислення, що включає уявлення вчителя про сутність світу, людини, рушійні сили його розвитку; уявлення про себе, про роль учителя у долі підростаючої особистості, про межі вторгнення в її внутрішній світ [1]. Професійно спрямоване мислення, на думку авторів, виконує функції породження цілей діяльності, відслідковування і зберігання інформації, необхідної для розв'язання професійних завдань, вибору стратегій, переконструювання методів, гармонізацію професійного буття педагогів. Останнє розуміється як система особистісних цінностей, прийомів самовдосконалення, способів і можливостей вільного вибору відповідей, рішень, що забезпечують самореалізацію в діяльності й задоволеність нею. У такому вигляді визначення терміну "педагогічне мислення" дуже близьке до терміну "рефлексія" і вбирає в себе окремі функції останньої. Тому постає потреба розвести ці два поняття.

Зміст поняття "рефлексія" вирізняється широким спектром дифініцій. Виявляючи сутність рефлексії, слід мати на увазі, що досвід наукового осмислення – це прояв рефлексії, її процес і результат. Перші спроби осмислити людську рефлексію ще в античні часи (Сократ, Платон та ін.) приводили до розгляду ролі та значення людини у світі й власне своєї ролі. Постійна увага приділялася питанням про те, як людині вдається осягати світ, власні зв'язки з ним, відображати його в собі.

Енциклопедисти тлумачать термін "рефлексія", по-перше, як роздуми, самоспостереження, самопізнання, по-друге, як сферу теоретичної діяльності людини, спрямовану на осмислення власних дій і "їх законів". У цих самороздумах виник рефлексивно-діалогічний спосіб пізнання як "спостереження, якому розум піддає свою діяльність" [2]. Феноменологи визначають рефлексію як самоспрямованість свідомості на власні переживання. Дослідження рефлексії, спроби впровадити її результати у практику прикладних розробок у сфері освіти, управління тощо є однією з характерних ознак розвитку гуманітарних наук та суспільної практики. Інтенсивні розробки способів рефлексивного аналізу свідчать про утворення нової науково-практичної, нормативно-методологічної дисципліни – рефлексики. Рефлексивний зміст свідомості вирізняється тим, що він не тільки відображає свій об'єкт, а й впливає на нього, конструктивно змінює його властивості.

Дослідники психолого-педагогічних процесів, які звертаються до проблем рефлексії, мають на увазі процес, який здійснюється окремою людиною і колективом після усвідомлення результатів своєї діяльності. Часом рефлексія розглядається у філософії і психології у вигляді якісно нерозрізнюваних і структурно неподільних інтелектуальних актів.

Провідними ознаками професійної рефлексивної діяльності є прагнення до самопізнання через аналіз та оцінку власної професійної діяльності, спроби проникнення у думки, почуття і мотивацію вчинків інших людей

(однокурсників, колег, учнів тощо), намагання відобразити їх у собі з метою пошуку оптимальних шляхів і способів розв'язання професійно значущих завдань. Отже, професійна психолого-педагогічна рефлексія як процес "саморозуміння і розуміння", "самооцінки і оцінки", "самоінтерпретації та інтерпретації" належить до механізмів особистості та діяльності працівників освіти різних напрямів та рівнів, недостатній розвиток яких впливає на рівень професійної майстерності. Психологічний та феноменологічний підходи забезпечують перехід професійної рефлексії з рівня інтуїтивних пошуків власного професійного "Я" на науково обгрунтований рівень методологічного і методичного забезпечення професійного становлення і самовдосконалення. Засвоєння спочатку теоретичних уявлень про рефлексію як діяльність, спрямовану на її корекцію, як основу процесу визначення логічних кроків науково-дослідницького пошуку (а потім практичних кроків її здійснення в методологічній діяльності), забезпечує нагромадження певного творчого досвіду, а також особливим чином впливає на розвиток інтелектуальних, вольових та інших сторін особистості, способів оволодіння загальними логічними принципами творчої діяльності, що має не лише професійну, а й загальнолюдську значущість [3].

У дослідженнях з практичної психології і педагогіки рефлексія розглядається як основа самоаналізу, а рефлексивний рівень мислення – як важлива професійна якість. П.З. Феттер, Т.А. Колишева визначають самоаналіз як функцію професійної та методологічної рефлексії, потреба пробудження і розвитку якої у майбутніх спеціалістів не підлягає сумніву [4].

Автори інших досліджень роблять спроби наблизитися до розуміння сутнісних аспектів професійної рефлексії, визначити можливості її формування і роль у професійному становленні спеціаліста. Однак одержані при цьому результати мають односторонній, "прикладний" характер. Найчастіше автори праць (особливо психологи) торкаються цієї проблеми щодо постановки як перспективного напрямку подальших досліджень, фіксуючи цей феномен як "допоміжний засіб" розвитку особистості, не роблячи його предметом спеціального наукового дослідження [4].

Останніми роками в педагогіці та практичній і прикладній психології спостерігається своєрідний "розквіт" тренінгових технологій. Рефлексивна психологія творчості й розроблені на її основі технології викликають інтерес практичних психологів та педагогічної громадськості. Від неї почали свій розвиток феноменологічна та педагогічна рефлексика, ігрорефлексика як технологія розвитку професійної рефлексії і педагогіки творчості. Складовою таких технологій є тренінгові програми як форми організації практичної сфери рефлексивної творчості. Вони виконують широкий спектр завдань: педагогічних, психологічних, творчих, організаційних [5]. У межах комплексних науково-практичних досліджень авторам вдалося змодельовати деякі закономірності професійного мислення

і відносин, а також методи їх оптимізації. Поки що ці моделі застосовувались у спеціально організованих умовах з використанням специфічних рефлексивних методів. Ми намагаємось осмислити їх щодо оптимізації професійної підготовки працівників освіти, зокрема соціальних педагогів, а також практичних психологів. Використання комплексу методів в організації рефлексивної практики передбачає не механічне поєднання різних прийомів, а продуктивну інтеграцію педагогічних і психологічних технологій, що дасть змогу суттєво підвищити їх взаємоефективність. З цією метою під час перевірки ефективності технологій було виявлено суб'єкти процесу організації рефлексивної практики – соціальний педагог, психолог, лідери групи і її склад, а також їхня роль у цьому процесі, що дало можливість виокремити змістовий аспект сутнісної характеристики процесу впровадження тренінгів у технологію рефлексивної дії під час педагогічної підготовки соціальних педагогів та практичних психологів до роботи в різних організаціях, а також визначити основні компоненти і етапи цього процесу.

На основі оцінки рівня ефективності рефлетренінгів за соціальними, педагогічними, гносеологічними і соціально-психологічними критеріями можна об'єктивно оцінити рівень упровадження методів рефлетренінгу, здійснити порівняльний аналіз різних рефлексивних практик, орієнтуватись у потребі й доцільності вживання заходів для підвищення ефективності їх розробки і впровадження у навчально-виховний процес. Необхідними умовами впровадження рефлетренінгу під час розробки програм є спирання на символічні засади колективного і особистісного неусвідомленого рефлетренінгу учасників групи; порівняння їх потреб, мотивів і уподобань з метою процесу організації комплексних освітніх програм шляхом соціально-психологічних маніпуляцій [6.]; запровадження інтенсивних рефлексивних тренінгових методик з метою підвищення готовності соціальних педагогів до взаємодії у процесі розв'язання творчих завдань [5]. Специфічною основою для підвищення ефективності впровадження методів рефлетренінгу в педагогічну практику є їх використання на тлі культивованого активного рефлексивного середовища і основних видів рефлексії (психологічної, феноменологічної, методологічної).

Важливою умовою впровадження методів рефлетренінгу в педагогічну практику є грамотна організація взаємодії педагогів і психологів (організаторів і тренерів); координація всіх учасників рефлетренінгу; залучення під час розробки програми і підготовки рефлексивної практики експертів у суміжних галузях – філософів, культурологів, педагогів, соціологів, лінгвістів; створення системи для спостереження за індикаторами змін динамічних утворень рефлексивної групи.

При підготовці до професійної діяльності і спостереженнях під час проведення занять ураховують рівень рефлексивності, відповідність мети

процесу організації рефлетренінгу й інтересів учасників, планування діяльності команди в цілому та її лідера залежно від стану динамічних структур психічних процесів учасників тренінгу.

Психолого-акмеологічне дослідження у поєднанні з педагогічними дослідницькими методиками дає можливість стверджувати, по-перше, що чуттєвість соціально-педагогічного мислення соціального педагога та практичного психолога до проблемно-конфліктної ситуації залежить від того, наскільки вона розуміється і рефлексується не лише як психологічна, а й педагогічна ситуація, що потребує відповідного педагогічного рішення, яке матиме ключове значення для роботи педагогічного колективу і всього навчально-виховного процесу. По-друге, соціальний педагог, що володіє рефлексивною компетентністю, яка реалізується, з одного боку, у кваліфікації проблемно-конфліктних ситуацій, а з іншого – у породженні адекватних інновацій (що забезпечують подальше оптимальне функціонування навчально-виховного процесу), володіє також рефлексивним соціально-професійним мисленням.

Відомо, що розвиненим соціально-професійним мисленням і рефлексивністю володіють не всі освітяни, що свідчить про потребу не тільки діагностувати рефлексивні здібності до професійного мислення, а й компенсувати їх шляхом розвитку рефлексивної культури, що забезпечує можливість використання соціально-професійного мислення у здійсненні навчально-виховного процесу. А це означає, що подальшої розробки потребують психолого-педагогічні впливи з метою активізації професійної компетентності та рефлексивній регуляції процесу професійно-педагогічного мислення під час вирішення проблемно-конфліктних ситуацій шляхом рефлексивного навчання, рефлексивно-інноваційних тренінгів, ігрорефлексики, що виявились ефективнішими в інтенсивній педагогічній практиці, у процесі професійної підготовки соціальних педагогів.

Список використаних джерел

1. Казимирская И. И. Теоретические основы педагогически направленного мышления учителя в системе профессионального образования: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 1992. – 47с.
2. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Соч.: В 3 т. - М.: Мысль, 1985. - Т. 1. С. 237
3. Орлов В. Ф. Педагогічні технології рефлексивної дії у професійному становленні особистості // Пробл. педагогічних технологій: Зб. наук. пр. – Луцьк, 2000. – С. 78-81.
4. Проблемы логической организации рефлексивных процессов // Тез.

докл. и сообщений к науч.-метод. конф. (2-4 декабря 1986 г.). – Новосибирск: Изд-во ИИФФСОАН СССР, 1986.

5. Рефлексивно-психологическая концепция и инновационно-комплексные программы по игрорефлексике профессионального образования, социальной защите и адаптации / И. Н. Семенов, А. В. Лосев и др. – М., 1996. 234с.
6. Типология инновационных методов рефлексивной психологии: рефлексика, рефлетренинг, игрорефлексика, ... Алюшина Н.А., Репецкий Ю.А., Семенов И.Н. // Мир психологии. 1998. – С. 34-37

There was made a theoretical analysis of the problem of socio-pedagogical reflection, development of social thinking and their role in professional job of social educator. There was considered features of the introduction of advanced technologies in the social and pedagogical practices.

Keywords: reflection, future social teachers, professional activity.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 378:37.06.018.32 – 051 (043.3)

О.Г. Платонова

ФАХОВІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ У СПЕЦІАЛЬНИХ УСТАНОВАХ ДЛЯ ДІТЕЙ.

У статті аналізуються фахові вимоги до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів для роботи у спеціальних установах для дітей.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальний педагог, спеціальні установи для дітей, діагностичні, комунікативні, організаційні вміння.

В статье анализируются требования к профессиональной подготовке будущих социальных педагогов для работы в специальных заведениях для детей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный педагог, специальные заведения для детей, диагностические, коммуникативные, организаторские способности.

Більшість проблем дітей (відхилення в емоційно-вольової сфері, поведінці, дезадаптації, загострення психосоматичних та соціальних хвороб і т.п.) особливо загострилася останнім часом, спровокована впливом негативного досвіду родинних відносин та оточуючого середовища. Роботу з проблемами взаємин підростаючого покоління з оточенням на сучасному етапі повинні здійснювати висококваліфіковані, професійно підготовлені кадри, які володіють знаннями про виховання, специфіку міжособових відносин, їх динаміку, здатні застосовувати адекватні методи, прийоми та сучасні технології. Серед них вагоме місце посідають соціальні педагоги, які реалізують завдання надання допомоги дітям у вирішенні питань взаємодії із суспільством та адаптації до його вимог.

Діяльність спеціальних установ для дітей спрямована на оптимізацію дитячо-суспільних відносин, допомогу їм у пошуках найбільш ефективних способів взаємодії з оточенням. Усе це вимагає від соціальних педагогів глибоких системних знань, умінь і навичок у різних видах соціально-педагогічної та психологічної роботи: вміння знаходити ефективні засоби і способи взаємодії з дітьми, відновлювати позитивне ставлення до суспільства, культивувати взаєморозуміння в сім'ях, удосконалювати виховний потенціал спеціальних установ для дітей, допомагати налагоджувати зруйновані стосунки між людьми.

Отже, наявні реалії дають змогу стверджувати, що роль соціальних педагогів, їх функції та завдання на всіх рівнях роботи з дітьми стають незрівнянно складнішими і їх стає набагато більше. Ускладнення та різноплановість питань, пов'язаних із роботою з дітьми, нові тенденції розвитку психологічної допомоги дітям засвідчують, що вимоги до соціальних педагогів будуть постійно зростати в майбутньому.

Проблемі професійної підготовки соціальних педагогів сьогодні приділяється значна увага дослідників. Загальні питання професійної підготовки та змісту професійної освіти досліджували науковці: А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Безпалько, Р. Вайнола, В. Галузинський, Ю. Глазунова, М. Євтух, Л. Завацька, І. Зверева, І. Зязюн, А. Капська, О. Карпенко, Т. Левченко, Е. Лузік, Л. Міщик, Н. Ничкало, В. Поліщук, Т. Семигіна, І. Трубавіна; аналіз процесу формування професійних умінь досліджували: А. Бойко, С. Гончаренко, І. Іванова, Л. Пруссова, Г. Селевко, Р. Бояцис, Р. Стогділл, Ф. Тейлор та ін.

Сучасні соціальні педагоги за наявного стану проблем адаптації дітей

до вимог, що висуває суспільство, система освіти та виховання повинні мати наступні риси:

- здатність до змін, вміння будувати відносини, які матимуть позитивний вплив на дитину;
- професіоналізм, готовність до прийняття нових ідей, рішень, сучасних технологій виховання;
- уміння вчитися у провідних фахівців, адаптувати їх досвід до власної професійної діяльності;
- швидкість у діях та конкретно-дійове мислення;
- уміння досягати цілей;
- уміння уявляти перебіг майбутніх подій під впливом різних факторів;
- усвідомлення необхідності змін як основи творчих дій;
- уміння поєднувати поточні проблеми з планами на майбутнє.

Спеціальні установи для дітей, що функціонують в реаліях певної економічної нестабільності та соціальних потрясінь, потребують підвищення якості підготовки соціальних педагогів які працюють в них. Незважаючи на суттєве зростання на ринку праці обсягу дипломованих соціальних педагогів, спостерігається нестача висококваліфікованих спеціалістів з належною підготовкою до роботи в спеціальних установах для дітей.

Існує певна суперечність між потребами ринку праці на підвищенням ефективності роботи соціальних педагогів, з одного боку, та станом організації їх підготовки, необхідної для ефективного розв'язання виховних завдань, з іншого.

Отже, сучасна освіта у вищих навчальних закладах потребує негайного підвищення якості підготовки соціальних педагогів з урахуванням діяльності спеціальних установ для дітей.

Існуючі системи професійної підготовки соціальних педагогів не в повній мірі забезпечують необхідний рівень знань, умінь та навичок із застосування особистісно орієнтованих виховних технологій у спеціальних установах для дітей. Серед них, на нашу думку, можна виділити наступні чинники, які гальмують процес підготовки майбутніх соціальних педагогів:

- фрагментарність;
- відсутність системного підходу до змісту підготовки;
- неефективність або відсутність міжпредметних зв'язків;
- низька забезпеченість методичними та навчальними матеріалами;
- намагання підвести кожного студента під загальний зразок, який подається як стандарт соціального педагога;
- невідповідність навчальних програм вимогам суспільства;
- нестача і недостатня кваліфікація професорсько-викладацького

складу;

- недостатня кількість затребуваних фахівців;
- низька середня якість підготовки студентів;
- невідповідність світовому рівню підготовки фахівців у переважній більшості вищих навчальних закладів.

Крім того, глобалізація економіки України, її амбіції щодо вступу в майбутньому до європейської спільноти ставлять додаткові вимоги до модернізації національної системи соціальної реабілітації дітей у спеціальних установах. До цієї групи факторів належать:

- зростання потреби у творчих висококваліфікованих фахівцях;
- збільшення мобільності працівників;
- підвищення вимог до якості освіти;
- посилення конкуренції на ринку соціальних послуг;
- розширення можливостей здобуття освіти.

Тому процес підготовки майбутніх соціальних педагогів вимагає модернізації змісту методів, форм та технологій, які сприяли б якості опанування як фундаментальними дисциплінами, так і спеціальними важливими складовими соціально-педагогічної освіти. Зокрема актуальним стає узгодження цілей викладання дисциплін гуманітарного та природничо-наукового циклу із цілями і функціями соціально-педагогічної освіти.

Це передбачає вироблення цільової стратегії професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів на основі виокремлення завдань її окремих шаблів, аналізу, систематизації та перебудови системи навчання у вищих навчальних закладах. Важливим є те, що зміни, які спостерігаються у професійній діяльності робітників спеціальних установ для дітей, є одним з елементів, який тісно пов'язаний з модернізацією системи підготовки соціальних педагогів.

Задовольнити потреби ринку праці належним чином може функціонуюча система навчання соціальних педагогів, якщо буде пристосована до потреб суспільства в цілому та конкретно для спеціальних установ для дітей.

На думку більшості дослідників, ефективна професійна діяльність неможлива без ґрунтовних знань, умінь та креативного розуму, тому підготовка майбутніх соціальних педагогів, повинна бути спрямована на:

- оволодіння системного використання знань і методів роботи з людьми;
- розвиток уміння застосовувати набуті знання на практиці; створення конструктивної позиції, орієнтованої на самостійні дії [1, с. 61-62].

Отже, одним з основних факторів, що впливають на професіоналізм соціального педагога, є набуті ним знання та вміння, завдяки яким він

зможе аналітично та творчо мислити, створювати інновації та ефективно вирішувати різноманітні проблеми.

Водночас, у дослідженні процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до застосування особистісно орієнтованих виховних технологій в спеціальних установах для дітей є низка проблем, які вимагають глибокого наукового вивчення.

Фахова підготовка соціальних педагогів передбачає набуття ними теоретичних знань з основ наук своєї спеціальності та спеціалізації, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної педагогічної діяльності.

Об'єкти професійної діяльності соціального педагога – освітні заклади (загальноосвітні школи, гімназії та ліцеї, школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без опіки дорослих, будинки для дітей-інвалідів, а також групи подовженого дня загальноосвітньої школи), позашкільні заклади, соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді, центри працевлаштування, будинки для людей похилого віку, комісії у справах дітей, спеціалізовані служби різного відомчого підпорядкування.

Соціальні педагоги залежно від профілю і спеціалізації можуть вести роботу у відділеннях соціальної допомоги на дому, в центрах реабілітації, соціальних притулках, центрах зайнятості, медико-психологічних консультаціях, підприємствах, творчих або громадських організаціях разом з психологами, юристами, екологами, етнологами, аніматорами, медичними та соціальними працівниками, а також виконувати роль сімейного педагога.

За своїм професійним призначенням соціальний педагог зосереджує зусилля на виявленні і подоланні негативних явищ у роботі з конкретною особистістю, своєчасну превентивну профілактику різного роду відхилень – моральних, фізичних, психічних, соціальних.

Соціальні педагоги є своєрідним фундаментом у системі медико-психологічних, соціальних служб, дії яких визначаються специфікою національно-регіональних і мікросоціальних умов, характером проблем і потреб населення конкретного мікросоціуму.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці також визначено виробничі функції, типові завдання діяльності та уміння, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу з кваліфікацією "Бакалавр з соціальної педагогіки". Детальний аналіз цих завдань та функцій дозволяє стверджувати, що їх виконання вимагає від соціального педагога наявності таких груп умінь: гностичних, прогностичних, діагностичних, комунікативних та організаційних.

Гностичні вміння:

– осмислювати основні методичні завдання соціального педагога в

умовах інформаційного суспільства;

– аналізувати та оцінювати методичну літературу, навчальні програми, підручники, посібники;

– орієнтуватися серед останніх методик та стратегій виховання, виходячи із вимог інформаційного суспільства;

– прогнозувати ефективність тієї чи іншої методики виховання, виходячи із вікових та індивідуально-типологічних особливостей групи чи окремої дитини;

– передбачати вплив методів та засобів виховання на окрему дитину і колектив у цілому;

– аналізувати результати виховної діяльності, співвідносити їх з поставленою метою;

– відслідковувати ефективність методів, прийомів, засобів, які використовувались у виховній діяльності;

– визначати недоліки і помилки у здійсненні виховної діяльності, бачити їх причини та методи усунення;

– аналізувати педагогічну діяльність колег;

– вести дослідницьку діяльність з методики виховання: вміти написати статтю, методичні рекомендації, підготувати доповідь на наукову конференцію з методики виховання;

– створювати власні технології виховання інноваційного типу, виходячи із останніх тенденцій у вихованні.

Прогностичні вміння:

– здійснювати професійну педагогічну діагностику, ретроспективний аналіз для визначення закономірностей розвитку об'єкта прогнозу;

– формулювати та аналізувати педагогічні гіпотези;

– передбачати наслідки та використовувати методи екстраполяції;

– використовувати методи мисленнєвого експериментування, моделювання;

– конструювати педагогічну діяльність з реалізації встановленого прогнозу та керувати процесом реалізації прогнозу.

Діагностичні вміння [14]:

– планування ходу дослідної роботи (з'ясування кола питань, спрямованих на вирішення кожної дослідної задачі, визначення основних етапів роботи відповідно до мети та завдань, вибудовування їх у логічній послідовності, прогнозування результатів);

– структурування та переструктурування матеріалу на основі індукції та дедукції письмово та усно (виділення істотних частин та елементів цілісного явища, процесу, факту, співвідношення змісту з поставленим завданням, темою, знаходження взаємозв'язку між частинами цілісного явища або процесу).

- перевіряти і обробляти результати емпіричного дослідження;
 - виділяти істотні властивості досліджуваних фактів та явищ;
 - зіставляти, порівнювати між собою факти і явища суспільної практики;
 - виявляти взаємозв'язки і взаємозалежності між фактами або явищами;
 - встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
 - узагальнювати, класифікувати, систематизувати факти та явища за якою-небудь загальною подібною істотною ознакою;
- Комунікативні вміння:
- спілкуватися державною та, якнайменш, однією з іноземних та слов'янських мов;
 - чітко, послідовно та логічно висловлювати свої думки та переконання;
 - підтримувати гармонійну соціальну мережу ділових та особистісних контактів як передумову психічного здоров'я та ділового успіху;
 - залежно від ситуації обирати найбільш відповідні інформаційні засоби та канали комунікації;
 - проявляти хороші манери, культуру мови;
 - переконувати, аргументувати, вести результативні ділові бесіди;
 - доводити інформацію до виконавців, тримати їх у курсі справ, зацікавлювати у вирішенні проблем;
 - ефективно використовувати невербальні засоби спілкування;
 - протидіяти маніпуляції, долати бар'єри спілкування;
 - добирати та використовувати психолого-педагогічні технології у професійній та інших сферах життєдіяльності;
 - підтримувати врівноважені стосунки з найближчим побутовим оточенням.
- Організаційні вміння:
- організовувати різні форми виховної роботи, опираючись на знання останніх тенденцій у вихованні;
 - правильно організовувати інформацію з проблем виховання у процесі її презентації та опрацювання в різних режимах роботи;
 - організовувати конкретні види роботи, пов'язані зі специфікою виховання в спеціальних установах для дітей;
 - враховувати індивідуальні та вікові особливості, рівень знань, умінь та навичок у процесі організації діяльності в спеціальних установах для дітей;
 - слідкувати за процесом виконання завдань та вносити необхідні корективи в організацію виховного процесу;

- організувати контроль за успішністю виховних заходів;
- раціонально організувати власну самоосвітню діяльність у галузі соціальної педагогіки з метою підвищення рівня методичних знань та професійних умінь.

Отже, виходячи з поданого аналізу, досить актуальним є питання удосконалення процесу професійного навчання майбутніх соціальних педагогів при підготовці фахівців з соціальної педагогіки у вищих навчальних закладах.

Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів соціальної педагогіки передбачає такі цикли підготовки: гуманітарний, соціально-економічний та природничо-науковий, що забезпечують певний освітній рівень; професійний та цикл практичної підготовки, що разом з вищенаведеними забезпечують відповідний освітньо-кваліфікаційний рівень.

Цикл гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової підготовки включає такі дисципліни: філософія, економічна теорія, правознавство, історія вчень про державу і право, основи правового захисту, формальна логіка, основи наукового пізнання, логіка критичного мислення, нові інформаційні технології, технічні засоби навчання, основи екології, безпека життєдіяльності та інші.

Ці дисципліни найповніше розвивають інтелектуально-логічні здібності особистості майбутніх соціальних педагогів, а саме: аналізувати та порівнювати; виділяти головне, відкидати другорядне; описувати явища, процеси; давати визначення; пояснювати; доводити і обґрунтовувати; систематизувати і класифікувати.

В час тотальної інформатизації суспільства цінується вміння швидко шукати і сприймати потрібні знання в інформаційних системах. Сучасний соціальний педагог повинен не тільки вміти користуватися інформаційними системами, розробленими для нього фахівцями, а й постійно співпрацювати з ними для їх поліпшення і удосконалення. Швидкість пошуку і обробки інформації є необхідною складовою праці сучасного соціального педагога.

В цьому контексті виникає необхідність більш поглибленого вивчення дисциплін, пов'язаних із застосуванням передових інформаційних технологій, які будуть сприяти кращому орієнтуванню соціального педагога в постійно змінюваному інформаційному просторі та сприятиме його адаптованості під час виконання завдань, що виникають при роботі з дітьми в спеціальних установах.

Виходячи з вищенаведеного, можна зробити висновок, що дисципліни природничо-наукового циклу, які саме і формують аналітичну складову мислення та вміння користуватись інформаційними

системами, є вагомою складовою у підготовці майбутніх соціальних педагогів. Тому необхідно поглибити вивчення даних дисциплін як складової процесу професійної підготовки соціальних педагогів для спеціальних установ для дітей.

Відповідно освітньо-професійної програми до дисциплін гуманітарного циклу включені філософія, логіка релігієзнавство, етика й естетика, культурологія, основи психології та педагогіки, політологія, соціологія, українська мова за професійним спрямуванням, правознавство, іноземна мова професійного спілкування, фізична культура та психофізичний тренінг, безпека життєдіяльності, історія України.

Ці дисципліни найповніше розвивають інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності особистості: генерувати ідеї, висувати гіпотези; фантазувати; мислити асоціативно; бачити протиріччя; використовувати знання та вміння у новій ситуації; відмовитися від нав'язливої ідеї, подолати інерцією мислення; оцінювати судження незалежно; мислити критично. Світоглядні якості особистості, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності: переконання особистості; здатність відстоювати творчі позиції; система особистісних властивостей, які цінуються особистістю. Моральні якості особистості, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності: чесність, правдивість, принциповість, вірність обов'язкам та ідеям, щирість у відносинах з іншими; стриманість, а не надмірна самовпевненість; сміливість; рішучість. Естетичні якості особистості, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності: цілеспрямованість; планування; самоорганізація; самоконтроль; самооцінювання; рефлексія та корекція; добросовісність.

Знання, якими користується соціальний педагог, є різноплановими і стосуються дуже багатьох аспектів майбутньої діяльності. Тому необхідно вміти бачити зв'язки між ними, адже при підготовці творчого, висококваліфікованого фахівця потрібно використовувати можливості позитивного впливу на цей процес гуманітарних дисциплін. Саме ці дисципліни є тією сполучною ланкою, яка зможе допомогти майбутньому соціальному педагогу виробити системний підхід до аналізу отриманої інформації будь-якого характеру в контексті відповідальності за результати прийнятих рішень.

Система гуманітарних дисциплін спрямована не тільки на підготовку, але й на постійний розвиток особистості як активного суб'єкта праці, пізнання, спілкування. Метою особистісно орієнтованої освіти є сприяння самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту та самовихованню людини, розвитку її як члена соціуму і суспільства в цілому, що взаємодіє з людьми, природою, культурою та

цивілізацією.

Отже, гуманізація навчання є нагальною необхідністю. Гармонійно розвинена особистість має стати головною метою і змістом усієї системи освіти. Це вимога сьогодення, що пов'язана із новим баченням вищої освіти.

Зрозуміло, що не всі абітурієнти і студенти здатні відповідати поставленим вимогам. Одним із шляхів, що може сприяти досягненню поставленої мети: уважно і вимогливо організований процес підготовки майбутніх соціальних педагогів, який буде здійснюватися з огляду на їхні особисті здібності та бажання оволодіти професією соціального педагога.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: книга для учителя / Шалва Александрович Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
2. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога: [навчальний посібник для ВНЗ] / Л.М. Завацька. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2008. – 240 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. школа, 1989. – 167 с.
4. Петунин О.В. Формирование профессионального мастерства учителя / О.В. Петунин. – М.: Наука, 1980. – 112 с.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.

The article requirements to professional training the future social pedagogues for work in special establishments for children are analyzed.

Keywords: professional training, social pedagogue, special establishments for children, diagnostic, communicative, organizational skills.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 378.371.14

І.Б. Савельчук

МОЖЛИВОСТІ ПРОЕКТНО-СОЦІАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РОБОТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ

У статті проаналізовані особливості використання технології соціально-проективної діяльності в умовах підготовки спеціалістів соціальної сфери. Запропонована методика практичного застосування методу проектів для самостійної роботи студентів.

Ключові слова: соціально-проективна діяльність, майбутні соціальні педагоги, метод проектів.

В статье проанализированы особенности использования технологии социально-проективной деятельности в условиях подготовки специалистов социальной сферы. Предложена методика практического применения метода проектов для самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: социально-проективная деятельность, будущие социальные педагоги, метод проектов.

Питання соціальної дезадаптації дітей та молоді набувають надмірної уваги фахівців соціальної сфери. Сучасна система соціально-профілактичної та корекційної роботи спрямована не тільки на попередження відхилення у соціалізації, а й на управління процесом ресоціалізації соціально дезадаптованих дітей та молоді. Вивчення характеру процесу соціальної адаптації та дезадаптації, аналіз зовнішніх і внутрішніх чинників, які зумовлюють ці процеси, дасть можливість забезпечити якісну підготовку соціальних працівників до проектування соціальної роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю.

Проблеми, що постають при цьому, активно обговорюються вченими й практиками. В першу чергу це стосується створення теоретичної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери (В.Г. Бочарова, І.Д. Зверева, А.Й. Капська, О.Г. Карпенко, І.І. Мигович, Л.І. Міщик, М.В. Фірсов та ін.). Суттєва частина досліджень спрямована на розкриття змісту і значення проектної діяльності в навчальному процесі (Ю.К. Бабанський, І.О. Зимня, І.А. Зязюн, І.П. Підласий, Є.С. Полат, А.В. Хуторський та ін.), але проблема

підготовки соціальних працівників до застосування методу проектів у роботі з різними групами клієнтів, зокрема з дезадаптованими дітьми та молоддю залишається не висвітленою. Саме питання системної розробки змісту підготовки соціальних працівників до застосування методу проектів у роботі з попередження, виявлення, корекції й реабілітації дезадаптованих дітей різного віку та надання практичних рекомендацій застосування студентами проектно-соціальної діяльності, на наш погляд, залишаються відкритими.

Аналіз практики діяльності соціальних працівників з дезадаптованими дітьми та молоддю показав, що не зважаючи на її організаційну варіативність (соціальний притулок, соціально-реабілітаційний центр) та певну специфічність (державні заклади, громадські та релігійні об'єднання, асоціації, фонди) ефективність її функціонування залежить від проєктивних можливостей управління процесом соціальної реабілітації дезадаптованих дітей та молоді.

Правильно організований процес професійної підготовки фахівців соціальної сфери до застосування методу проектів дозволить досягти високого рівня професіоналізму, професійної культури, скорегувати професійно-ініціативну позицію щодо взаємодії державних та громадських закладів. Застосування проєктних технологій на етапах професіоналізації дедалі стає вагомим у сфері соціальної освіти. Але, на жаль, ще не склалася єдина концепція використання проєктних технологій, не зважаючи на те, що інтенсивно розвиваються окремі її методи та прийоми з певних навчальних дисциплін та напрямів. *Метою статті* є аналіз дидактичних аспектів підготовки майбутніх соціальних працівників до застосування методу проектів у роботі з конкретною групою клієнтів.

Існують різні підходи (прагматичний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний, андрагогічний) до розуміння сутності поняття „проєктне навчання”, які відображають історичні особливості становлення методу проектів у педагогічній науці. Сучасний етап розвитку вищої школи, базуючись на таких принципах як інтерактивність, паритетність, персоніфікація, мобільність у зміні форм взаємодії, опора на досвід та професійна спрямованість, забезпечують залучення студентів до проєктної діяльності у процесі навчання, що сприяє максимальному наближенню до реальних умов майбутньої професійної діяльності.

Виявлення специфічності підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до застосування методу проектів щодо організації роботи з різними групами клієнтів, зокрема з дезадаптованими дітьми та молоддю має велике значення для вдосконалення та розкриття переваг і відмінностей в існуючих моделях професійної підготовки в закладах вищої освіти. На нашу думку, це дасть змогу, насамперед, з'ясувати такий важливий аспект

професійної підготовки як результативність, що проявляється у готовності соціальних працівників до соціально-проектної діяльності. Її сформованість дозволить майбутньому фахівцю соціальної сфери здійснювати розробку конкретних соціальних проектів, інтегрувати стратегії проектування відповідно до специфічних характеристик соціальних об'єктів та застосовувати набутий досвід для особистісного саморозвитку й професійного самовдосконалення. Передумовами її формування виступають, по-перше, методики соціального проектування (методика вибору ідей, методика вивчення умов, метод аналогії, метод асоціації, методика мозкового штурму, методика синектики [1, С. 54], а по-друге, поетапність соціального проектування (пізнання соціальної дійсності, проблематизація, перетворення соціального об'єкту, явища, ситуації [2]). Визначаючи готовність майбутніх соціальних працівників до соціально-проектної діяльності, ми вважаємо, що необхідно враховувати рівень сформованості кожного із компонентів: мотиваційно-цільовий, змістовно-методичний, діяльнісно-функціональний, які відображають змістовну та процесуальну складові соціального проектування.

У зазначеному контексті, соціально-проективна діяльність студентів – процес особливої, специфічної організації професійної підготовки з метою засвоєння змісту соціального проектування та основних навичок його проведення. Ця специфічність полягає в тому, що об'єктом діяльності соціального проектування в аспекті організації роботи з дезадаптивними дітьми та молоддю можуть виступати:

- соціальні явищі;
- соціальні відносини;
- соціальне середовище.

Суб'єктом виступають студенти, які задіяні в процесі соціального проектування, а його специфічність обумовлює активне “втручання” суб'єкта в навчальний процес, можливість вносити в нього корективи (В.В. Давидов, І.О. Зимня, В.А. Якунін).

Спираючись на результати досліджень [3; 4] це означає, що в підготовці до застосування методу проектів у професійній діяльності соціальних працівників необхідно враховувати і розглядати як загальні елементи соціального проектування (об'єкт, суб'єкт, етапи, стадії, умови), так і специфічні, що визначаються як зовнішніми чинниками проектної діяльності (структурна форма, методи, засобами здійснення), так і внутрішніми, психологічними (постановкою і утриманням мети, особливостями сприйняття і розуміння соціальних зв'язків в різних сферах життєдіяльності суспільства, мотивами творчого освоєння соціальної дійсності тощо).

З огляду на те, що підготовка студентів до соціально-проективної діяльності потребує структурно-якісної перебудови змісту окремих соціально-психологічних дисциплін, ми вважаємо, що наступною специфічною ознакою виступає процес структурування навчального матеріалу. Він спрямовує на створення різних видів навчальних проектувальних завдань пошуку, побудови, перетворення, реконструкції тощо. При цьому розвивається системне мислення фахівця соціальної сфери, гнучкість розуму, здатність до узагальнення знань, перенесення набутого досвіду при розв'язанні ситуацій, які потребують аналізу та синтезу знань, навичок і вмінь із різних навчальних дисциплін.

Для здійснення мети, що поставлено перед нами, необхідно було здійснити вибір навчальної дисципліни, яка б дозволила цілеспрямовано структурувати зміст навчальної інформації відповідно до структурних елементів соціального проектування, а саме до мети навчання, специфіки соціальної роботи, форм та методів навчання, а головне, до наявного рівня сформованості у студентів готовності до здійснення соціально-проективної діяльності. Аналіз навчальних дисциплін соціально-психологічного спрямування показав, що змістова специфіка курсу „Соціальна робота з різними групами клієнтів” дозволяє здійснити принципи відбору інформації щодо засвоєння методики соціального проектування з урахуванням відповідної класифікації соціальних проектів. Так, за критерієм визначення соціальних проблем, що характерні для соціокультурної сфери, сфери життєдіяльності, особистісної сфери соціальні проекти можуть бути такі [1]:

- *соціальні проекти (програми)* – узагальнене спрямування на розв'язування низки соціальних проблем та соціально-педагогічних завдань або орієнтування на розв'язання специфічних проблем конкретної групи соціально незахищеного населення. Найчастіше реалізуються громадськими об'єднаннями;
- *оздоровчі програми* – фізкультурно-оздоровче спрямування на забезпечення додаткових умов фізичного й психічного благополуччя та самостійного забезпечення нормальної життєдіяльності. Реалізуються найчастіше в умовах культурно-дозвільних закладів;
- *соціально-педагогічні (соціально-психологічні) проекти* – спрямовані на усунення соціально-психологічної неадаптованості та забезпечення вдосконалення духовного потенціалу особистості. Реалізація проектних рішень в організаційних та неорганізаційних формах самодіяльності, творчості, мистецтва.
- *освітні та профорієнтаційні проекти (програми)* – додаткове або компенсаційне спрямування на формування особистості, що прагне

до максимальної реалізації інтелектуальних, емоційних та творчих можливостей в різних видах діяльності.

- *соціально-реабілітаційні проекти (програми)* – спрямовані на діагностику та корекцію соціальних та психологічних проблем різних груп клієнтів.
- *професійно-адаптаційні проекти (програми)* – спрямовані на створення умов повного самовираження особистості, реалізації творчого потенціалу клієнтів у різних видах діяльності, стратегічності поведінки.
- *професійно-компенсаційний проект (програма)* – спрямовані заміщення засобів розв'язання проблем, що пов'язано з відсутністю умов самореалізації особистості.

Специфічність структурування змісту означеної навчальної дисципліни у бік розвивального компонента [5], на нашу думку, суттєво впливає, з одного боку, на вибір методів і форм організації підготовки студентів до застосування методу проектів у майбутній професійній діяльності, а іншого, на вибір типи соціального проекту в межах запропонованої навчальної теми. Зберігається тенденція застосування активних методів і прийомів навчання та використання інтегрованих форм організації, різних поєднань індивідуальної та групової роботи. Це стосується, насамперед, таких форм організації навчання як лекції, практичні заняття, самостійна робота, індивідуальні заняття, що передбачають консультування та перевірку якості самостійних робіт, виконання контрольних завдань для перевірки засвоєння теоретичних знань і практичних навичок і вмінь. Така орієнтація навчання тільки на освітній компонент змісту професійної підготовки, насправді, не відображає спрямованості на особистісний і професійний розвиток майбутніх соціальних працівників та можливостей застосування соціальних технологій взаємодії з клієнтами, зокрема у роботі з дезадаптованими дітьми та молоддю.

Ми вважаємо, що суттєвим доповненням може виступити впровадження методу проектів на основі технології соціального проектування на різних рівнях освіти та впливати на зміст професійної підготовки соціальних працівників. Це дозволить, з одного боку, студентам уявити змістовість професійних функцій соціального працівника, усвідомити механізми особистісного становлення та саморозвитку, а з іншого, охарактеризувати реальні зовнішні обставини та умови, в які потрапляє клієнт і які здійснюють на нього певний вплив та осмислити внутрішні перешкоди, що є відображенням особистісних психологічних проблем клієнта.

Під методом проектів ми розуміємо організацію навчання, за якою студенти реально застосовують, збагачують, розвивають власний досвід у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів. Під

технологією соціально-проективної діяльності ми розуміємо сукупність навичок, методів, прийомів планування, прогнозування, конструювання змін або розвитку соціальних об'єктів (якостей), соціальних відносин, соціальних процесів, які застосовуються послідовності та поетапно для створення соціальних проектів.

Розглянемо значення та можливості застосування технології соціально-проективної діяльності при викладанні навчальної дисципліни „Соціальна робота з різними групами клієнтів”. Так, застосування цієї технології, по-перше, залежить від дотримання певної сукупності організаційно-педагогічних умов:

- наявність значущої соціальної проблеми, що вимагає дослідницького та творчого пошуку шляхів її розв'язання;
- відповідність соціальних проектів тематиці навчальних модулів та дидактичним цілям теми заняття;
- наявність реально значущого результату, що передбачається і який зорієнтовано на конкретну групу клієнтів соціальної роботи;
- відповідність оформлення та захисту, що дозволяє чітко визначати критерії для організації роботи експертів та для самооцінки проекту, діяльності, результатів, переваг та помилок.

А, по-друге, технологічне впровадження в навчальний процес методу проектів передбачає послідовну реалізацію таких етапів: пошуковий, аналітичний, практичний, презентаційний, контрольний.

Представимо практичне застосування методу проектів у самостійній роботі студентів з навчальної дисципліни „Соціальна робота з різними групами клієнтів”:

1. Проблема, на вирішення якої спрямовано проект.

Наведіть реально існуючу проблему в житті міста, на вирішення якої спрямовано проект. Наведіть відому Вам з офіційних джерел інформацію про намагання вирішити цю проблему. Що вже було зроблено Вами та Вашою організацією по темі проекту, та чому Ви вважаєте, що саме Ваша організація здатна реалізувати цей проект. Обґрунтуйте, чому реалізація саме цього проекту буде вагомо корисною для розв'язання зазначеної проблеми.

2. Мета проекту.

Мета проекту має бути чітко сформульована і повинна логічно узагальнювати наведену в анотації інформацію про шляхи вирішення існуючої проблеми.

3. Завдання проекту.

Завдання проекту мають бути чітко сформульовані та пов'язані з метою та планом реалізації проекту. Завдання проекту мають бути реальними та досяжними.

4. План реалізації проекту

Виходячи із наведеної мети та завдань проекту, сформулюйте у логічній послідовності етапи реалізації проекту, а також для кожного з них наведіть інформацію щодо:

- терміну реалізації етапу;
- заходи, що будуть здійснюватись
- очікувані результати за кількісними та якісними показниками.

5. Ресурси, необхідні для реалізації проекту

У цьому розділі необхідно подати в чіткій формі відповіді на такі запитання (Відповіді повністю заперечного характеру можна не наводити):

- Хто буде безпосередньо брати участь у реалізації проекту (прізвища, посади)? Яку кваліфікацію вони мають? Що конкретно кожен з них буде робити в межах плану реалізації проекту? Залучення яких сторонніх фахівців і для виконання якої конкретної роботи передбачається проектом? Яку частину коштів загального бюджету проекту вже одержано з інших джерел (перераховано на рахунок організації на цільову підтримку проекту або гарантовано сплатити)? Яку частину коштів і з яких джерел очікується отримати? Якщо проектом передбачається придбання обладнання, обґрунтуйте потребу в ньому. Обґрунтування має спиратися на кількісні показники характеристик устаткування і обсягів передбачуваних робіт. Де передбачається розташувати обладнання, яке буде придбане за проектом? Яким чином передбачається використовувати обладнання, придбане за рахунок проекту, після завершення терміну реалізації проекту?

6. Результати реалізації проекту

У цьому розділі в довільній формі необхідно пояснити: як успішне здійснення цього проекту сприятиме подальшому розвитку Вашої організації та/або інших організацій? Які верстви населення матимуть користь від реалізації проекту? Які передбачаються довготривалі та віддалені наслідки реалізації проекту? Якою буде схема поширення та практичного застосування результатів реалізації проекту?

7. Подальші перспективи

Які плани та перспективи Вашої діяльності у визначеному напрямку після завершення виконання даного проекту?

Таким чином, здійснення організації самостійної роботи студентів за загальною методикою розробки та опису соціальних проектів дозволяє забезпечити усвідомлення та розуміння сутності соціальних проектів: не плутати разові акції, спрямовані на вирішення актуальних суспільних проблем або втілення задумів з соціальними проектами. Адже соціальні проекти обов'язково мають бути тривалими у часі, мати мету, завдання, повну або часткову фінансову та технічну базу, термін виконання та конкретні кроки реалізації, а також демонструвати кінцевий (очікуваний) результат проведення.

Крім того, впровадження технології соціально-проектної діяльності у процес професійної підготовки соціальних працівників потребує подальшого доведення її ефективності та експериментальної перевірки її застосування щодо можливості оптимізувати об'єднання теоретичних знань та практичних навичок, отриманих в процесі вивчення навчальної дисципліни „Соціальна робота з різними групами клієнтів”. Водночас експериментальної перевірки потребують дидактичні умови формування готовності студентів до соціального проектування професійної діяльності.

Перспективи подальшого розвитку ми вбачаємо в дослідженні у студентів процесуальних та особистісно-зумовлених мотивів для підвищення рівня сформованості готовності до соціального проектування професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: Учебное пособие. / В.И. Курбатов, О.В. Курбатова. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 416 с.
2. Викторова Т.Б. Социальное проектирование – социальное действие. / Т.Б. Викторова. // Дополнительное образование. – №1, 2006. – С. 51-53.
3. Стовба Н.І. Проектування як необхідна умова організації самостійної роботи студентів. / Н.І. Стовба. // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /За ред. С.Д.Максименка. – Т. 4 – Вип. 26. – К.: Главник, 2005. – С. 95 – 100.
4. Самойленко Н.Б. Основы професійної підготовки вчителів до використання методу проектів у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. для вчит.; за ред. Г.О. Козлакової / Н.Б. Самойленко. – Севастополь: Рібест, 2008. – 170 с.
5. Карпенко О.Г. Соціальний працівник: деякі аспекти професійної підготовки. / О.Г. Карпенко. - К.: Держ.ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2007. – 144 с.

The paper analyzes the characteristics of technology socialno-projective activities in training of the social sphere. The technique of practical application of the method of projects for independent work studentov.

Keywords: socio-projective activity, future social teachers, the project method.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 37.013.42:061

*О.Г. Карпенко
Т.І. Сметанюк*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

В статті розкрито потенційні можливості волонтерської діяльності громадських організацій та підходи для становлення студентів соціально педагогічного напрямку підготовки як фахівців.

Ключові слова: волонтерська діяльність, громадська організація, дитячі та молодіжні громадські організації.

В статье раскрыты потенциальные возможности волонтерской деятельности общественных организаций и подходы для становления студентов социально-педагогической специализации как специалистов.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, общественная организация, детские и молодежные общественные организации.

Процеси активної навчальної діяльності та якісної підготовки студентів, залишається актуальним до сьогодні. Формування нових підходів та методик, що спонукають до включення мотивації досягнення та успіху, які стають основними рушійними силами в оволодінні пізнавальною інформацією. При розгляді даного питання велике значення має вже накопичений досвід у соціології, педагогіці, соціальній педагогіці, соціальній роботі, психології завдяки таким ученим як І. Зверева, А. Капська, О. Безпалько, Н. Комарова, С. Толстоухова, О. Яременко, О. Стецьков, Р. Вайнола, Л. Міщик та інші.

Використання активних методів навчання є вкрай важливим, тому що вони мають великий вплив на засвоєння знань та вироблення особистісних якостей. Методи активного навчання втілюються за допомогою низки більш конкретизованих прийомів роботи викладача – ігрових вправ, практичних завдань, рольових та ділових ігор, обговорення проблеми в групах та парах тощо.

Навчальні програми організовані громадським сектором мають направленість на:

- Інструктаж або ознайомлення з роботою волонтера в організації;
- Підвищення професійних навиків;
- Підвищення кваліфікації волонтера;
- Навчання як мотивація для роботи.

Для оптимізації навчання волонтерів Стів Маккарлі та Рік Лінч, пропонують використовувати навчальну модель ДОАУ (досвід-ототожнення-аналіз-узагальнення).

Навчальний матеріал, повинен спиратися на уже здобутий досвід роботи волонтера, або на конкретні життєві ситуації. Освоєння даного підходу дозволить волонтеру початківцю швидше оптимізувати свою роботу, що дасть змогу перейти до наступного етапу ототожнення. Якщо волонтер здатен освоїть попередній етап, то він зможе описати весь процес набуття досвіду. Аналіз дозволяє провести глибинний процес усвідомлення, та використовувати всі фактори ситуації, які є у його досвіді. Усі загальні правила та принципи які стосуються подібних ситуацій узагальнюються. При використанні даного підходу важливо, щоб усі процеси були між собою логічно пов'язані та перейшли з навчальних ситуацій в практичну роботу волонтера, з різними категоріями клієнтів та в різних ситуаціях [6].

Даним принципом ми керувалися під час організації та проведення Академії волонтерства, Факультету муніципального менеджменту, для представників громадських організацій та курсу "Методика організації волонтерської роботи" для студентів спеціальності соціальна педагогіка, нами було проведене анкетування. З метою визначення тематики тренінгів, з якими опитані хотіли би ознайомитися волонтери.

№	Тематика тренінгів	Учасники академії волонтерства	Учасники Факультету муніципального менеджменту	Студенти соціально – педагогічного напрямку підготовки
1.	Написання проєктів	24%	89%	13%
2.	Менеджмент громадських організацій	67%	71%	26%
3.	Стратегічне планування	14%	19%	5%
4.	Робота з персоналом	21%	11%	5%
5.	Менеджмент волонтерських груп	97%	73%	34%
6.	Організація планування і контроль волонтерської роботи	56%	6%	2%
7.	Робота з волонтерами	34%	8%	15%
8.	Управління людськими ресурсами	10%	14%	6%

9.	Побудова команди	26%	42%	2%
10.	Управління конфліктами	16%	23%	19%
11.	Особливості роботи з молоддю	41%	56%	36%
12.	Особливості роботи з людьми похилого віку	34%	12%	32%
13.	Особливості роботи з соціально – незахищеними верствами населення	29%	8%	9%
14.	Організація роботи з родинами, що виховує дитину з особливими потребами	7%	2%	12%
15.	Немає потреби в тренінгах	0%	4%	0%

Аналіз даних опитування показав, пріоритетність певних знань та умінь для кожної групи опитаних. Така учасники Академії волонтерства пріоритетними для себе визначили напрямки з менеджменту волонтерських груп 97% та громадських організацій 64%, організація планування і контроль волонтерської роботи 56%. Дані свідчать про орієнтацію на управлінські аспекти але разом з тим недостатня зацікавленість у напрямку проектної діяльності що безпосередньо пов'язана з управлінням та реалізацією потенціалу волонтерської роботи.

Для учасників Факультету муніципального менеджменту пріоритетними напрямками підготовки виступають, написання проектів 89%, менеджменту волонтерських груп 73% та громадських організацій 71% та особливості роботи з модою 56%. Зберігається тенденція менеджерського напрямку, через недостатність знань та навичок роботи, з відси впливає відсутність досвіду організації волонтерської роботи. Представники громадських організацій лише 6% зацікавилися напрямком по організація планування і контроль волонтерської роботи, 11% робота з персоналом, робота з волонтерами 8%, особливості роботи з соціально – незахищеними верствами населення 8%. Дані свідчать, що якщо направленість на менеджмент висока то на окремі його елементи, що необхідні для ефективної роботи громадської організації залишається малоцікавий, а на практиці залишається поза увагою керівництва.

Найслабше мотивованими до навчання виявилися студенти соціально – педагогічного напрямку підготовки. Такі напрямки як стратегічне планування робота 5% робота з персоналом 5%, організація планування і контроль волонтерської роботи 2%, побудова команди 2%. Загальна тенденція менеджерського напрямку, залишилася і в цій групі, так менеджмент громадських організацій 26% та менеджмент волонтерських груп 34%, опитаний бажають прослухати дані курси. Простежується і

професійна направленість опитаних у зацікавленістю курсами особливості роботи з молоддю 36% та особливості роботи з людьми похилого віку 32%. Дані результати ми використали для розробки навчальних програм у роботі з волонтерами, представниками громадських організацій, та студентами соціально – педагогічного напрямку підготовки.

Так реалізуючи трьохсторонній підхід в м. Кам'янці - Подільському ми організували Факультет Муніципального управління "Новий Громадянин". Навчальна програма волонтерів. Мета якого стало налагодження співпраці органів місцевої влади та представників громадських організацій, що працюють з волонтерами. Даний захід – це серія інформативно - тренінгових занять, що проводилися протягом трьох місяців, на база Кам'янець–Подільської міської ради. Участь в Факультеті Муніципального менеджменту приймали представники дитячих, молодіжних, жіночих, громадських організацій та студенти соціально педагогічного напрямку підготовки.

Кожна з представлених громадських організацій в Кам'янці–Подільському, постійно реалізує міні проекти, приймає участь в загальноміських заходах, працює з іноземними динарами.

Навчальні модулі проводилися як працівники міськвиконкому так лідери громадських організацій, що з одного боку дало можливість ознайомитися зі структурою та методами діяльності органів місцевого самоврядування, налагодити співпрацю, завдяки соціальних проектів. Представники всеукраїнських громадських організацій, мали змогу представити здобутки діяльності волонтерських програм, специфіку роботи, організаційні труднощі та переваги залучення волонтерів.

Навчальні модулі включали таку тематику:

Робота місцевих органів влади:

1. Стратегія діяльності органів місцевого самоврядування;
2. Організація роботи виконавчих органів місцевого самоврядування. Управління містом та напрями розвитку місцевого самоврядування;
3. Ресурсне забезпечення місцевого самоврядування. Місцевий бюджет. Податки і збори;
4. Взаємодія органів місцевого самоврядування та засобів масової інформації. Піар менеджмент (зустріч з представниками ЗМІ міста) ;
5. Особливості малого і середнього бізнесу в Кам'янці-Подільському. Зустріч з підприємцями міста;
6. Місцевий економічний розвиток. Інвестиційний менеджмент. Промисловість і підприємництво;
7. Архітектура міста, генеральний план забудови;
8. Житлово-комунальне господарство міста та комунальні послуги;
9. Туристичний менеджмент в місцевому самоврядуванні.

Гуманітарна політика в м. Кам'янці–Подільському

1. Гуманітарна політика органів міського самоврядування;
2. Менеджмент освітньої сфери;
3. Менеджмент культурної сфери ;
4. Медицина міста. Структура та діяльність лікувальних закладів;
5. Зайнятість населення в Кам'янці–Подільському;
6. Організація соціального захисту населення;
7. Пенсійне забезпечення на місцевому рівні.

Специфіка та перспективи розвитку громадського руху

1. Історія молодіжного руху України;
2. Можливості розвитку громадських організацій. Перспективи молодіжного громадського руху в Україні;
3. Основи утворення, діяльності та розвитку молодіжних громадських організацій в Кам'янці-Подільському;
4. Основи лідерства в діяльності громадських організацій. Особливості молодіжного лідерства;
5. Організація громадських акцій місцевого, регіонального та всеукраїнського рівня;
6. Фінансовий менеджмент громадських організацій. Пошук ресурсів для діяльності громадських організацій;
7. Волонтерські можливості молодіжних громадських організацій;
8. Міжрегіональна мережева діяльність громадських організацій;
9. Тренінг "Основи командотворення" ;
10. Тренінг "Написання проектних пропозицій".

До роботи факультету були залучені усі гілки виконавчої влади міста, в тому числі міський голова, його заступники, начальники управлінь. Зустріч з представниками бізнес структур та засобів масової інформації, дала можливість окреслити перспективи діяльності з представниками громадських організації, в тому числі і підтримку в розвитку волонтерського руху міста. Громадські діячі ВМГО "Фундація Регіональних Ініціатив" та експерти Інституту Політичної Освіти, представили основні аспекти становлення громадського сектору в Україні, сучасні тенденції діяльності та можливості розвитку місцевих громадських організацій.

Заключним етапом факультету став захист учасниками соціальних проектів, з п'ятнадцяти запропонованих проектів, міська рада профінансувала проект "Колесо життя". Створення майстерні для ремонту інвентаря для людей з особливими потребами, в якій спеціалісти будуть працювати як волонтери, а усі необхідні для ремонту засоби фінансуються за рахунок міського бюджету. Частково профінансовані два проекти, дванадцять проектів впроваджуються за кошти благодійників.

Використана методика дозволила організаціям, що отримали підтримку в реалізації своїх проєктів, досягти успіхів в таких аспектах роботи як:

1. уміння привертати увагу до актуальних проблем та окреслити їх шляхи вирішення, сформулювати довіру до ініціативи;

2. уміння планувати, ставити обґрунтовані цілі і діяти відповідно до поставлених завдань;

3. уміння налагодити плідну співпрацю як між органами місцевого самоврядування, бізнес-структурами, та засобами масової інформації;

4. уміння управляти фінансовими коштами, вести звітність;

5. уміння організовувати процес взаємодії між усіма учасниками проєкту;

6. комплексна і об'єктивна оцінка процесу і результатів роботи;

7. залучення уваги інших організацій і засобів масової інформації до молодіжної активності;

8. пошук додаткового фінансування.

Такий підхід дозволив, перевести теоретичне підґрунтя в практичну роботу, громадської організації, у соціальній сфері. Що дозволить накопичити досвід в написанні та реалізації проєктних пропозицій, шляхи вирішення проблемних ситуацій, організувати роботу колективу та ряд поточних проблем.

Навчання для менеджерів волонтерського руху та представників волонтерства, ми організували "Школу волонтерства", при Кам'янець – Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Основним завданням Школи є забезпечення теоретичної та практичної підготовки волонтерів до реалізації соціальних програм на території міста.

Відповідно до покладених на неї завдань Школа:

1) надає волонтерам знання з психолого-педагогічних, правових, соціально-медичних питань, необхідних для реалізації соціальних програм;

2) сприяє фаховому зростанню та набуттю практичного досвіду волонтерів;

3) сприяє розвитку лідерських якостей, творчих здібностей, самовираженню та становленню волонтерів, як активних членів суспільства;

4) розробляє та запроваджує навчально-тематичні плани та програми підготовки волонтерів.

Навчання в Школі здійснюється на безоплатній основі. Слухачами Школи можуть бути: учні старших класів загальноосвітніх шкіл та інших навчальних закладів, студенти вищих навчальних закладів, безробітна молодь та інші представники волонтерського руху. Заняття в Школі проводяться у формі семінарів, тренінгів, а також різноманітних творчих вправ, рольових та тематичних ігор, підготовки інформаційних повідомлень, дискусій, обговорень тощо.

До роботи у Школі залучаються фахівці-волонтери (науково-педагогічні працівники, соціальні педагоги, лікарі, психологи, педагоги, юристи тощо), які мають відповідну освіту та підготовку. Волонтерам після успішного проходження повного курсу теоретичної та практичної підготовки у Школі видається диплом “Школи волонтера”, який засвідчує фах та статус добровільних помічників.

Школа волонтерства проводиться з 2009 року та має двостороннє направлення. Навчання волонтерів має більшу направленість на професійне зростання, формування комунікативних та професійних навичок, для збільшення вмотивованості учасників школи. Навчальні модулі забезпечують підготовку до діяльності як в соціальному так і соціально – педагогічному напрямку роботи. Змістове навантаження навчання волонтерів наведено у табл. 1.

Навчальна програма для волонтерів

Таблиця 1.

№МОДУЛЯ	ЗМІСТ МОДУЛЯ
Модуль № 1	<p>Відкриття школи. Реєстрація слухачів академії, ознайомлення з планом роботи та завданнями на навчальний рік.</p> <p>Як розробити проект допомоги соціально уразливим категоріям населення (семінар).</p> <p>Що таке конфлікт і як його уникнути під час спілкування (психологічний тренінг).</p> <p>Ознайомлення з кращим досвідом волонтерської роботи в місті (тренінг-дискусія).</p> <p>Практичні вправи. Ознайомлення з домашнім завданням.</p>
Модуль № 2	<p>Робота у групі. Як сформувати дієву команду волонтерів (семінар).</p> <p>Підвищення рівня комунікативної компетентності (тренінг особистісного зростання).</p> <p>Волонтерська діяльність ЦССМ м. Кам’янця-Подільського (семінар).</p> <p>Ознайомлення з кращим досвідом волонтерської роботи в місті (тренінг-дискусія).</p> <p>Практичні вправи. Ознайомлення з домашнім завданням.</p>

Модуль № 3	<p>Формування навичок лідерської поведінки та мислення (тренінг). Апробовані методики для роботи з соціально незахищеними сім'ями та дітьми з неблагополучних сімей (семінар) Технології переговорів та посередництва. Прийоми посередництва (тренінг особистісного зростання) Ознайомлення з кращим досвідом волонтерської роботи в місті (тренінг-дискусія). Практичні вправи. Ознайомлення з домашнім завданням.</p>
Модуль № 4	<p>Етичний кодекс волонтера (семінар) Правові норми, що регламентують діяльність волонтера в Україні Ознайомлення з кращим досвідом волонтерської роботи в місті (тренінг-дискусія). Проблеми сучасного волонтерського руху у місті та шляхи їх подолання (круглий стіл) Підведення підсумків роботи академії волонтера. Вручення дипломів. Відзначення кращих слухачів академії. Домашнє завдання на літні канікули.</p>

Навчальна програма для керівників волонтерських підрозділів, містить провідні соціально – педагогічні методики, передовий досвід Європейських країн, основи менеджменту та маркетингу. Програма навчання побудована таким чином у табл. 2, щоб покращити управлінські навички, надати інформацію про нові можливості розвитку волонтерського руху.

Навчальна програма для менеджерів волонтерського руху

Таблиця 2

№МОДУЛЯ	ЗМІСТ МОДУЛЯ
Модуль № 1	<p>Відкриття школи. Реєстрація слухачів академії, ознайомлення з планом роботи та завданнями на навчальний рік. Розширення проектної діяльності, співпраця з фондами та бізнес структурами. Сучасний стан волонтерства в Україні Правові норми та законодавча база волонтерського руху у світі та в Україні. Обмін досвідом волонтерської роботи в місті (тренінг-дискусія). Організаційна робота волонтерської діяльності ЦССМ м. Кам'янця-Подільського (семінар). Розробити проект на фінансування з міського бюджету.</p>

Модуль № 2	<p>Формування навичок лідерської поведінки та мислення (тренінг). Робота у групі. Формування ефективної командної взаємодії, внутрішня комунікація (семінар). Підвищення рівня комунікативної компетентності, як лідера волонтерського підрозділу (тренінг особистісного зростання). Технології переговорів та посередництва. Прийоми посередництва (тренінг особистісного зростання)</p>
Модуль № 3	<p>Апробовані методики для роботи з соціально незахищеними сім'ями та дітьми з неблагополучних сімей (семінар) Результати впровадження методики "Рівний рівному" Досвід волонтерської роботи Польщі, США та Німеччини (тренінг - лекція). Провідні методики роботи з молоддю, формування здорового способу життя, профілактика негативних явищ. Форми та методи підготовки волонтерів до здійснення соціально-педагогічної діяльності</p>
Модуль № 4	<p>Етичний кодекс волонтера (семінар) Оцінка та визнання волонтерської діяльності Діагностика та усунення можливих ускладнень під час набору волонтерів. Проблеми сучасного волонтерського руху у місті та шляхи їх подолання (круглий стіл)</p>

Для орієнтації громадських організацій на соціально – педагогічну роботу в суспільстві, слід проводити заходи для залучення, спеціалістів так студентів на волонтерських засадах. Дана стратегія дозволить якісніше реалізовувати соціальні проекти. Але спеціалісти та студенти соціально – педагогічного напрямку, повинні мати базові знання та навички специфіки діяльності громадського руху. А Україна, чітко визначивши орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті загальноєвропейських вимог, адже сьогоднішня освіта немислима без інтеграції освітньої діяльності у європейський і світовий інформаційний простір. Ще в 1993 році в Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття") були визначені стратегічні завдання реформування вищої освіти: перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби і можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її

здібностей; формування мережі вищих навчальних закладів, яка за освітніми рівнями, типами навчальних закладів, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожного регіону і держави в цілому; піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу та її інтеграція в міжнародне науково-освітнє співавторство [5].

Дозволимо проаналізувати феномен волонтерства з позиції категорії діяльності й обґрунтувати його можливості як засобу формування суб'єктності особистості студентів спеціальностей "Соціальна педагогіка", як фактору їхнього особистісного й професійного становлення [4]. Суб'єктність особистості проявляється у діяльності. А діяльність з точки зору В. Лазарева на відміну від поведінки, передбачає наявність мотиву. Тобто умовою суб'єктності є наявність у індивіда мотиву, причому мотиву саме тієї діяльності, в яку він включений своєю активністю. Для збільшення ефективності роботи соціального педагога, було розроблено програму курсу „Методика організації волонтерських груп”, яка включена до навчальних планів підготовки студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів „спеціаліст”, спеціальності „Соціальна педагогіка” Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Курс „Методика організації волонтерської роботи” охоплює актуальні питання теорії та практики їхньої соціально-педагогічної діяльності і може бути рекомендований для підготовки майбутніх соціальних педагогів. У результаті опанування курсу студенти ознайомлюються з основами організації волонтерської діяльності. Загалом, курс сприяє не лише формуванню належного професійного рівня та готовності до роботи майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у цьому напрямі, а й розвитку особистої громадянської відповідальності, соціальної активності. В загалі ж, волонтерство як свідчить практика, переросло в соціально-суспільний рух, спроможний прийняти на себе частину повноважень державних соціальних установ. Зміст освіти визначається освітньо-професійними програмами, в яких відображено змістово-реалізаційні аспекти освітньо-кваліфікаційних характеристик, визначено нормативний зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності. У загальнодидактичному розумінні "зміст навчання" є системою навчальної інформації. Узагальнюючи позиції низки авторів, Б. Гершунський під змістом навчання розуміє педагогічно обґрунтовану, логічно впорядковану і зафіксовану в навчальній документації (програма, підручник) наукову інформацію про

матеріал, який необхідно вивчити, що і визначає зміст навчальної діяльності викладача і діяльності учіння студентів [3].

Мета навчальної програми: сприяти оволодінню студентами основними знаннями та вміннями, необхідними для організації волонтерських груп за умов майбутньої професійної діяльності, а також розвитку у студентської молоді соціальної активності, навичок усвідомленого та активного вибудовування власного життя.

Завдання:

- визначити роль та функції волонтерів у сфері соціально-педагогічної роботи, окреслити коло їхньої діяльності в організаціях різного типу;
- ознайомити з методами залучення людей до волонтерської діяльності та способами їх заохочення;
- навчити складати волонтерські програми та здійснювати управління діяльністю волонтерів;
- формувати індивідуальний стиль професійної поведінки та діяльності майбутніх фахівців.

Теоретична частина курсу містить шість тем і розрахована на 14 годин лекційних занять. Практичну частину розраховано на 34 годин практичних занять. Практичні заняття, окрім переліку основних понять, списку рекомендованої літератури, містять завдання для самоперевірки.

На думку Л. Міщик, незалежно від профілю діяльності слід виділити такі базові характеристики соціального педагога:

- здатність забезпечити припустиме та доцільне посередництво між особистістю, сім'єю з одного боку і суспільством, різними структурами з другого боку, грати своєрідну роль "третьої людини"; з'єднувальної ланки між особистістю та мікросередовищем; між дітьми та дорослими; сім'єю і суспільством;
- вміння впливати на спілкування, стосунки між людьми, на ситуацію в мікросоціумі, стимулювати, спонукати клієнта до тієї чи іншої діяльності;
- вміння працювати в умовах неформального спілкування, залишатись за "спиною" в позиції неформального лідера, помічника, радника, який сприяє появі ініціативи, активної суб'єктивної позиції клієнта;
- здатність до співучасті та співчування клієнтові у вирішенні його проблем;
- вміння будувати взаємостосунки на основі діалогу на рівних, комунікативність, екстравертність [2].

Таким чином, метою практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів є формування у них професійних умінь і особистісних якостей фахівця діяльності гуманістичного спрямування та оволодіння на цій

основі найважливішими видами професійної діяльності на рівні, що відповідає кваліфікації “спеціаліст”.

Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики одним із компонентів підготовки майбутніх соціальних педагогів є формування професійної готовності до роботи з волонтерами та громадськими організаціями.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Підготовка волонтерів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей: Методич. реком. до проведення тренінгових занять / О.В.Безпалько, С.В.Едель; Відп. за вип. О. А. Кузьменко – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 31 с.;
2. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти / Л. І. Міщик ; Запорізький державний університет. – Запоріжжя : Промінь, 1997. – 370 с., с. 140].
3. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты) / Л. И. Мищик; Запорожский государственный университет. – Запорожье, 1996. – 104 с. , с. 23.
4. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Упорядники: С.Я. Харченко, М.С. Кратінов, Л.Ц. Ваховський, О.П. Песоцька, В.О. Кратінова, О.Л. Караман. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 408 с.
5. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
6. Hirst P. Asscitive Democracy New Forms of Economis and Social Governmance Cambridg, 1994. – 124 p.

The article is opened opportunities волонтерской activity of public organizations, potential of development of public organizations.

Keywords: volunteeractivity, public organizations, children's that the youthful organizations.

Отримано 06. 02.2011 р.

Розділ 2. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ДОПОМОГИ СОЦІАЛЬНО- ДЕЗАДАПТОВАНИМ ДІТЯМ ТА МОЛОДІ

УДК 371.13

Л.І. Березовська

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМУ ВАЖКОВИХОВУВАНOSTІ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУЦІ

В статті проаналізовано педагогічні погляди на проблему важковиховуваності як українських так і зарубіжних вчених. Визначено фактори, які впливають на процес дезадаптації підлітків і молоді.

Ключові слова: девіантна поведінка, важковиховувані підлітки, виховання, корекція девіантної поведінки.

В статье проанализированы педагогические взгляды на проблему трудновоспитуваности как украинских так и зарубежных ученых. Определенно факторы, которые влияют на процесс дезадаптации подростков и молодежи.

Ключевые слова: девиантное поведение, трудновоспитуемые подростки, воспитания, коррекция девиантного поведения.

Соціально-економічні і політичні процеси, які відбуваються в Україні, негативно впливають на молоде покоління. За останні роки зросла кількість злочинності серед неповнолітніх. Найчастіше, під такі деструктивні прояви поведінки потрапляють підлітки. Одна з причин – соціальна незрілість і фізіологічні особливості людини, що формується і проявляються у прагненні до нових відчуттів, допитливості, цікавості, недостатній здатності прогнозувати наслідки тієї чи іншої дії, у підвищеному бажанні незалежності. У роботі з підлітками соціальний педагог повинен враховувати ці моменти і вибудовувати стиль спілкування так, щоб підліток відчув себе дорослим і відповідальним за свої вчинки та дії. Для цього, слід встановити дружні взаємини у спілкуванні з підлітком, що базуються, в першу чергу, на довірі, повазі та взаєморозумінні. Підліток не завжди відповідає вимогам, які висуває до нього суспільство, щодо виконання ним певних соціальних функцій і вважає, що не отримує від

суспільства того, на що має право розраховувати. Подібний сплав біологічних і соціальних факторів, мотивацій – ускладнює соціальну адаптацію дітей та підлітків.

Метою цієї статті є узагальнення досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців з проблеми "важкі діти".

Основними причинами деструктивної поведінки є втрата духовних орієнтирів, девальвація загальнолюдських цінностей, не сформованість у значної частини дітей і молоді почуття терпимості, толерантності, милосердя, доброти, що викликає у підлітків апатію, нудьгу, відчуття своєї непотрібності, нерозуміння сенсу життя.

Вагомий внесок у дослідження психолого-педагогічних аспектів важковихованості, попередження правопорушень серед неповнолітніх і старшокласників зробили: К. Ушинський, П. Блонський, С. Шацький, А. Макаренко, В. Оржеховська, В. Сухомлинський.

Для розробки теоретичних основ профілактики протиправної поведінки мають значення фундаментальні дослідження загальних проблем виховання І. Беха, С. Белічевої, Б. Кобзаря, О. Киричука, І. Козубовської, В. Оржеховської, М. Фіцули.

Зупинимося більш детально на поглядах тих учених, які є цінними для розуміння даної проблеми.

Становлення особистості пов'язане із вихованням. Перші спроби розглядати виховання як соціальний феномен (у перекладі з грецької – те, що з'являється, тобто явище) зробив Е. Дюркгейм. Виховання за своєю природою є таким: його сутність полягає в соціалізації індивідів, підготовці до життя, до взаємодії у групах, суспільстві. Виховувати дитину – значить проявити до неї "примушення", яке є головною ознакою соціального факту. З розвитком соціології підтвердилася соціальна суть виховання: це процес, який відбувається у формі спілкування та взаємодії між суб'єкт-об'єктами виховання і практично неможливий без їх спільної діяльності. Також це процес, пов'язаний із безперервним порівнянням та оцінюванням суб'єкт-об'єктів виховання один одного стосовно відповідності нормам та вимогам суспільства, рівня засвоєння суспільних цінностей. Виховання як соціальна система має структуру, що містить такі об'єкти: люди, "об'єкт-суб'єкти" виховання, соціальні інститути виховання, культура та "окультурене" природне середовище і напрямки виховання.

Соціальний педагог повинен спонукати вихованців до вміння аналізувати і реально оцінювати свої якості та вчинки, відповідати за них, з користю організувати свій вільний час.

У практиці соціального педагога використовуються насамперед психолого-педагогічні методи, які базуються на гуманістичних підходах до виховання. Представниками гуманістичної психології є А. Маслоу,

К. Роджерс, В. Франкл. Суть їх полягає у повазі до особистості людини, незалежно від віку, соціального статусу в суспільстві, а також у тому, щоб не дресирувати, не програмувати, не нав'язувати готове рішення, а стимулювати власну роботу людини щодо особистісного росту.

Гуманістична терапія (К. Роджерс) пропонує терапевту, педагогу, батькові, соціальному працівнику дотримуватись:

- позитивного ставлення до об'єкта терапії;
- бачити світ очима об'єкта (виявити симпатію);
- утримуватися від інтерпретації того, що повідомляє об'єкт терапії, а також від підказки щодо вирішення його проблем.

Соціальний педагог у межах гуманістичної психології та педагогіки повинен більш виправдано застосовувати авторитарні методи психолого-педагогічного впливу.

Дамо характеристику окремим методам.

Інформація – вихідний метод переконання, важливий під час проведення профілактичних заходів. Використовуються такі форми інформації: розповідь, лекція, бесіда, інструкція, наочний показ. Стимулювати інтерес до інформації слід логічністю, доказовістю, простотою, доступністю, виразністю.

Дискусія – корекційний метод переконання, що забезпечує обмін думками, сприяє підтримці та розвитку моральних, етичних уявлень, формує самокритичність, готовність до діалогу.

Отже, формування особистості та її розвиток у соціумі може бути успішним лише тоді, коли будуть враховані всі зовнішні та внутрішні фактори, які на неї впливають, їх складні взаємозв'язки. Насамперед це спосіб життя особистості, який може сприяти її розвитку (за певних умов) чи протидіяти йому, умови життя, які сприяють становленню певного способу життя в межах певного району, національні особливості, особливості природного середовища, різні джерела духовної культури, характер їх взаємодії, просторові та часові умови життя особистості й мікрогруп, виховні системи та індивідуальні особливості особистості, які склались у цих системах.

Філософи (Сократ, Епікур, Лукрецій, Демокрит, Аристотель) залишили чимало цінних порад щодо виховання моральних та інтелектуальних якостей людини, збереження її здоров'я, фізичних і моральних сил.

Мистецтво виховання, за Аристотелем, полягає у можливості вчителя разом із природою робити людину досконалою, прекрасною з усіх боків. Вчений рекомендував вихователям враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини і дотримуватися середини при вихованні [1].

Сократ, який сам був вихователем-майстром, вказував, що метою виховання є розвиток кращих задатків і почуттів вихованців, спрямованих на пізнання та розвиток істини і добра.

Особливу увагу вихованню у своєму вченні приділяв Епікур. Мистецтво життя людини полягає, за його твердженням, у надії на саму себе, умінні керувати своїми бажаннями, які знаходять своє відображення у прагненні до нормального фізичного розвитку, пізнання світу і себе, спілкування з подібними собі з метою розвитку своїх духовних сил.

Подібних поглядів дотримувався і Демокріт. Зокрема, він стверджував, що людина може досягти моральної досконалості шляхом формування таких цінних якостей, як самопізнання, самоконтроль, здатність до розумного самообмеження, самодисципліна. Він вважав, що погане оточення негативно впливає на дитину. Вихователь повинен завжди пояснювати дитині позитивність і негативність вчинків, оцінювати їх.

Цікавими є думки римського педагога М. Квінтіліана, який у своїй книзі "Про виховання оратора" зазначав, що позитивні задатки слід розвивати, а погані вчинки дітей є результатом неухважності до них педагога.

Не менш значущими для нас є і педагогічні ідеї мислителя-гуманіста М. Монтеня. Зокрема, думка про уміння вихователя розуміти, поважати, знати вихованця; не вживати до нього насильства, виявляти у відносинах з дитиною витримку, вимогливість та доброту.

Я.А. Коменський, видатний чеський педагог, у своїй книзі "Велика дидактика" звертається до проблем відхилень у поведінці дітей. Так, вчений вважав, що діти не народжуються поганими чи добрими, вони стають такими у результаті неправильного виховання. Особливу увагу Я.А. Коменський акцентував на тому, що "ласкаве слово", вправління у хороших вчинках, похвала – найкращі методи виховання. Цікавою є його класифікація дітей, які мають труднощі у навчанні (діти дуже повільні, загальмовані, діти вперті, невгамовні, яких часто вважають безнадійними, але з яких можна виховати видатних людей; діти тупі, байдужі до всього, мляві, злі, вперті. Педагог вважав також, що трапляються, хоч дуже рідко, діти-виродки, безнадійні у вихованні.

Важливими та актуальними для сьогодення є ідеї Ж.-Ж.Руссо. Зокрема, ідея природовідповідності виховання, врахування індивідуальних і вікових особливостей. Ж.-Ж.Руссо запропонував метод "природних наслідків", який можна використовувати у вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Якщо дитина зламала стільчик, то не слід поспішати дати їй новий стілець. Нехай вона відчує, як незручно без стільця [1].

Швейцарський педагог І.Песталоцці стверджував, що виховання повинно починатися з першого дня від народження дитини, а матерів слід навчати

методиці виховання. Соціалісти-утопісти Фур'є, Сен-Сімон, Оуен вбачали причинами відхилень у поведінці особистості вади соціального середовища, недоліки в організації суспільства. У своїх працях Р. Оуен, розкриває теорію про те, як формується "поганий", "посередній", "найкращий характер" залежно від середовища, виховання, природи дитини [1].

Заслуговують уваги погляди Б. Мореля, Ч. Ломброзо, Е. Кречмера щодо причини злочинної поведінки людини. Ломброзо висловлював думку, про "природжений тип злочинця". Злочинця, за його теорією, можна впізнати за певними зовнішніми ознаками ("атлетична фігура", "низьке чоло", "великі вуха" та ін.) [2]. Вчення Ломброзо неодноразово критикувалися.

Концепція Е. Кречмера про те, що відхилення у поведінці можна пояснити спадково-біологічними причинами, а темперамент і характер – типом будови тіла була визнана методологічно неправильно, оскільки розвиток особистості не зводиться лише до успадкованих генотипних особливостей.

Американські вчені Е. Хьютон, У. Шелдон дослідили, що поведінка людини, в тому числі протиправна, залежить від показників росту, об'єму грудної клітки, кольору шкіри та ін. Хоч хибність цієї теорії є очевидною (адже злочинці є невисокі, худі, із слабо розвиненою грудною кліткою), дослідники продовжують пошуки існування злочинного типу особистості.

Суть ідей австрійського психіатра З. Фрейда полягає у тому, що будь-який вчинок особистості зумовлений конфліктом між "Я" і "воно" тобто між свідомим і підсвідомим. Оскільки підсвідоме (інстинкти, імпульси, потяги), на думку З. Фрейда, природжені, а розвиток особистості закінчується у 6-7 років, то роль виховання, середовища, соціальних умов зводиться до нуля. Це означає, що формування особистості являє собою дію природжених біологічних інстинктів, неусвідомлених імпульсів [4].

Інші вчені трактують відхилення у поведінці неповнолітніх, виходячи із врахування закономірностей людської психіки. Такі ідеї є різновидами "теорії фрустрації". Прихильники якої вважають, що фрустрація найчастіше призводить до агресії, до різноманітних форм негативної поведінки. Але в останні роки з'явилися дослідники, які звертають увагу на середовище та його вплив на особистість.

Так, американський психотерапевт Д. Легман довів негативність впливів популярних у США коміксів, радіо і телепередач, у яких є насилля, стрілянина, вбивство та ін., на формування особистості. Він стверджує, що американські діти, які тисячу разів відчували переживання, пов'язані з насильством, переконані у нормальному його виправданні.

Серед основних соціальних факторів, які негативно впливають на формування особистості, дослідниками визначаються популяризація злочинності засобами масової інформації; незадовільні матеріально-побутові

умови як фактор, який впливає на формування асоціативного типу особистості.

Вагомий внесок у розвиток теорії відхилень у формуванні особистості дитини у другій половині XIX ст. внесли такі вчені, як М.О. Добролюбов, Д.І. Писарєв, М.І. Пирогов, К.Д. Ушинський, О.М. Острогорський. Цікавими є погляди М.І. Пирогова, який вимагав від вихователів шанобливого ставлення до вихованців, враховувати всі обставини здійснення поганих вчинків і призначати відповідне покарання. К.Д. Ушинський серед засобів морального виховання відзначав приклад, педагогічний такт, похвалу, покарання та ін.

Педагог О. Духнович розумів, що на формування поведінки дитини впливають природні нахили і навколишнє середовище. Він рекомендував нетрадиційні підходи до фізично слабких дітей та дітей із затримками у психічному розвитку; карати дітей слід тактовно, обережно, але в окремих випадках вчений допускав можливість фізичних покарань, що суперечило його гуманістичним поглядам.

Неможливо переоцінити внесок у розробку проблеми важковихованості відомого українського педагога – Василя Сухомлинського і його положення про виховний вплив "живого" слова. Виховання, на думку вченого – це насамперед мистецтво педагогічного спілкування, вміння знайти оптимальний стиль взаємодії. Особливу цінність для сучасних педагогів мають рекомендації науковця щодо застосування покарань у виховній практиці. Погляди В. Сухомлинського з проблеми важковихованості знайшли свій подальший розвиток у великій кількості психолого-педагогічних досліджень у таких напрямках, як виховання та навчання важких дітей; вивчення виховного потенціалу сім'ї, школи, особливостей емоційного розвитку дитини на різних вікових етапах.

Проаналізувавши погляди вчених на проблему важковихованості, можна визначити такі фактори, що впливають на процес дезадаптації підлітків і молоді:

- спадковість (психофізична, соціальна, соціокультурна);
- психолого-педагогічний фактор (дефекти шкільного й сімейного виховання);
- соціальний фактор (соціальні та соціально-економічні умови функціонування суспільства);
- соціальна діяльність самого індивіда, яка виявляється в активному ставленні до норм і цінностей свого оточення.

Учителю та соціальному педагогу слід враховувати вище перелічені фактори та бути уважним до своїх учнів, підмічати будь-які відхилення від норм та змін у їхній поведінці і вчасно реагувати та коректувати їх.

Вчителям і батькам необхідно бути наполегливішими, терпимішими та доброзичливішими у ставленні до таких "важких" учнів.

Список використаних джерел

1. Гусев В.І. Історія західноєвропейської філософії XV-XVII сторіччя: Курс лекцій. – К.: Либідь, 1994. – 256 с.
2. Ломброзо Ч. Преступление. Новейшие успехи науки о преступнике. Анархисты / Сост. и предисл. В.С. Овчинского. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 320 с.
3. Фіцула М.М., Парфанович І.І. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: Нав. -метод. пос. – Тернопіль, 2008. – 432 с.
4. Фрейд З. Печаль и меланхолия // Психология эмоций. – М., 1994. – С.217.

The article shows the reasons for deviations of teenager's behaviour. The authors highlight social, educational and correction work with the children who have disposition to deviations.

Keywords: Immoral behaviour, immorality aggression, psychosis mental disorder of teenager's correction work.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 37.015.31:316.42

*В. Браун, О. Демянюк,
Ю. Коваль, О. Абрамян*

РОЛЬ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ПРАВ ДИТИНИ

Стаття присвячена проблемі пошуку різноманітних форм навчання школярів правовим основам в умовах загальноосвітньої школи.

Ключові слова: соціальний захист, права дитини, загальноосвітня школа.

Стаття посвящена проблеме поиска различных форм обучения школьников правовым основам в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: социальная защита, права ребенка, общеобразовательная школа.

Здатність суспільства забезпечити повноцінну освіту для усіх дітей є показником соціального здоров'я самого суспільства та необхідною умовою його стійкого розвитку. Саме у змінних умовах сучасного українського суспільства тільки ґрунтовна освіта дозволяє особистості забезпечити своє існування та здійснювати соціально-побутові, професійні та суспільні функції.

Тому перед сучасною загальноосвітньою школою сьогодні постало виключно важливі завдання, що потребують невідкладних радикальних заходів, пов'язаних з широкою демократизацією виховного процесу, пошуками різноманітних форм навчання школярів правовим основам, підтримкою творчої ініціативи вчителів та учнів, які повинні узгоджуватися з гострою необхідністю реальних змін у вихованні і навчанні дітей та молоді.

Специфічним різновидом педагогічної діяльності є соціально-педагогічна діяльність. Слід зазначити, що поняття "соціально-педагогічна діяльність" виникло не так давно й тільки починає досліджуватися вченими. Проте це поняття вже має свою стійку позицію в понятійному апараті соціальної педагогіки, а також педагогіки загалом. Основною відмінною рисою соціально-педагогічної діяльності є те, що потреба в ній виникає тоді, коли в особистості, групи створюється проблемна ситуація у взаємовідносинах із оточенням.

На думку М. А. Галагузової, якщо педагогічна діяльність має нормативно - програмний характер, то соціально – педагогічна завжди є "адресною", спрямованою на конкретну дитину й розв'язання її індивідуальних проблем за допомогою вивчення особистості та оточуючого її соціуму, пошуків адекватних ситуацій способів спілкування з дитиною, виявлення засобів, що допомагають їй самостійно розв'язати свою проблему. Якщо педагогічна діяльність має безперервний характер, то соціально-педагогічна, ймовірно, є локальною, обмеженою тим часовим проміжком, протягом якого розв'язується проблема [2, с. 183]. Крім цього, професійна діяльність педагога, як правило, здійснюється в закладах системи освіти, тим часом як соціально-педагогічна має значно більш широку сферу застосування.

Проблемні ситуації (конфлікт, відчуження, соціально-психологічна дезадаптації, правопорушення) виникають у житті кожної людини навіть в умовах соціальної та економічної стабільності. Діти і підлітки як особлива вікова категорія (відповідно до Конвенції ООН про права дитини – від народження до досягнення 18-річного віку) з погляду соціальних відносин

вирізняються тим, що саме на цьому життєвому етапі відбувається первинна соціалізація. Саме в процесі соціалізації індивід стає особистістю, здатною функціонувати у певному суспільстві.

Неповнолітній як соціальна істота має потреби, які він може задовольнити тільки у взаємодії з іншими людьми. Ці потреби внутрішньо зумовлюють її поведінку. Соціальні потреби бувають просоціальними, асоціальними та антисоціальними. Наприклад, потреба у дружніх зв'язках неповнолітніх виявляється у бажанні мати близькі стосунки з однолітками, підтримувати стосунки дружби, взаєморозуміння; потреба у наданні допомоги іншим виявляється у співраді, співчутті до іншого, потреба бути у центрі уваги виявляється у тенденції особистості завжди бути лідером товариства, привертати до себе увагу; потреба безпеки та впевненості у собі ґрунтується на витривалості, зацікавленості, любові та єдності особистості із світом [7, с. 49-50].

Отже, якщо особисті потреби дітей не реалізуються удома, вони повинні реалізовуватися у школі. Школа має унікальну можливість звільнити дитину від почуття самотності або значно пом'якшити цей негативний фактор особистісного розвитку.

Зміст та форми життєдіяльності учнів у школі як суспільному інституті визначаються соціальними педагогами на засадах різноманітних рекомендаційних розробок, аналіз яких показує, що зміст та форми об'єктивно дають можливість реалізувати школярам свою активність.

Пошуки соціальними педагогами нових форм та методів соціально-правового навчання пов'язані сьогодні з процесом перетворення традиційних замкнених шкіл на відкриті навчальні заклади, які співпрацюють з різноманітними інститутами соціального середовища. Розробка принципів відкритості у теорії та практиці шкільного навчання та виховання відображає глобальну проблему.

Вивчення сучасної ситуації в Україні стосовно реального становища дітей, забезпечення прав дітей у відповідності до Конвенції ООН про права дитини було проведено Центром "Соціальний моніторинг" за сприяння ЮНІСЕФ. За цим опитуванням були визначені найгостріші проблеми у сфері дитинства, що потребують нагального втручання на рівні змін у соціальній політиці. Отримана Центром інформація дозволила оцінити соціальне самопочуття дітей, рівень задоволеності базових потреб, рівень знань про права дитини і думку щодо дотримання прав дітей в Україні, соціальне оточення, рівень активності дітей у вирішенні власних проблем і задоволенні потреб, рівень доступу до інформації та поінформованості, питання планування майбутнього і

перспективи, а політиці стосовно реалізації прав дітей та можливих шляхів її удосконалення [5, с. 23].

Змістовним показником рівня знань про права дитини є частка тих, хто під час опитування вперше почув про деякі з прав, визначених Конвенцією ООН. Питома вага дітей, які навіть не чули про ті чи інші права, становить від 9 до 28 %. Найменше відомим серед респондентів виявилось право на захист від втручання в особисте життя – про нього уперше під час опитування почули 28 %. Маловідомим є право про захист від інформації, що шкодить їхньому благополуччю, про захист дітей від викрадення, від підневільності, непосильної, надмірної, небезпечної праці, від сексуальної експлуатації. Серед прав, які переважна більшість опитуваних принаймні чули, є право на піклування з боку батьків, родичів, суспільства та держави, а також право на користування своєю культурою, мовою. Досить відомим є право на освіту та права дітей – сиріт, дітей – інвалідів на особливу турботу. За результатами опитувань, 8 % дітей не знають жодного з прав, декларованих Конвенцією ООН про права дитини [5].

Майже дві третини неповнолітніх одержують інформацію про права, які мають діти згідно міжнародними угодами про права дитини, із шкільної програми, на уроках, з телепередач.

За оцінками фахівців, які у своїй роботі тією чи іншою мірою стикаються з правами дітей, реально вимоги Конвенції ООН про права дитини в українському соціумі знають лише ті, хто безпосередньо захищає ці права, та спеціалісти, що працюють з дітьми. За переконанням деяких експертів, основні положення Конвенції ООН про права дитини не знає ніхто. За визначенням педагогів, третина з них час від часу відчуває нестачу знань про права дитини, а дехто навіть щоденно стикається з цією проблемою. Лише шоста частина вчителів, викладачів, вихователів вважають, що цілком обізнані з правами дитини.

Отже, необхідно починати правове інформування дітей з молодшого шкільного віку, але доступною їхньому розумінню мовою (ігрові форми, малюнки, аплікації, комп'ютерні імпровізації тощо), поступово ускладнюючи програму, з переходом до таких форм, як тренінги, семінари, практична робота – у старших класах. Запровадження подібної практики у навчальних закладах потребує спеціальної підготовки соціальних педагогів як у напрямі підвищення знань з проблематики прав дітей, так і альтернативного викладання. Підвищену увагу слід приділяти дітям уразливих категорій, які взагалі зростають осторонь знань про свої права та обов'язки. Тому для цього контингенту потрібні розробки спец програми і методів роботи з ними разом із соціальними

педагогами, працівниками у справах сім'ї та молоді, у справах неповнолітніх, психологів, служб внутрішніх справ тощо. Важливим є надання інформаційних повідомлень про права дитини, які мають надходити через різноманітні засоби масової інформації. Необхідно також розробити і запровадити на практиці різноманітні форми просвіти дорослих, у тому числі й батьків, з питань прав дитини, їхніх поглядів, інтересів, сподівань, цінностей, особливостей культури та різнобічного розвитку.

Список використаних джерел

1. Збірник міжнародних документів та нормативно-правових актів України з питань соціально-правового захисту дітей / М-во юстиції України; Редкол.: С. Р. Станік (голова) та ін. – 2-ге вид., допов. – К., Логос, 2001. – 595 с.
2. Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Г.Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: Пособие для студ. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224с.
3. Конвенція ООН про права дитини. – К.: АТ "Видавництво "Столиця", 1997. – 63 с.
4. Організація і технології соціальної роботи з дітьми вулиці / За редакцією проф. А. Й. Капської. – К.: Інтернаціональний союз. Ліга соціальних працівників України. 2003. – 260 с.
5. Оцінка ефективності програми "Здоров'я та розвиток молоді" 1997-2001 / О. О. Яременко, О. Т. Сакович, О. Р. Артюр, О.М. Балакірева та ін. – ТОВ "ІМГ "АртБат". – К.: ТОВ "Видавництво "ЛІТТОН", 2002. – 96 с.
6. Постовий В. Г. Тенденції виховання дітей і молоді в сучасній українській сім'ї. Соціальна робота в Україні: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – № 3. – 2003 (липень-вересень). – 190 с.
7. Савчин Л. А. Соціальна педагогіка: Підручник. – К.: Видавнича фірма "Відродження", 2000. – 274 с.

The article deals with finding various forms of school uniform legal framework in terms of secondary school.

Keywords: social protection, child rights, comprehensive school.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 37.015.3:37.091.212"465*11/12"

Л.В. Бура

СПАДКОЄМНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянута роль спадкоємності у профілактиці шкільної дезадаптації учнів молодших класів у процесі переходу до основної школи. Розглянуто модель взаємодії психологічної служби та педагогічного колективу для успішної адаптації учнів.

Ключові слова: адаптація, дезадаптація, адаптаційний період, спадкоємність, особистісні якості.

В статті рассмотрена роль наследственности в профилактике школьной дезадаптации учеников младших классов в процессе перехода в основную школу. Рассмотрена модель взаимодействия психологической службы и педагогического коллектива для успешной адаптации учеников.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, адаптационный период, наследственность, личностные свойства.

Однією з найважливіших сфер психолого-педагогічного супроводу НВП є профілактика дезадаптації учнів у кризові періоди, до яких відноситься і перехід до основної школи. Для підвищення ефективності роботи з профілактики дезадаптації використовуються "командні" форми роботи, тісна співпраця різних фахівців: психологів, дитячого психіатра, логопеда, дефектолога, вчителів. Саме тісне співробітництво вчителів початкової й середньої ланки школи та спадкоємність методів роботи з дітьми і є запорукою ефективною адаптації дітей в основній школі.

На жаль, в сучасній літературі недостатньо методичних розробок, які допомогли б педагогу грамотно й ефективно будувати роботу з профілактики та корекції психічної дезадаптації учнів на початку навчання в основній школі. Психологічною службою освіти Одеського регіону був накопичений досить великий досвід, зокрема, узагальнено досвід роботи Л. П. Пономаренко [3]. Нею описаний ряд методичних прийомів, основних напрямків діяльності психолога щодо профілактики дезадаптації, налагодженню взаємодії з усім педагогічним колективом школи. Вивченням різних аспектів адаптації останнім часом займалися такі вітчизняні вчені: О.Р. Боделан, Л.В. Дзюбко, Л.І. Закутський, М.В. Левченко,

О.Г. Мороз, О.Ю. Пономарьова, Л.П. Пономаренко, П.А. Просецький, В.І. Розов, О.В. Скрипченко, О.Г. Солодухова, Г.М. Чуткіна, Т.С. Яценко.

Серед досліджень в області підготовки педагогів до вирішення проблем дезадаптації підлітків роботи С.А. Белічевої, Л.М. Бережної, С.В. Бойкової, Н.Г. Милованової, Т.Д. Молодцової, М.М. Суртаєвої, Л.М. Якушевої.

Питанню підготовки педагогів до попередження дезадаптації підлітків у системі внутрішкільного підвищення кваліфікації присвячені дослідження О.В. Ракульцевої [6].

Забезпечення оптимальних умов переходу в основну школу для всіх учнів, максимальний розвиток на новому етапі навчання тих позитивних змін, які виникають на рубежі молодшого шкільного та підліткового віку, вимагають індивідуального підходу, командної роботи педагогів щодо вирішення конкретних завдань, а також оперативних і невідкладних дій з апробації педагогами вирішення професійних завдань на уроках та позаурочній діяльності.

Виконання завдань з навчання й виховання учнів основною школою багато в чому залежить від того, наскільки працюючі в ній педагоги здатні попереджати несприятливі стани емоційної, когнітивної й поведінкової сфери, впливати на самореалізацію учнів різних категорій. Досягненню цього може сприяти психологічне просвітництво. Підготовка педагогів у даному напрямку може й повинна набувати корпоративного характеру, що виявляється у зміні її процесуальних та ціннісних характеристик, посилення залученості та взаємодії педагогів.

Узагальнити основні підходи до розуміння ролі спадкоємності в процесі адаптації, сформулювати умови успішної адаптації учнів при переході з молодшої школи в основну.

Психологічні та психофізіологічні дослідження свідчать, що на початку навчання в п'ятому класі школярі переживають період адаптації до нових умов навчання, багато в чому схожий з тим, який був характерний для початку навчання в першому класі. Проведений аналіз літератури та сучасного стану проблеми в школі дозволив виділити наступні об'єктивно існуючі суперечності:

1) між наявністю учнів, які мають проблеми шкільної адаптації, і недостатністю оперативної та своєчасної допомоги таким підліткам з боку педагогів основної школи;

2) між потребою школи в педагогах, компетентних у вирішенні завдань попередження шкільної дезадаптації, і недостатньою здатністю багатьох педагогів до вирішення подібних завдань на практиці;

3) між необхідністю розвитку компетентності педагогів у попередженні шкільної дезадаптації і не розробленістю відповідної моделі процесу підготовки педагогів до попередження дезадаптації учнів.

На думку О. В. Ракульцевої "попередження шкільної дезадаптації підлітків - це процес оперативної допомоги підліткам " норми " і підліткам "групи ризику" шкільної дезадаптації у вирішенні проблем пізнавального, поведінкового й (або) емоційного характеру та створення умов, що сприяють самореалізації учнів в освітньому процесі "[7, с.7]. У діяльності педагогів сучасної школи попередження шкільної дезадаптації учнів реалізується через вирішення наступних груп професійно-педагогічних завдань: діагностування шкільної адаптації дітей в освітньому процесі, будування освітнього процесу, спрямованого на досягнення учнями шкільної адаптації, встановлювання взаємодії з працівниками освітнього закладу з попередження шкільної дезадаптації, встановлювання взаємодії з сім'єю з попередження шкільної дезадаптації, проектування й здійснення професійної самоосвіти з питань попередження шкільної дезадаптації у процесі переходу до основної школи. Ми прагнемо до того, щоб навіть у теперішньому складному соціально-економічному становищі освіти робота керівництва навчального закладу була спрямована, насамперед, на потреби дітей, пошуку можливості такої організації навчального процесу, при якій учням з різними здібностями були б надані найбільш сприятливі умови для їх розвитку (подібні умови створені й реалізуються в авторській школі М. П. Гудзика, в ряді шкіл м. Одеси). Наприклад, може бути доцільним зниження вимог до дітей, яким складно засвоювати навчальний матеріал з-за слабкого розвитку логічного мислення та педагогічної занедбаності; раціональне використання індивідуальних годин вчителями початкових класів для дієвої допомоги дітям, які відстають у навчанні. Наша модель профілактики шкільної дезадаптації у процесі переходу учнів молодших класів в основну школу спирається на модель, запропоновану Л. П. Пономаренко [3]. Важливу роль у ній відведено вчителям початкової й основної шкіл. Під час зустрічей психолога з вчителями четвертих класів збирається інформація щодо дітей з труднощами в навчанні й порушенням поведінки. З'ясовуються причини цих труднощів з точки зору вчителя; обговорюються заходи, прийняті для їх подолання, та отримані результати; з'ясовується детальна інформація щодо сім'ї дитини та умов її виховання.

Психологічною службою ЕНВК виробляються рекомендації для вчителя з приводу вибору індивідуального педагогічного стилю; залучення дитини у позакласну діяльність, організації "ситуації успіху".

На кожного учня заведена індивідуальна картка, інформація якої при необхідності може служити матеріалом для педагогічних консиліумів, для ознайомлення педагогів з причинами й характером труднощів "проблемних дітей" в період проведення роботи з профілактики дезадаптації п'ятикласників. Вони зберігаються в документах психологічної служби школи і використовуються протягом всього періоду навчання дитини в школі, в роботі з батьками і педагогами. На педагогічній раді ЕНВК було вирішено

відпрацьовувати різні варіанти підготовки учнів до нових умов навчання, перш за все, різкою зміною позиції "опікуваного", коли дітьми піклується один постійний вчитель, ситуацією, коли учням потрібно набагато більше самостійності і здатності адаптуватися до різних стилів викладання вчителів-предметників:

- за рахунок введення спецкурсів та курсів за вибором, учні ще в початковій школі були готові до вчителів з різних предметів та різноманітних стилів викладання;

- в останні місяці навчального року новопризначені класні керівники відвідували уроки в своїх майбутніх п'ятих класах для ознайомлення з класним колективом та стилем викладання вчителя. На наш погляд, необхідність такої профілактичної роботи викликана необхідністю встановити, до якого стилю подачі навчального матеріалу, зворотного зв'язку й до яких вимог звикли діти, щоб на перших порах при навчанні в п'ятому класі, по можливості, не вносити різких змін і уникнути посилювання дезадаптації;

- вчителями проводяться спеціальні бесіди з учнями щодо нових вимог, ігрові вправи, де заохочується самостійність і здатність вирішувати виникаючі шкільні проблеми без опори на підтримку вчителя;

- регулярно проводяться психолого-педагогічні семінари з вікових та індивідуально-психологічних особливостей п'ятикласників для вчителів, що в подальшому будуть працювати з ними;

- психолого-педагогічні семінари для вчителів початкової школи про можливі причини труднощів у навчанні і поведінці учнів, про шляхи розвитку пізнавальних процесів (зокрема, операцій логічного мислення, уваги, пам'яті, а також здатності до довільної регуляції навчальної діяльності) за допомогою спеціально підібраних вправ та ігор, які можуть використовуватися як елементи уроку.

У квітні проводиться психолого-педагогічний консилиум, на якому присутні вчителі четвертих класів, новопризначені класні керівники п'ятих класів, педагоги-предметники, адміністрація, психологи, соціальний педагог і логопед.

На консилиумі аналізуються особливості емоційно-вольової сфери молодшого підліткового віку, характеризуються різні можливі форми дезадаптації у п'ятикласників. Пропонуються рекомендації з вибору адекватних засобів педагогічного впливу по відношенню до дітей даного віку.

Психологи класним керівникам надають соціометричні дані, характеризують розподіл ролей в учнівському колективі, знайомлять з психолого-педагогічною характеристикою класу.

Підводячи підсумок, хотілося б зазначити, що перехід учнів до школи другого ступеня супроводжується суттєвими змінами в житті дитини, які часто є причиною або пусковим механізмом комплексу негативних процесів,

що ведуть до "внутрішнього відходу від школи", шкільної дезадаптації учнів. Специфіка шкільної дезадаптації при переході до основної школи полягає в тому, що ці явища, на відміну від дезадаптації учнів у молодшій школі, носять масовий характер і значною мірою зумовлені об'єктивними факторами, пов'язаними зі змістом і організацією навчального процесу та віковими особливостями учнів.

Будь-які перехідні періоди висувають специфічні проблеми, вирішення яких вимагає мобілізації всіх психічних та психофізіологічних сил дитини для того, щоб освоїти необхідні вміння, навички, пристосуватися до нового режиму дня, встановити оптимальні взаємини з вчителями. Зміни, що відбуваються у психіці дитини у віці 10-11 років при переході з початкової школи в основну, визначають процес його психологічної адаптації. Нові умови навчання висувають більш високі вимоги щодо інтелектуального й особистісного розвитку дітей, ступеня сформованості в них певних навчальних знань, навчальних дій, рівня розвитку довільності, здатності до саморегуляції і т.п.

Саме в цей період - період переходу дитини від першої ("єдиною і найкращою") вчительки до великої кількості нових вчителів - важливо знайти шляхи взаємодії психолога і педагогічного колективу. Від цього залежить, чи проявлять учні інтерес до всього нового, чи будуть відчувати страх і занепокоєння перед вимогами нової школи, як довго вони будуть переживати стан дискомфорту, і як все це позначиться на формуванні особистості майбутніх учнів основної школи.

Список використаних джерел

1. Бура Л. В. Условия успешной адаптации учащихся при переходе из начального в среднее звено общеобразовательной школы / Л. В. Бура // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 3б. статей: Вип. 15. Ч.2. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – с. 163-167.
2. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъективности / Петровский А. В. – Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996. – 512с.
3. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе / [год ред. Л. П. Пономаренко]. – Одесса: "Астро Принт", 1999. – 119 с.
4. Психология : словарь / [ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский] – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Рабочая книга школьного психолога / [ред. И. В. Дубровина]. – М.: Просвещение, 1991. – 303с.
6. Ракульцева Е. В. Подготовка педагогов к предупреждению дезадаптации подростков в системе внутришкольного повышения

квалификации: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. В. Ракульцева. – Омск, 2007. – 20 с.

In the article the role of succession is considered in the prophylaxis of school non-adaptation of student junior classes in the process of passing to basic school. The model of co-operation of psychological service and pedagogical collective is considered for successful adaptation of student.

Keywords: adaptation, non-adaptation, adaptation period, succession, personality qualities.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 376-056.36:316.42

*О.М. Вержиховська,
А.В. Козак*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

У статті розглянуті питання з проблеми організації процесу соціальної адаптації розумово відсталих молодших школярів, зокрема звернено увагу на вплив умов мікро- та макросоціуму на соціалізацію даної категорії дітей.

Ключові слова: соціалізація, розумово відстала дитина, адаптація.

В статье рассмотрены вопросы по проблеме организации процесса социальной адаптации умственно отсталых младших школьников, в частности обращено внимание на влияние условий микро-и макросоциума на социализацию данной категории детей.

Ключевые слова: социализация, умственно отсталый ребенок, адаптация.

Перетворення людського індивіда (як представника homo sapiens) в особистість відбувається у процесі соціалізації. Соціалізація характеризується як процес входження дитини у соціальне середовище, включає в себе засвоєння мови, норм поведінки, моральних цінностей, - загалом усього того,

що складає культуру суспільства. Процес входження дитини в соціальне середовище під керівництвом дорослої людини називається вихованням. Виховання являє собою комплекс впливів, що забезпечують соціалізацію індивіду. Основним завданням дорослого тут є передача дитини тих моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства. Якщо ж дитина не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися щодо зразків поведінки та вимог вихователя (який у даній ситуації уособлює для дитини соціум у цілому), то процес соціалізації порушується, а поведінка дитини стає соціально дезадаптованою.

Визначаючи поняття соціальної ситуації розвитку, ми виходимо з положення Л. Виготського, тобто розглядаємо не лише умови життя розумово відсталої дитини, а й те, як вони впливають на її розвиток, у яких взаємовідносинах із соціумом перебуває сама дитина на даному етапі свого життя. Соціальна ситуація розвитку – це поєднання зовнішніх обставин життя дитини (тобто, що переживає дитина) з тим, як переживає вона ці обставини.

Обставини життя розумово відсталих дітей зумовлюються не лише порушення у них інтелектуального розвитку, але й умовами життя у макросоціумі (економічні, культурно-історичні, національні особливості тощо) та мікросоціумі (сім'я, школа, однолітки). Кожен з цих факторів по різному впливає на соціальну адаптацію розумово відсталої дитини.

Організація спеціального орієнтованого навчання і виховання є основною формою їх соціальної адаптації та розвитку, соціальний захист. Психологічна наука щодо проблеми навчання і розвитку розумово відсталої дитини виходить із того, що вона інакше розвинена, ніж її нормальний ровесник. Психічний розвиток розумово відсталих дітей кваліфікується як компенсаторний, тобто такий, що здійснюється у формі заміщення, чи вирівнювання того чи іншого внутрішнього процесу (мислення, сприймання тощо). Неприпустима соціальна ідентифікація розумово відсталої дитини, як дитини з дефектом. Треба зосередити увагу керівників закладів освіти, педагогів, практичних психологів, соціальних педагогів та в першу чергу корекційних педагогів на пошук нових форм і методів удосконалення освітнього й реабілітаційного процесів.

Ключовим принципом системи навчання таких дітей стає принцип створення умов, для якомога меншої соціальної депривації, тобто розміщення розумово відсталої дитини в найменш специфічному, замкненому, обмеженому середовищі.

За нормального психічного розвитку природна допитливість є тією спонукою, на основі якої формуються навчально-пізнавальні мотиви, що визначають розумовий розвиток дитини у різні періоди її життя. У розумово відсталої дитини ця тенденція деформується. Безпорадність батьків і педагогів різко знижує силу і стійкість почуття допитливості. Спонукальна функція до набуття дитиною соціального досвіду значно зменшується. В

наслідок цього її розвиток, на відміну від звичайної дитини, визначають окремі компоненти самосвідомості, передусім - суб'єктивне, найчастіше гіпертрофоване ставлення до соціальних наслідків своїх особистісних проблем. Ця ситуація є негативною щодо розвитку дитини з обмеженими можливостями, оскільки вона через емоційну депривацію (смуток, розпач, апатію) занижує можливості на розумовому і на діяльнісному рівнях. Можна з більшою чи з меншою вірогідністю констатувати, що в такої дитини знижені відповідні позитивні психологічні передумови до соціокультурного розвитку.

Своєрідність розумово відсталої дитини полягає у тому, що руйнується наступність у формуванні й розвитку мотиваційних чинників до систематичного навчання. Його із самого початку доводиться будувати на тих спонуках, які є результатом процесу самооцінювання.

Позитивна роль обмеження в цьому процесі зводиться до того, що воно створює більше прецедентів для спрямування дитини стосовно своєї психічної організації, ніж за умови звичайного розвитку, що в кінцевому підсумку може позитивно позначатися на формуванні в неї нових мотиваційних орієнтирів у контексті освіти й особистісного розвитку та соціальної адаптації.

Розумово відстала дитина повинна досягти соціальних стандартів, адекватних нормальній дитині. За такого підходу у розумово відсталих школярів значно підвищуватиметься соціальна позиція й рівень самооцінювання.

Психологічна орієнтація такої дитини на свою винятковість формує й нове ставлення дорослих до неї. Невпевнені у собі діти використовують єдино вигідну для них стратегію представлення себе іншим – “людина, що постійно потребує опіки”. Психологічна позиція винятковості, своєрідності призводить до того, що ставлення до такої дитини соціального оточення визначається суспільно встановленим виміром.

Інтелектуально сильніша дитина набуває можливості виявити свою соціальну активність стосовно менш здібної. Остання, у свою чергу, черпає у спілкуванні з більш активною дитиною те, що їй ще недоступне, але до чого вона прагне. Цінною є така організаційна форма навчання, як спільні колективи аномальних і нормальних дітей, підбір груп і пропорції інтелектуальних рівнів у них, що сприятиме інтенсифікації компенсаторних процесів.

Особистісно-орієнтовна освіта допомагає розумово відсталому школяреві включитися систему повноцінних соціальних відносин ще в період шкільного навчання, не чекаючи його закінчення. За таких умов відбувається певний змістовий збіг навчання і соціальної ситуації розвитку дитини.

Освітньою стратегією щодо розумово відсталих учнів має бути орієнтація на якомога менше зниження їх соціальної позиції. За відсутності чи

недостатньої ефективності роботи у цьому напрямі у розумово відсталих дітей формується підозрілість, недовіра стосовно оточуючих. Дитина може компенсувати власні психологічні труднощі відповідними агресивними діями стосовно соціального середовища у якому вона перебуває. Тому учень повинен усвідомити тимчасовий характер своєї низької соціальної позиції, зрозуміти, що лише від його психічних зусиль залежатиме її подальше зростання. Школяр аналізує свої стосунки з довірливим, вичленює ті, якими він може в міру своїх можливостей оволодіти в даний час і в близькій перспективі. Від цього багато в чому залежить його компенсаторний розвиток. Адже будь-яка сформована психологічна функція створює позитивні умови для становлення інших, стимулює їх більш ранню появу у психічному житті особистості.

Особистісним становленням розумово відсталої дитини повинні постійно керувати дорослі. У такої дитини слід сформувати уявлення, що її життя – це безперервний процес розв'язання соціальних задач різної складності, який підпорядкований єдиній меті – її особистісній реалізації. Активне творення дитини з обмеженими можливостями соціальних ситуацій компенсаторного розвитку – справа для неї психологічно важка: дитина прагне психологічно розвантажитися, відчувати стан емоційно-вольового та інтелектуального спокою. Вплив олігофренопедагога, психолога має спрямовуватися на нагромадження такою дитиною внутрішнього, психічного потенціалу для несуперечливого повернення її в зону соціокультурної дії – розумової, трудової, комунікативної, моральної.

Методично компенсаторний розвиток забезпечується тим, що корекційний педагог, психолог постійно будують свою діяльність, орієнтуючись лише на навчально-виховні досягнення розумово відсталої дитини. Її первинне обмеження і викликані ним соціальні та психологічні ускладнення при цьому не рекламуються, “викреслюються” із самосвідомості такого школяра. Остання обставина має важливе значення для досягнення освітніх цілей. Шлях дитини до них буде не таким важким за умови, якщо “тінь минулого” постійно не тиснутиме на неї, тобто коли наявна вада не нагадуватиме про себе у внутрішньому і зовнішньому плані.

Одним із найважливіших і найскладніших напрямів соціалізації розумово відсталих дітей є їх підготовка до сімейного життя. Тривалий час формуванню здатності людини усвідомлювати себе представником певної статі приділялося мало уваги. У змісті навчально-виховної роботи з розумово відсталими дітьми майже не відводилось місця опануванню нормами взаємин з представниками протилежної статі, підготовці молоді до інтимних стосунків, створення сім'ї. Проблеми статевого виховання серед аномальних дітей були особливо занедбані на них практично не зорієнтовані навчальні програми. Ще Л. Виготський писав про те, що проблема статі офіційно була вилучена зі шкільного життя як неіснуюча. Таке ігнорування призводило до

боротьби з усіякими проявами почуттів, до проголошення цієї сфери брудною.

Ігнорувати статеве виховання не можна, бо після закінчення допоміжної школи певна частина розумово відсталих дітей створює сім'ї, отже, потребує статевої освіти й моральної підготовки до шлюбних стосунків. Оскільки на відміну від школярів із нормальним інтелектом, учні з розумовою відсталістю самостійно не можуть здобувати досвід сімейних стосунків, розширювати уявлення про взаємини між особами різної статі, навіть власна сім'я не є для них зразком. Отже статеве виховання є в край потрібною ланкою щодо адаптації дітей в соціум.

Статистика свідчить, що розумово відсталі дівчата та хлопці часто стають об'єктами сексуальної агресії з боку однолітків і дорослих; серед дівчат велика кількість матерів – одиночок. У багатьох випадках сім'ї створені випускниками спеціальних навчальних закладів для розумово відсталих дітей є багатодітними. Це свідчить про те, що розумово відсталі діти вступають у доросле життя здебільшого людьми неосвіченими в питаннях етики, фізіології та гігієни статевого контакту.

Причини такого низького рівня сексуально-просвітницької роботи у спеціальних закладах різні. Переважно це зумовлено непередготовленістю педагогів до такої роботи як з освітньої, так і психологічної точки зору. Варто розрізнити поняття “статево виховання” і “статева освіта”. Статево виховання є складовою частиною загального виховання дітей із психофізичними вадами і охоплює педагогічні, соціологічні, етичні, правові, медичні та інші питання. Воно передбачає і статево освіту, яка за своєю суттю є переважно медичним аспектом. Про пріоритет статевого виховання говорив Л. Виготський: “Людина може бути дуже добре і правильно обізнана в статево відношенні і дуже погано вихованою... Статева освіта, як і моральне правило, зовсім безсила перед реальним потягом: вона не може дати йому необхідної спрямованості. Розуміти, як треба вчинити, це ще не означає правильно вчинити; навпаки, часто це означає хворобливі колізії в поведінці дитини”.

Статево виховання - це процес, спрямований на формування якостей, рис, уявлень особистості, які визначають морально-етичне ставлення людини до представників іншої статі.

Мета статевого виховання розумово відсталих дітей – формування в них статевого самоусвідомлення й уявлень про ідеали жіночої та чоловічої поведінки; прищеплення їм правильних понять про здоров'я, розуміння фізіологічних, соціальних та етичних аспектів взаємин між чоловіком і жінкою, юнаками і дівчатами; формування навичок гігієни, спілкування з представниками іншої статі; розвиток вмінь виконувати родинні ролі – подружні, батьківські.

Зміст статевого виховання визначається його метою і завданнями. Можна виділити певне коло питань, які складають основні аспекти статевого

виховання розумово відсталих школярів: статеве самовизначення дитини, значення статті для неї; родинні стосунки; поява дитини на світ і наступність поколінь; статева мораль та гігієна.

У більшості розумово відсталих дітей уявлення про сімейні стосунки дуже бідні, а де коли деформовані установки щодо до своєї майбутньої ролі в сім'ї.

У молодшому шкільному віці слід формувати стійке уявлення про свою стать, лінію статевої поведінки, що відповідає моральним, фізичним та естетичним нормам і вимогам; прищепити навички статевої гігієни. Перед проведенням такої роботи корисно виявити рівень знань і уявлень кожної дитини щодо зазначених питань. Ефективним методом виховання дітей цього віку є гра оскільки вона проектує, імітує дії, які в майбутньому будуть необхідні в родині, суспільстві.

Засвоєння статевої ролі – це пізнання моральних вимог, норм та правил поведінки. У цьому допомагають оповідання, вірші, під час опанування яких програмується певний стиль поведінки майбутніх чоловіка та жінки. При обговоренні змісту будь якого твору дається оцінка поведінки персонажів, стосунків між членами родини, правильності вчинків чоловіка та жінки. Обговорення варто пов'язати з життям дітей, їхнім власним досвідом. Вже в молодших класах можна розпочинати формування правильних стосунків між хлопчиками та дівчатами. Так, зібравши окремо хлопчиків, можна говорити їм, що вони сильніші, сміливіші, що вони майбутні чоловіки. Спілкуючись із дівчатками, слід наголошувати на їхніх суто жіночих рисах і навчати конкретних проявів цих рис у поведінці. Формуючи навички поведінки розумово відсталих дітей, слід враховувати їхню здатність до наслідування. Тому поведінка вчителів має бути зразком соціальної ролі відповідної статі.

Дітям підліткового віку вихователі розповідають про фізіологічні зміни в їхньому організмі. Слід враховувати, що у дівчат вони відбуваються на рік – півтора раніше, ніж у хлопців (у віці 11- 13 років). Оскільки у розумово відсталих дітей спостерігаються порушення емоційно-вольової сфери, то додаткові вікові нашарування потребують від педагогів особливого розуміння, обережності в спілкуванні. Зростає коло питань гігієнічного виховання учнів. Через велику гормональну перебудову у багатьох дітей підвищується пітливість і за несприятливих умов на шкірі з'являються вугрі, які завдають чимало прикрощів. Слід пояснити тимчасовість цього явища, навчити правильно доглядати за тілом.

Особливу увагу слід приділити застереженню онанізму та раннього сексуального потягу до протилежної статі. Розумово відсталі дітям характерна інертність нервових процесів, тому онанізм у них, за відсутністю відповідних заходів, переходить у стійку звичку. Позбутися її допомагає заохочення дітей до цікавих ігор, трудової діяльності, занять фізкультурою. Тобто, щоб діти не зосереджувалися на органах власного тіла, слід формувати в них соціальні потреби та інтереси. Підліткові потрібно допомогти оволодіти

доступними способами задоволення статевого потягу, не пригнічуючи його прагнення до особистісного спілкування з однолітками протилежної статі, оскільки саме таке спілкування є важливим психологічним моментом задоволення статевого потягу. Його фізіологічні компоненти задовольняються мимовільною саморегуляцією.

Відхилення у психосексуальному розвитку розумово відсталих дітей значно легше застерегти ніж вилікувати. Тому вже в молодшому шкільному віці слід звертати особливу увагу на дітей, ігрова поведінка або будова тіла яких не відповідає статевим стереотипам і викликає глузування ровесників. Така увага має бути тактовною, не помітною. Сексуальні ігри між підлітками слід припиняти тактовно, не принижуючи людської гідності. Соціально-психологічний та інтелектуальний розвиток значно відстають від фізичного. Бесіди, що ґрунтуються на взаємній довірі дають змогу застерегти від легковажних і непристойних вчинків. Гальмуванню таких потягів і вчинків сприяють правильні умови життя дитини.

У старшому підлітковому віці закінчується статеве дозрівання. Проте фізіологічна та соціальна зрілість не настають водночас. Опанування спеціальними знаннями ще недостатньо для того, щоб старшокласник міг вважатися соціально зрілою особистістю. Невідповідність фізичного та психічного розвитку часто є причиною того, що старшокласники вважають себе дорослими.

Питання статі треба розкривати в загальному комплексі моральних, соціальних і гігієнічних проблем. Слід вести роз'яснювальну роботу про наслідки раннього статевого життя. Освітня робота із старшокласниками має охоплювати й питання запобігання вагітності, відомості про венеричні захворювання. Okремо потрібно працювати з дівчатками, яким вагітність протипоказана (гідроцефали, діти з хворобою Дауна). Щоб запобігти психічних травм і різних збочень, слід індивідуально проводити бесіди з учнями, які, ймовірно, не одружаться.

Постійний контакт з батьками і педагогами є надійним джерелом різноманітної інформації. Якщо ж вони не отримують відповідей на запитання, які їх хвилюють, то звертаються до ровесників. А це може завдати невиправної шкоди у вихованні.

Знання специфіки роботи з розумово відсталими дітьми, їхніх можливостей, чітке розуміння мети і завдання статевого виховання дає змогу формувати в учнів правильні уявлення про фізіологічні, соціальні, та етичні аспекти взаємин між юнаками і дівчатами, підготувати розумово відсталі підлітків до сімейного життя [3].

Особливості соціальної ситуації розвитку дитини на кожному віковому етапі визначається об'єктивними вимогами суспільства, її взаємовідношеннями з людьми, а також психофізичними задатками.

Особистістю дитина стає не одразу, а в результаті засвоєння нею соціальних норм психічної діяльності в процесі цілеспрямованого виховання. Особистість розвивається в діяльності, на кожному етапі розвитку визначена діяльність є ведучою. При цьому в процесі життєдіяльності властивості особистості не тільки проявляються, але й формуються, тобто з'являються ті властивості особистості, які спадково не передаються.

Загальним у вивченні аномальної дитини є положення про соціальну природу розвитку особистості, про вплив діяльності на цей розвиток, про різноманіття взаємовідношень особистості та соціуму в різні вікові періоди.

Становлення та розвиток особистості повинно відбуватися в родині. Але все ж таки дитину треба адаптувати в суспільство, адже вона буде навчатись в школі, відвідувати дитячий садок, спілкуватись з однолітками.

Актуальною проблемою в спеціальних навчальних закладах є спілкування дітей в учнівському колективі, адже з цього починається їх адаптація в середовищі собі подібних.

Розумово відсталі діти в процесі спілкування, в учбовій діяльності вступають в контакти з однолітками. В класі учні вступають в контакти, які в основі мають загальну діяльність, близькість поглядів, інтересів.

При зарахуванні розумово відсталих дітей до школи вони вже спочатку об'єднуються в офіційні групи. Багато з них довгий час не вступає з дітьми в контакт. Особливо це проявляється у дітей, в яких процес гальмування ярко виражений, спостерігається грубий недорозвиток особистості, з деякими проявами хвороб.

При корекційному впливі з боку вчителя становляться ділові контакти, з'являється колектив. В допоміжній школі можливість утворення колективу є тоді, коли стоять загальні цілі, планується робота по їх виконанню, а члени колективу намагаються здійснити загальну діяльність. Однак в зв'язку з тим, що учні не можуть самостійно ставити цілі, планувати роботу, що до їх виконання, особливість їх колективу в тому, що керуючу роль на себе бере вчитель. Але в таких колективах ділові та особистісні контакти складають між особистісні відношення. Спостереження показують, що в колективах розумово відсталих школярів не завжди вдається зразу розпізнати лідера, так як на систему міжособистісних стосунків впливає ступінь виразності дефекту. Так не можна зробити лідером дитину з епілепсією, у зв'язку з тим, що він агресивний, мстивий. По-друге, у розумово відсталих школярів є пов'язані з дефектом складні індивідуальні прояви: неконтактність, знижена потреба в спілкуванні, грубе порушення емоційної сфери. Все це ускладнює розвиток комунікативних зв'язків [1; 2; 3].

Одним з головних факторів, який впливає на розвиток соціальної адаптації є формування об'єктивної оцінки та самооцінки можливостей і проявів особистості. Самооцінка – це оцінка людини самої себе: своїх досягнень, дій. Самооцінка формується під впливом оцінки оточуючих, а також особистої діяльності дитини і особистої оцінки її результатів.

Самооцінка складається при виконанні різноманітних завдань. По мірі їх розвитку вона починає впливати на поведінку: з'являються особливі реакції на події. У розумово відсталих знижений рівень самосвідомості, їм при суцільній некритичності при оцінці своїх подій. Виходячи з цього вони не вміють адекватно оцінити результати роботи, проаналізувати свою діяльність.

У залежності від самооцінки знаходиться рівень домагань. У розумово відсталих в залежності від характеру дефекту можна спостерігати завищений і занижений рівень домагань. У розумово відсталих дітей можна виробити адекватну поведінку до різноманітних ситуацій, за умови цілеспрямованого колекційного впливу.

Розвиток соціальної адаптації розумово відсталої дитини потребує формування: позитивних якостей поведінки, навичок самостійно ставити задачі та їх виконувати.

Список використаних джерел

1. Алеекеева Т.И. Адаптивные процессы в популяции человека. – М.:Изд-во Московского университета, 1986. – 310с.
2. Каплан Е.Я. и др. Оптимизация адаптивных процессов организма. – М.: Наука, 1990. – 426с.
3. Коган А.Б. Адаптация организма к изменяющимся условиям существования. Ростов-на-Дону, 1990. – 350с.
4. Лопухова В.В. Физиологические основы адаптации. Томск: Изд-во Томского университета. 1982. – 240с.
5. Шмалей С.В. Экологическая физиология человека: Учеб. Пособие. – Херсон: Персей, 2002. – 435с.

The article deals with problems of organization of social inclusion of mentally retarded elementary school children, in particular the attention to the influence of micro-and makrosotsiumu socialization of children in this category.

Keywords: socialization, mental defective, adaptation.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 376-058.862:316.42

А. Б. Возняк

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статті розглядається проблема соціалізації та соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Ключові слова: соціалізація, соціальна адаптація, діти-сироти, діти позбавлені батьківського піклування.

В статье рассматривается проблема социализации и социальной адаптации детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки.

Ключевые слова: социализация, социальная адаптация, дети-сироты, дети лишенные родительской опеки.

Діти, позбавлені батьківської опіки, стають найбільш незахищеними як в соціальному, так і в психологічному плані. Їх намагалися не помічати, аж допоки не з'явилися ватаги бездомних дітей на вулицях, почали швидко зростати кількість малолітніх правопорушників, хуліганів, повій.

Особливої гостроти набуває проблема соціалізації та соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Проблему соціалізації дітей-сиріт, вихованців інтернатних закладів широко розглядається в науковій та методичній літературі. Дослідження особливостей формування особистості дітей-сиріт та їх соціальної адаптації розглядається у працях Л. С. Волинця, В. Кравця, Л. І. Мороза, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстих, І. В. Дубровіної, Й. Лангмеєра, З. Матейчека, Т. Науменко, К. Стрюк, В. Яковенко та інших.

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.

Питаннями дитячої бездоглядності та роботою з дітьми, які залишилися без батьківського піклування, займаються служби у справах неповнолітніх, органи внутрішніх справ, центри соціальних служб для молоді тощо

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.

Діти, які залишилися без піклування батьків, з раннього дитинства позбавлені важливого етапу формування первинного соціального досвіду в родині, внаслідок чого процес їх подальшої соціалізації має деструктивний характер.

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 беспорядності і їм досить важко визначити сенс і мету свого існування, відчути себе комусь потрібним.

Практика доводить, що вихованці дитячих будинків постійно потребують психологічної допомоги, соціального захисту. Зустрівшись з навколишнім світом, такі діти самі шукають підтримки дорослих. 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.

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.

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.

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 2006 до 2009 року. Об'єктами дослідження стали 37 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.

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. Посередніми та незадовільними є успіхи дітей у навчанні. Невисокі показники вихованців дитячого будинку у навчанні пояснюються кількома причинами. У переважної більшості дітей не сформовані довірливі 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.

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.

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 витратити 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 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. Тому педагогічному персоналу слід приділяти посилену увагу формуванню у дітей пізнавальних інтересів, спонукати їх до змістовного дозвілля.

Таким чином, проведена нами оцінка потреб дітей, які перебувають в дитячому будинку, дають підстави **констатувати**, що 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. Артющікіна 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. Канішевська Л. Специфіка виховання соціальної зрілості учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт // Соціологія: теорія, методика, маркетинг. –1999. – № 4. – С. 77 – 84.
4. Кізь О. Б. Особливості самоставлення вихованців інтернатних закладів // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. – К., 2002, Т. IV. Ч. 3.–С. 78-86
5. Науменко Г.І. Соціальна адаптація дітей-сиріт раннього віку // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – ст. 66-71.

In the article the problem of socialization and social adaptation of orphans and children deprived of parental care.

Keywords: socialization, social adaptation, orphans, children deprived of parental care.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 159.942

Н.С. Гаврилова

СУБ'ЄКТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ПРИРОДУ ЕМОЦІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ОСОБИСТІСНОМУ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

У статті представлено результати теоретичного аналізу наукових досліджень з проблеми емоцій: фізіологічні та психологічні умови їх виникнення, специфіку їх прояву, послідовність їх розвитку.

Ключові слова: емоції, емоційні стани, почуття, емоційні реакції.

В статті представлені результати теоретичного аналізу наукових досліджень по проблемі емоцій: фізіологічні та психологічні умови їх виникнення, специфіку їх проявлень, послідовність їх розвитку.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональные состояния, чувства, эмоциональные реакции.

Як визначено багатьма дослідженнями, емоції у розвитку дитини відіграють одну з провідних ролей. Проте й досі не сформовано єдиного підходу як до трактування поняття "емоції", так і до характеристики їхнього функціонального призначення.

Одне з найперших визначень емоцій виникло ще в античні часи і було ведучим в середньому до середини ХІХ ст. (Г. Спенсер, Р. Бекон та інші). Зокрема, у цей період емоції розглядалися як *особливі стани свідомості, які виникають завдяки специфічному інтересу чи радості або їх деякій комбінації і пов'язані з конкретними подіями чи ситуаціями у житті людини*. За функціональним призначенням вважалося, що вони забезпечують стадії інтуїтивного, рефлексивного пізнання, організують стадії аналітичних, критичних, логічних і раціональних процесів. Окремі науковці (Ч. Дарвін, Є. Клаперед та інші) також притримувалися позиції, що *емоція – це реакція людини на ту чи іншу ситуацію*. За функціональним призначенням - засіб покликаний усунути застигли зв'язки між подразником і реакцією. Інші (Є.І. Рогов, П.В. Сімонов, Л. Фестінгер та інші) вказували, що *емоції – це специфічна форма взаємодії людини з навколишнім світом*, покликана спрямовувати її на пізнання світу та свого місця в ньому. Також існує погляд (В. Джеймса, К. Лянге, І.П. Павлова та інших), що *емоції – це побічний наслідок фізіологічних процесів організму людини, супутній продукт ситуації*.

Як показали ряд психофізіологічних досліджень В.М. Бехтерева, В. Джеймса, К.Лянге, І.М. Сеченова, І.П. Павлова та інших, емоції мають рефлекторну природу. Частина їх засвоюється людиною як безумовний рефлекс і є відносно стійкими, а інші засвоюються як умовний рефлекс і є більш динамічними, гнучкими, змінними. Відомо також, що емоції в організмі людини виводяться на усвідомлення в лімбічній системі, яка включає п'ять відділів, участь кожного з яких в функціонуванні цього психічного процесу різна: на рівні таламусу, гіпоталамусу виникають відчуття голоду, ситості, втоми, активності, злості, агресії, болю, задоволення; мигдалевидне тіло забезпечує комбінування емоцій і є провідником відчуття страху, тривожності; в області гіпокампа відбувається інтеграція емоцій з сенсорною інформацією та переведення їх у довготривалу пам'ять, а базальний ганглії сприяє контролю дрібних рухів м'язів обличчя і очей, які відображають емоційні стани людини на обличчі.

Дослідження, проведені Є.Д. Хомською, показують, що після первинного сприймання та обробки емоції переводяться у кору головного мозку, де і забезпечуються символічним позначенням (вербальним чи образним), а також проходять наступні стадії інформаційного аналізу і синтезу завдяки сформованим міжпівкулевым перехресним зв'язкам.

В процесі аналізу різнобічної інформації про емоції нами було помічено, що часто їх назви пов'язують з відчуттями, і навпаки – відчуття характеризують як емоції. Місце їх виходу на усвідомлення теж є спільним – лімбічна область. З огляду на це, ми вважаємо, доцільно розглянути паралельно обидва поняття з метою визначення їхніх спільних та відмінних рис.

Аналіз наукових джерел (Б.Г. Анан'єв, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв та інших) показує, що у більшості з них *відчуття визначається як психічний процес, який забезпечує відображення у мозку людини окремих властивостей, якостей предметів та явищ об'єктивної дійсності внаслідок їхнього безпосереднього впливу на органи чуття, які функціонують в межах п'яти аналізаторних систем (зорової, слухової, тактильної, смакової і нюхової)*. З точки зору матеріалістичної теорії, яка базується на нейрофізіологічних дослідженнях І.М. Сеченова і І.П. Павлова, *відчуття – це психічний процес, який забезпечує зв'язок свідомості людини з зовнішнім світом, перетворює енергії зовнішніх подразнень в інформацію*. З точки зору фізики, властивості зовнішніх подразників можна розглянути як хвильові. Таким чином, енергія кожного зовнішнього подразника, яку ми переводимо на рівень свідомості, розпізнається нами різнобічно і умовно поділяється за окремими параметрами на інтенсивність впливу (швидкість коливання енергетичних часточок), частотність (яка включає амплітуду коливання енергетичних часточок), тривалість і спектр (як правило, відчуття не бувають в чистому вигляді, вони включають комплекси певних характеристик; зокрема, для

слухової аналізаторної системи прикладом функціонування за цим параметром є тембр звуку, що включає суму тонів та обертонів тощо).

З огляду на таке розуміння психічного процесу "відчуття", за аналогією можна визначити "емоцію" як психічний процес, який забезпечує переведення інформації, яка поступає від внутрішніх органів через тактильно-кінестетичну аналізаторну систему чи ззовні через слухову, зорову, смакову, нюхову аналізаторні системи та від інших живих істот, на рівень свідомості, викликаючи фізіологічні зміни в організмі людини, що зумовлює у неї той чи інший внутрішній стан, переживання. Від повноти і правильності усвідомлення цієї інформації залежить різнобічність реакцій на неї організму людини.

У зв'язку з таким розумінням терміну "емоції" виникає питання, якого ж роду інформацію переводить цей психічний процес на рівень свідомості та яким чином це відбувається?

Традиційно вважається, що інформацію людина отримує при активній участі кори головного мозку. Ми ж припустимо, що вона може отримувати її через активізацію організму на усіх його рівнях: шлунково-кишкового тракту, серцево-судинної системи, дихальної системи, статевих органів, головного мозку тощо - після чого і проходить через лімбічну систему, де розпізнається у вигляді відповідного емоційного забарвлення. З огляду на таке припущення, зрозумілим стає виникнення агресії чи депресії при відчуттях голоду; збудження, емоційної насолоди при статевому акті тощо. Завдяки дослідженням в рамках епіфеномальних теорій (В. Джеймса, К. Лянге), контекстних теорій (Шахтера і Зінгера) теорії психоаналізу (З. Фрейда) та інших було виділено комплекс емоцій, які були названі соматичними (тілесними), оскільки виникали при збудженні тих чи інших органів тіла людини. До них були віднесені: емоційні фони, емоційні стимули, а також переляк і страх. Такі види емоцій виникають у дітей одними з перших, відразу ж після народження дитини або і у внутрішньочеревний період її розвитку, адже відомо, що у немовляти в процесі ультразвукового дослідження матері прищвидшується серцебиття, що, ймовірно, вказує на страх ще не народженої дитини. Також розглядають психоемоційні стани матері, що можуть призвести до патофізіологічних чи глибших фізичних змін у розвитку дитини, її травмування ще у внутрішньочеревний період її розвитку. У зв'язку з цим виникає питання, наскільки емоційний стан матері може передаватися дитині і наскільки такий досвід емоційного хвилювання у цей період є визначальним для формування спадкових рис характеру самої дитини? Також наукові дослідження в області психосоматики показують, що кожному органу тіла людини відповідають емоції певного змісту.

Відомо, що емоційні стани можуть передаватися від одних людей до

інших. У психології "натовпу" розглядаються приклади, коли люди у натовпі відчують подібний емоційний тривожний, агресивний стан на фоні підсилення якого можуть втрачати контроль, що буде відображатися у вигляді відповідних агресивних реакцій (плач, бійка, крик, сварка тощо). Буває, що батьки відчують емоційний стан своїх дітей навіть на відстані, не володіючи необхідною інформацією, сприйнятою аудіально, візуально (що є найтрадиційнішим і найзрозумілішим способом передачі інформації на сучасному етапі для переважної більшості людей) про те, що відбувається з рідними їм людьми. І навпаки, особливо маленьким дітям до чотирьох років притаманні переживання, зміст яких відповідає змісту переживань дорослих, що їх оточують: дитина не може ніяк заснути, якщо мама тривожиться; у дитини виникає відчуття тривоги і самотності, якщо батьки турбуються через матеріальні цінності чи через егоїзм власних взаємин тощо, і на цьому фоні можуть з'являтися у дітей шкідливі звички, які, власне, у них виконують функцію заспокоєння: смоктання пальця, тереблення пальцями тощо. Ще такі відчуття називають інтуїтивними. Очевидно, що передача емоційної інформації може відбуватися від однієї людини до іншої через енергосистеми організму, які на сучасному етапі ще недостатньо вивчені наукою. Оскільки усвідомлення таким чином сприйнятої інформації дітьми та дорослими у більшості недостатнє, механізми регуляції таким чином сприйнятих емоцій теж функціонують не повністю, результатом чого є виникнення у людей застійних зон, в області яких розвиваються ті чи інші захворювання. Діти у більшій мірі виявляються незахищеними від емоцій їм найближчих людей, а також регулювати таким чином сприйняту інформацію вони ще не можуть, оскільки досвіду, знань про оточуюче середовище у них ще недостатньо, а тому стають капризними, неспокійними і починають хворіти.

Таким чином, ми можемо зробити ще одне припущення про те, що *емоція – це інформація, яка надходить в організм людини через енергосистеми і виводиться на усвідомлення у вигляді відповідного емоційного стану на рівні лімбічної системи, а потім передається для розпізнавання, аналізу її за змістом в кору головного мозку. Розпізнається і оцінюється такого роду інформація у відповідності до специфіки засвоєного людиною попередньо досвіду, що і визначає стан готовності людини працювати з нею.* Такий механізм дозволяє дозовано виводити інформацію на усвідомлення і виробляти відповідне ставлення до неї, що допомагає уникнути перевантаження. Таким чином, головний мозок виконує свого роду функцію фільтра, який з одного боку дозує, а з іншого боку контролює надходження інформації. Інформація, яку людина ще не готова сприйняти і зрозуміти, не проходить крізь фільтр і

не виводиться на усвідомлення.

Дослідження (Ф. Шиллера, З. Фрейда та інших) показують, що емоції можуть виникнути ситуативно при спостереженні за тією чи іншою життєвою ситуацією або в процесі активної участі у ній, а тому переважно, як вказують названі дослідники, за тривалістю дії є короткочасними. До таких станів відносять: радість, здивування, гнів, тривогу. Інформацію, необхідну для викликання емоційних станів, в даному випадку людина отримує через аналізаторні системи: слухову, зорову, тактильно-кінестетичну, смакову та нюхову. Проте існує погляд, що ці короткочасні стани є стабільними і в аналогічних ситуаціях повторюються, адже відомо, що вигляд і запах певної їжі викликає у одних людей задоволення, а у інших незадоволення тощо. Руйнування стереотипів емоційних станів, закріплених за певною ситуацією, переважно відбувається у кризових життєвих ситуаціях, які супроводжуються особливо сильними переживаннями. Також можна вважати, що такі короткочасні ситуативно зумовлені емоційні стани є базовою складовою для формування стійкіших соціально зумовлених емоцій, до яких відносять: любов, самовідданість, симпатію, активність.

Дослідження, проведені Є.Д. Хомською, також показують, що *емоції виконують у людини, з одного боку, функцію стимулу для пізнання себе і оточуючого світу, а з іншого - "совісті", контролю за виконанням і реалізацією засвоєваних нею програм.* Вони, з одного боку, стимулюють до пошуку нових програм, які корегуватимуть неправильні вчинки людини, сприяють доповненню і розширенню знань, а з іншого боку - сприяють закріпленню тих програм дії людини, які не входять в дисонанс ні з зовнішньою реакцією, ні з внутрішніми уявленнями людини про процес, об'єкт чи ситуацію, що склалася.

Таким чином, є ряд емоцій, які стимулюють пізнавальну діяльність людини, і регулюються вони з урахуванням засвоєних нею знань та набутого індивідуального досвіду. До них відносять когнітивні (інтерес, надію, естетичні і релігійні почуття) та рефлексивні (сором, почуття власної гідності, почуття провини, моральні почуття) емоції.

Існує погляд, що навчання дітей повинно проходити в умовах створення у них позитивного емоційного стану, що забезпечить ефективне засвоєння навчальної інформації. На негативному фоні інформація засвоюється гірше або взагалі не засвоюється. Ми ж припускаємо, що якщо б інформація на фоні негативних емоцій не засвоювалася б, то в усіх людей були б сформованими лише позитивні риси характеру.

Дослідження таких визначних психологів, як В. Вундт, Р. Плучикта інші, показують, що інформація засвоюється і та, що підкріплюється позитивними емоціями і та, що підкріплюється негативними емоціями. А тому ми можемо розглядати полярність емоційних проявів: напруження –

розслаблення; задоволення – незадоволення; збудження – спокій, захоплення – смуток; схвалення – відраза, пильність (уважність) – замріяність (неуважність), лють – паніка. Також відомо, що емоції в межах кожного виміру можуть проявлятися не лише у вигляді полярних станів, але й їхніх відтінків, що вказує на різну інтенсивність їх прояву як на фізіологічному, так і на психологічному рівнях.

Відомо також (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін), що власне та інформація, яка підкріплена позитивними емоціями, швидше виводиться людиною на усвідомлення, а отже, стає тим засобом, який ми використовуємо для самореалізації. А та інформація, що викликає негативні емоції, відходить у підсвідомість і найчастіше стає гальмом для реалізації потенційних можливостей людини. Вона може впливати автоматично при участі людини в подібних, що і при закладенні їй у підсвідомість, обставин, а також при необхідності може викликатися вольовими зусиллями людини, за потребою, необхідністю змінити ставлення до неї. Таке виведення на усвідомлення інформації, підкріпленої негативними емоційними переживаннями, є вагомою вказівкою на нерозв'язані людиною внутрішні конфлікти. Наука "конфліктологія" розглядає конфлікт як позитивний стимул, який забезпечує саморозвиток людини. З огляду на це, сам факт виведення негативної інформації через конфлікт на усвідомлення можна вважати позитивним явищем, "уроком", навчальною практичною ситуацією, створеною самими життєвими обставинами. Нейтралізація негативних емоцій може відбутися, з одного боку, за умови правильної оцінки ситуації, ролі кожного учасника у ній, інтерпретації мотивів поведінки людей, які є її учасниками, з іншого боку, при усвідомленні власної ролі, визнанні прихованих негативних особистісних якостей, бажанні їх змінити. *Таким чином, лише багатоаспектний аналіз закладає основи для нейтралізації негативних емоцій та формування усвідомленого ставлення до ситуації, оточуючих людей до самого себе. У цьому випадку можна охарактеризувати цей стан як саморегулюючий, той, який забезпечує ставлення з розумінням позиції усіх учасників конфлікту. На нашу думку, формування такого механізму саморегуляції у людини відкриває нові перспективи для реалізації її інтелектуального потенціалу, розвитку у неї життєво ціннісних орієнтирів та позитивних якостей характеру.*

Які ж якості характеру ми можемо вважати позитивними?

Які цінності можна вважати найбільш вагомими для формування динамічної життєвої позиції у людини, такої, яка буде найбільш сприятливою для реалізації її потенційних можливостей (самореалізації)?

Якою має бути послідовність формування механізму саморегуляції?

Які механізми, пов'язані з емоціями, повинні сформуватися у дітей у

кожен період їхнього розвитку?

За яких умов їх формування буде носити позитивне розгортання, а за яких умов - негативне?

Яку роль відіграють батьки та інші дорослі у формуванні механізму емоційної саморегуляції у дитини?

До якого віку можна вважати процес формування механізмів емоційної саморегуляції у дитини без залучення її дорослих опікунів мало ефективним?

Починаючи з якого віку можна вважати дитину достатньо самостійною для формування у неї самоконтролю за її емоціями та відповідальності за власні вчинки?

Лише відповідь на цей комплекс запитань дасть можливість створити передумови для формування програми розвитку механізму саморегуляції емоційного стану у людини.

Зокрема, досліджено, що дитина народжується з генетичними індивідуальними задатками в сфері емоцій і власне вони спочатку визначають індивідуальні емоційні риси дитини та способи її реагування на зовнішні подразники. Як показали дослідження, проведені К. Ханнафордом, лімбічна система (саме у цьому місці емоції виводяться на усвідомлення у людини) у внутрішньочеревний період розвитку дитини закладається однією з перших, але в період після народження і до 1,5 років практично не удосконалюється. Крім цього, спостереження показують значну залежність у цей період дітей від емоційного стану батьків. Зокрема, якщо мама тривожиться, дитина не може заснути, якщо дорослі занадто тривало емоційно спілкуються з дитиною, у неї з'являється занадто голосний сміх, який межує з плачем, тощо. Відомо також, що якщо дитині у цей період розвитку не вистачає емоційно-позитивного спілкування з дорослими, на фоні відчуття самотності і тривожності у неї з'являються шкідливі звички: смоктання пальця, кутика подушки чи ковдри тощо. *Отже, можна припустити, що емоції – це та інформація, від якої дитина у немовлячий період розвитку виявляється з одного боку незахищеною, оскільки приймає їх безпосередньо від людей, які її оточують. З іншого боку - та, яка є для неї стимулом у пізнанні оточуючого середовища.*

Найбільш активно лімбічна система починає розвиватися в період з 1,5 до 4,5 років. У цьому віці формується вибіркове ставлення дитини до інформації, яку вона отримує, контактуючи з батьками, наслідуючи їхні слова, вчинки, мімічні позиції та жести, що позначають той чи інший емоційний стан. *Таким чином, у цей період дитина за способами реагування на ту чи іншу ситуацію найбільш віддзеркалює поведінку дорослих, з її найближчого оточення. Особливо тих, що є для неї найбільшим авторитетом. Хоча внутрішньо ту чи іншу ситуацію може пережити по-іншому, ніж вони.*

Надалі впродовж життя дитина засвоює індивідуальний досвід, який в подальшому позитивно чи негативно змінює її емоційну сферу, контактуючи з більшим колом людей: однолітками, дорослими, що її оточують. У цей період у неї формується вибіркоче ставлення до тих чи інших ситуацій, учасником яких вона є, а також своє самостійне бачення проблеми. Авторитет батьків у цей період найчастіше відходить на задній план і особливо у підлітковому віці виникає у дітей позиція, що дорослі у всьому не праві. *В цілому, якщо продовжити розвивати припущення про те, що емоції виконують і функцію стимулу для засвоєння інформації, і контролю за оволодінням нею, то можна припустити, що значною мірою стан сформованості механізму їхньої саморегуляції визначатиме життєві обставини, які складаються впродовж життя дитини та дорослої людини і є необхідними для шліфування її характеру. З іншого боку, спотворення (диспропорції) в області емоційної сфери людини можуть призводити до гальмування розвитку у неї інтелектуальних задатків, а отже самореалізації в сім'ї, навчанні, професійній діяльності та у соціумі.*

Список використаних джерел

1. Бенеш Г. Психологія: dtv-Atlas: Довідник: Пер. з нім. / Худож. Герман і Катаріна фон Заальфельд; Наук. ред. пер. В.О. Васютинський. – К.: Знання-Прес, 2007. – 510 с.
2. Выготский Л.С. Проблема эмоций // Вопросы психологии, 1958. – №3. – С. 23 – 31.
3. Рогов Е.И. Эмоции и воля. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
4. Хомская Е.Д. Нейропсихология: Учебник для вузов. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 496 с.

The results of the theoretical analysis of scientific investigations at the problem of emotions (physiological and psychological conditions of their appearance, specific character of their manifestation, sequence of their development) are represented in the article.

Keywords: emotions, emotional states, feelings, emotional reactions.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 376-056.36:37.035.3

О.В. Гаврилов

ДО ПИТАННЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

В статті розглядаються питання трудового навчання і виховання учнів спеціальної школи для розумово відсталих в контексті їхньої майбутньої соціалізації; виділяються етапи організації трудового навчання дітей даної групи.

Ключові слова: трудове навчання і виховання, розумово відсталі школярі, соціальна адаптація.

В статье рассматриваются вопросы трудового обучения и воспитания учеников специальной школы для умственно отсталых в контексте их будущей социализации; выделяются этапы организации трудового обучения детей данной категории.

Ключевые слова: трудовое обучения и воспитания, умственно отсталые ученики, социальная адаптация.

Однією з основних якостей нової людини є любов до праці – готовність добровільно, за звичкою працювати, відчувати потребу в праці.

Здатність працювати формується у дітей з перших років її життя. Наше суспільне і трудове середовище створює сприятливі умови для виховання працелюбності. Проте, виховання любові до праці – це складний і тривалий процес, пов'язаний з багатьма труднощами. Ці труднощі пояснюються різним ставленням дітей до праці, їх трудовими інтересами, рівнем розвитку трудових умінь і навичок, їхніми звичками, фізичними і розумовими можливостями.

Виховуючи любов до праці слід брати до уваги природне прагнення дітей до руху, дії, бажання щось робити, чимось займатися.

Важливою педагогічною умовою успішного виховання працелюбності є озброєння дітей початковими знаннями про трудову діяльність людей нашої країни, про характер праці в нашому суспільстві, ставлення до праці і суспільної власності. Без знань немає досвіду, а досвід розширює людські знання в різних сферах трудової діяльності.

Знання про працю учні дістають з різних джерел. Важливим джерелом їхніх знань про працю є екскурсії на виробництво, спостереження за трудовою діяльністю дорослих. Усі ці форми і методи роботи зі збагачення знань про працю мають свої особливості і застосовують їх з урахуванням віку дітей, рівня їхнього розумового і психічного розвитку.

Проте досвід показує, що багато дітей, які навчаються у спеціальній школі, погано розуміють суспільне значення праці. Проведені з ними бесіди і запропоновані для заповнення анкети дали можливість встановити, що більшість учнів не має правильного уявлення про ту чи іншу професію.

Тому необхідно для розумово відсталих школярів організувати тривалі спостереження за працею дорослих на виробництві, старших юнаків та дівчат, які закінчили ПТУ і вже працюють.

У процесі навчання з розумово відсталими учнями старших класів необхідно проводити бесіди, опитування з профорієнтації, наприклад:

1. Як працюють люди на будові?
2. Опишіть умови праці будівельників?
3. Що Вас найбільше захоплює в праці дорослих?
4. Розкажи, яку користь приносить їхня праця людям?
5. Як залежить праця одного робітника від праці інших?
6. Чим цікава праця будівельника?

Щоб уміти правильно відповісти на ці запитання, учні повинні спостерігати за працею людей, мати правильне уявлення про характер праці робітників цих професій, щоб в подальшому мати можливість правильно обрати за своїм бажанням професію.

У підготовці розумово відсталих учнів до самостійного життя і праці трудове виховання і навчання займає провідне місце. Воно найбільшою мірою забезпечує готовність випускників до продуктивної діяльності в сфері матеріального виробництва.

Готуючи учнів до самостійної трудової діяльності спеціальна школа повинна забезпечити засвоєння учнів знань з технології матеріалів і виробництва, правил техніки безпеки, формування достатнього рівня навичок виконання основних операцій, прийомів праці, темпу і ритму виробничих процесів та ряду важливих інтелектуальних умінь (самоконтроль, самооцінка тощо).

У процесі організації трудової підготовки розумово відсталих школярів необхідно враховувати і те, що низька результативність праці, недостатня виробнича активність цих учнів можуть зумовлюватися суто об'єктивними факторами: порушеннями працездатності, швидкою втомлюваністю, складністю характеру діяльності, недорозвитком моторики, особливо дрібних рухів, невмінням правильно розподілити силу для виконання тієї чи іншої діяльності.

На характері трудової діяльності учнів спеціальної школи позначаються також своєрідність їх емоційно-вольової сфери, неузгодженість процесів збудження і гальмування, нижчий, ніж в дітей з нормальним інтелектуальним розвитком, рівень моральних почуттів і переконань [1].

Досягнути успіхів у соціальній адаптації розумово відсталих учнів можна лише тоді, якщо у процесі їхньої діяльності створюватимуться умови для подолання зазначених особливостей, коли в ході вивчення загальноосвітніх дисциплін, трудового виховання і навчання проводитиметься цілеспрямована робота по організації їх трудової діяльності, усвідомленню її характеру праці, умов її виконання, коли забезпечуватиметься їхнє моральне виховання, розвиток емоційно-вольової сфери, виховання правил поведінки як необхідних складових їхньої входження в соціум.

Підготовка учнів спеціальної школи до входження в соціальне середовище, до самостійного життя і трудової діяльності здійснюється під час вивчення загальноосвітніх дисциплін, занять у шкільній майстерні, в ході різноманітних позакласних виховних заходів, що мають трудову спрямованість. Зв'язок між загальноосвітніми предметами, трудовим навчанням і вихованням, позакласними виховними заходами взаємозумовлений.

Сформованість професійних інтересів підвищує виробничу активність, результативність діяльності, зумовлює усвідомлення обов'язку перед колективом, сприяє виховання творчого ставлення до праці. Це в свою чергу прискорює формування трудових умінь і навичок, забезпечує темп і ритм виконання трудових і виробничих операцій без зайвої витрати часу і фізичних зусиль.

Формування у процесі цілеспрямованої навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи таких властивостей особистості учнів, як організованість, діловитість, дисциплінованість, цілеспрямованість, сприяють вихованню у них потреби у виконанні трудових завдань, які в цілому не цікавлять розумово відсталих ні по змісту, ні за способами їх виконання, але при цьому є важливими, суспільно необхідними для суспільства. Тому однією з важливих функцій навчання й виховання учнів спеціальної школи є розвиток суспільних мотивів діяльності, індивідуальних здібностей і можливостей творчого мислення, здатності керувати своєю діяльністю і поведінкою. Формування особистості, в якій нероздільні світогляд і мораль, знання й переконання, слово і діло, вимогливість і критичність, можливе лише за умови комплексного розв'язання виховних завдань. Тільки при врахуванні індивідуальних і типологічних особливостей та корекції властивих їм недоліків

створюються можливості для виховання позитивного ставлення і готовності до праці [2; 7].

Формування позитивного ставлення розумово відсталих учнів до трудової діяльності виховується на основі таких якостей, як любов до праці, бажання бути корисним суспільству, необхідності знаходити в роботі насолоду, задовольняти свої моральні потреби, відчувати відповідальність перед колективом за результатами виконаної роботи.

У вихованні позитивного ставлення і готовності до трудової діяльності і соціалізації в цілому велике значення мають естетичне виховання, виховання художнього смаку й культури праці. Завдання педагога – розвивати у розумово відсталих учнів уміння сприймати і бачити красу праці, її перетворюючу силу, вчити розуміти прекрасне в природі, у взаєминах людей, їхніх вчинках. Саме під впливом спеціально організованого естетичного виховання і за умови корекції емоційної та чуттєвої сфери у дітей поступово розширюється чуттєве пізнання, відбувається розвиток мови й мислення, досягається глибше розуміння навколишньої дійсності, зростає цікавість до прекрасного, виникає бажання повторювати позитивні дії і вчинки інших.

При цьому необхідно відзначити, що найкращі умови для естетичного виховання учнів, виховання у них культури праці і поведінки створюються в процесі трудової діяльності. Під час занять у шкільній майстерні слід формувати в учнів навички загальної культури і культури праці, що проявляються у плануванні, організації, виконанні трудових завдань, бережливому ставленні до матеріалів, інструментів, обладнання, а також у зовнішньому вигляді та у стосунках між учнями. Також великого значення в естетичному вихованні розумово відсталих школярів має організація виставок кращих учнівських робіт: предметів, виготовлених з природного матеріалу, пап'є-маше, тканини та аплікації.

У вихованні позитивного ставлення учнів до трудової діяльності значне місце відводиться формуванню у них почуттів, які мають соціальний характер і зумовлені суспільними відносинами. Лише та діяльність людини задовольняє потреби особистості, яка пов'язана з позитивними переживаннями. І, навпаки, якщо в процесі діяльності особистість не дістає морального чи духовного задоволення, в неї виникають негативні емоційні реакції. При цьому необхідно враховувати, що почуття розумово відсталих дітей недостатньою мірою диференційовані, примітивні. Вони часто бувають неадекватні реальній ситуації, яка склалася в процесі трудової діяльності, суспільно корисної праці. Так, в одних учнів виявляються легковажність і поверховість переживань, спостерігаються раптові переходи від одного настрою до іншого, в інших – надмірність сили переживань і почуттів.

І в першому і в другому випадку у розумово відсталих учнів повільно формуються такі якості особистості, як совість, обов'язок, відповідальність тощо. Невпевненість у свої силах і можливостях, боязнь, пригніченість, надмірна легковажність і поверховість переживань негативно впливають на процес виховання позитивного ставлення до праці і готовності до майбутньої трудової діяльності [5; 6].

У формуванні позитивного ставлення до праці і готовності включатися в трудову діяльність важливе значення має виховання волі. У більшості розумово відсталих учнів спостерігається недостатність вольових зусиль (безініціативність, слабкість спонукань, навіюваність, в'ялість, пригніченість, відсутність потреби в подоланні перешкод тощо) під час планування й організації праці, в ході виконання трудових завдань, в оцінці результатів діяльності.

Ось чому важливо створити такі умови, за яких діти могли б виявляти елементи творчого задуму, які б стимулювали інтелектуальні сили, змушували їх мислити, спостерігати, аналізувати. Праця учнів матиме творчий, розвиваючий характер, коли вони братимуть участь у роботі гуртків професійно-трудової спрямованості "Килимарство", "Умілі руки", "Юний дослідник", "Вишивання".

Робота в гуртках відрізняється від занять у шкільних майстернях тим, що вона не регламентована обов'язковими програмами, змістом і організацією діяльності, дає можливість учням виконувати завдання, які зацікавлюють їх, сприяють розвитку творчості, ініціативи, наполегливості тощо. Корекційне значення гурткової роботи полягає також у тому, що в розв'язанні трудових завдань учні діють не лише за вказівками педагога, а й відповідно до своїх бажань і планів. При цьому необхідно відмітити, що засади діяльності в трудовому колективі найбільшою мірою закладаються під час навчання і виховання учнів у школі. І гуртковій роботі при цьому відводиться ода з провідних ролей.

Як свідчать дослідження Г.М. Дульнєва, І.Г. Єременко, Є.О. Ковальнової, С.Л. Мирського, К.М. Турчинської професійні інтереси розумово відсталих учнів не бувають стійкими. Вони не завжди відображають ті зміни, які відбуваються в суспільному житті, не відповідають дійсності, психофізичним та інтелектуальним можливостям учнів. Потяг цих школярів до тих чи інших видів діяльності не завжди зумовлюється наявними в них здібностями, можливостями працевлаштування, умовами праці на виробництві. Як підкреслює С.Л. Мирський, у вихованні професійних інтересів слід враховувати інтелектуальний рівень учнів, характер основного і супровідного дефекту та фізичний розвиток [5].

Слід підкреслити, що в спеціальних школах для розумово відсталих учнів створені оптимальні умови для трудового виховання школярів і

можливості одержання ними тієї чи іншої спеціальності, яка дасть можливість спеціальності. Майже всі випускники спеціальної школи йдуть працювати на виробництво. Звичайно, перелік професій, доступних розумово відсталим учням, набагато менший, ніж учням з нормальним інтелектом.

Особливу увагу потрібно приділяти вихованню в них відповідальності у виборі майбутньої професії. Таку роботу проводять індивідуально з учнями і батьками. Педагог розвиває інтерес до обраних професій, розкриває їх соціальну і суспільну значущість, знайомить учнів з людьми, які працюють за цими спеціальностями. Такі зустрічі дають змогу учням дізнатися про умови праці, її характер, зміст, з'ясувати, коло необхідних умінь і навичок, професійних якостей [1; 3].

У роботі з батьками педагог звертає увагу на психофізичні особливості дитини, стан здоров'я, успіхи в навчанні, невдачі в трудовій діяльності. Він готує батьків до вибору шляхів соціально-трудової адаптації учня на основі обраної професії, вказує на важливість вироблення єдиних вимог до професійної підготовки та пошуку ефективних засобів виховного впливу на дитину.

Для формування в учнів професійних інтересів педагоги можуть застосовувати різні засоби. Це можуть бути бесіди й розповіді про доступні учням професії, про трудовий героїзм людей, про перспективи економічного розвитку міста (села) і значення професій, з яких здійснюється підготовка учнів допоміжної школи. Позитивні приклади педагог бере з життя школи, виробництва, у процесі проведення екскурсій. Розкриваючи характер кожної професії слід ознайомити учнів з кваліфікаційною характеристикою, санітарно-гігієнічними умовами праці, змістом діяльності, технікою безпеки, матеріально-економічними умовами праці.

Отже, виховання професійних інтересів у розумово відсталих учнів – тривалий і складний процес, який вимагає правильного педагогічного керівництва і додержання ряду дидактичних вимог.

Спеціальні дослідження і досвід показали, що при умілому управлінні і правильній організації розумово відсталі школярі навчаються виконувати необхідні трудові доручення, вступають по ходу їх виконання в колективні відношення: обговорюють результати, надають при необхідності один одному допомогу.

Таким чином існуюча система організації трудового навчання повинна бути значно доповнена: необхідно ввести профорієнтаційний етап між пропедевтичним і професійним етапами навчання. Таким чином можна відмітити, що вся система організації трудового навчання розумово

відсталіх дітей і підлітків повинна складатися із трьох основних етапів: 1) пропедевтичного; 2) професійно-орієнтовного; 3) професійного.

Враховуючи особливості психофізичного розвитку розумово відсталіх школярів необхідно орієнтувати їх на позитивне ставлення до фізичної праці, або точніше кажучи, позитивне ставлення до найпростіших видів фізичної праці, котрі більше всього доступні учням спеціальної школи.

На будь-якому етапі трудове навчання повинно забезпечити повідомлення учням життєво важливих знань, формування умінь і навичок, дозволяючи їм включитися в суспільно корисний процес, виробничу діяльність.

Пропедевтичний етап здійснюється в системі занять ручної праці в початкових класах. Вже з цього періоду необхідно починати роботу по визначенню професійної придатності учнів до тієї чи іншої спеціальності. Необхідність попереднього вивчення професійної придатності учня до тієї чи іншої спеціальності настільки очевидна, що в багатьох школах ця робота організована за ініціативою самих педагогів. На даному етапі у розумово відсталіх школярів мають бути сформовані побутові навички самообслуговування (вміння заправляти власне ліжко, користування гігієнічним приладдям (зубною щіткою, туалетним папером, гребінцем, милом тощо), взуттям, прибирання приміщень, робота в їдальні), а також умінь користуватися ножицями, ножем, молотком, олівцем і лінійкою, голкою і ниткою; акуратність виконання, швидкість роботи, вияв інтересу до даної спеціальності, швидкість оволодіння навичками і стан навичок роботи з інструментами, умінь виділити деталі в зразку виробу.

Професійний етап є заключним в системі організації трудового навчання розумово відсталіх дітей і підлітків [4].

Учні старших класів спеціальної школи, одержавши знання і вміння із графічної грамоти, можуть застосувати в процесі професійно-трудоного навчання при конструюванні із тканини, металу, деревини.

Щоб виховати в учнів стійкі інтереси до робітничих професій, необхідно поступово переходити від простих видів роботи до складніших. Це дасть змогу залучити всіх вихованців до колективних форм трудової діяльності на основі розмежування функцій між ними, встановлення стосунків, взаємної залежності, відповідальності.

Таким чином необхідно відзначити, що трудове навчання і виховання, організоване у спеціальних школах для розумово відсталіх учнів, дає можливість не лише розвитку у них необхідних для майбутньої професійної діяльності навичок та умінь, а й можливість отримати робітничу професію, яка стане основою для соціальної адаптації цих дітей після закінчення навчального закладу. При цьому необхідно відмітити, що професійні підготовка в спеціальній школі проводиться

висококваліфікованими фахівцями, які знайомі з особливостями психофізичного розвитку розумово відсталих учнів. Форми і методи навчання використовуються з урахуванням психофізичного розвитку цих дітей, тобто підбираються оптимально. Саме таке поєднання – знання про психофізичний розвиток розумово відсталих учнів, врахування цих знань у процесі підбору методів і принципів навчання, наявність трьох етапів трудової підготовки, високий професіоналізм з боку педагогів, які мають крім професійної ще й спеціальну освіту – дозволяє оптимізувати процес формування у розумово відсталих учнів професійних знань і вмінь і полегшує їхню подальшу соціальну адаптацію.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. – К.: Радянська школа, 1988. – 146 с.
2. Воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Г.М. Дульнева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 234 с.
3. Гозова А.П. К вопросу о сочетании показа и объяснения при трудовом обучении учащихся вспомогательных школ. – М.: Учпедгиз, 1957. – 88 с.
4. Гукасова А.М. Вопросы методики трудового обучения в начальных классах. – М.: Просвещение, 1967. – 168 с.
5. Мирский С.Л. Особенности профессионального обучения во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1966. – 318 с.
6. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 286 с.
7. Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация учащихся в процессе трудового обучения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 246 с.

The questions of the labour training and education of the pupils of the special school for mentally retarded in the context of their future socialization are overlooked; the stages of the organization of the labour education of the children of this group are singled out in the article.

Keywords: labour training and education, mentally retarded pupils, social adaptation.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 376_056.34 : 34

А.М. Гаман

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито основні педагогічні аспекти роботи з дітьми із особливостями психофізичного розвитку для забезпечення формування їх правової культури як головного чинника їхньої подальшої соціалізації в майбутньому житті.

Ключові слова: права культура, соціально-педагогічний вплив, педагогічна профілактика.

В статье раскрыты основные педагогические аспекты работы с детьми с особенностями психофизического развития для обеспечения формирования их правовой культуры как главного определяющего фактора их социализации в будущей жизни.

Ключевые слова: правовая культура, социально-педагогическое влияние, педагогическая профилактика.

У період розвитку України як незалежної правової держави права освіта молоді є однією з актуальних проблем спеціальної освіти.

Права освіта та права культура учнів з особливостями психофізичного розвитку посідає важливе місце в системі освіти осіб з особливими потребами, оскільки набуття правових знань і відповідних переконань – це елемент духовного розвитку людини та складова її соціалізації. Правові знання, відповідні навички та компетентність є необхідними для розуміння розумово відсталими дітьми необхідності дотримання правових норм та формування правової культури, правової освіченості.

Система педагогічного забезпечення формування правової освіченості, правової культури, правового виховання населення і правової соціалізації молоді з особливостями психофізичного розвитку організаційно передбачає заходи на регіональному рівні певної організації, де на даний час перебуває така дитина. Кожен рівень – певна площина, на якій "по горизонталі" відбувається узгоджена педагогічна робота різних органів та організацій, а також інших структур – носіїв соціально-педагогічних ідей, що впливають на правову соціалізацію і правову освіту дітей з особливими потребами..

Кожен напрям педагогічного забезпечення має вертикальні і горизонтальні складники, а їхній комплекс зобов'язаний охопити весь спектр соціально-педагогічних впливів та їхніх джерел.

Велику роль у системі педагогічного забезпечення відіграє кадрове і методичне забезпечення: наявність соціальних педагогів – фахівців із питань правової соціалізації і формування правової культури, а також інших осіб, професійно підготовлених до такого забезпечення, до налагодженої розумно організованої роботи з дітьми, що мають вади психофізичного розвитку.

Важливі фактори, що мають соціально-педагогічний вплив на особистість з особливими потребами схематично можна зобразити так: (див. схема 1).

Схема 1

Фактори соціально – педагогічного впливу на особистість із особливостями психофізичного розвитку.

Суспільні						Особистісні				Історико - національні		Корекційні			
Державний устрій	Економічна система	Діяльність органів управління	Стан законності та правопорядку	Зниження рівня суспільної моралі	Рівень суспільної свідомості	Вплив ЗМІ	Соціальний захист і його забезпечення	Соціально – психологічні особливості	Здатність до адаптації	Духовна атмосфера, в якій зростає дитина	Етичні	Національно – етнічні	Рівень життя населення, його історія	Послаблення дії первинного дефекту	Подолання вторинних вад

Зауважимо, що кожна людина живе в середовищі, яке містить, крім інших, і прошарок соціально-педагогічних факторів, впливів, які утворюють соціально-педагогічний простір, впливаючи на погляди, переконання, звички людей.

Соціально-педагогічні фактори мають всеохоплюючий характер і спричиняють відповідні соціально-педагогічні освітні, виховні, навчальні, розвиваючі результати, які розкрито в схемі 2.

Основні результати соціально-педагогічного впливу



Здійснення правової освіти розумово відсталих дітей неможливе без залучення правових організацій. Роль громадських організацій у формуванні правової культури, правової освіченості полягає в проведенні ними роботи правороз'яснювального характеру. При цьому робота з дітьми даної категорії повинна носити якнайбільше практичний характер; базуючись на втіленні загально-педагогічних принципів вона має проводитись з підвищеною емоційністю, яскравістю, наочністю, доступністю. Найбільш доречними тут будуть активні форми роботи. Слід зауважити, що, як показує практика, більшість представників громадських організацій та органів правопорядку не готові до роботи з дітьми, які мають вади розумового розвитку. Крім того, у осіб, які проводять правову роботу серед вихованців з особливостями психофізичного розвитку, досить часто відсутнє почуття підвищеної державної і суспільної відповідальності, особистий приклад і авторитет, тактовність, відповідна психолого-педагогічна підготовка володіння методикою правовиховної роботи.

Інтенсивні педагогічні технології запровадження правової соціалізації та формування правового виховання і правової культури – єдиний напрям їхнього забезпечення. Не кількістю заходів, не дорогими способами, а

інтенсивними технологіями потрібно нині вирішувати зазначені проблеми, адже ХХІ століття - епоха високих інтенсивних технологій. Вони особливо необхідні для педагогічного вирішення правових проблем людей з особливими потребами.

Правове виховання – центральний напрям у педагогічному забезпеченні правової соціалізації та правової культури дітей з особливостями психофізичного розвитку, адже вони надалі мають стати повноправними членами суспільства, братимуть участь у вирішенні життєвих ситуацій, від котрих залежатиме повноцінність та доцільність їхнього існування на Землі. Ось чому за сучасних умов правове виховання неповносправних набуває глобального значення.

До об'єктів педагогічного забезпечення правової соціалізації і формування правової культури, правового виховання та правового розвитку належать усі структури суспільства: органи державного та місцевого самоврядування, дошкільні заклади, середні та вищі навчальні заклади, сім'я, трудові колективи тощо.

Правове регулювання педагогічного забезпечення правової соціалізації молоді з особливими потребами та формування правової культури громадян відіграє організуючу роль у створенні системи такого забезпечення. Надто вагомою в даному питанні є безпосередня діяльність навчальних закладів, зокрема школи, адже діяльність загальноосвітньої школи, що охоплює все молоде покоління в найбільш відповідальний період соціалізації, зокрема правової, надзвичайно важлива. У цілеспрямованій педагогічній роботі в школі щодо забезпечення правової соціалізації школярів з вадами інтелектуального розвитку слід виділити практику забезпечення прав школярів, викладання спеціальних правових навчальних предметів, дисципліну в школі, позакласну роботу з правового виховання, взаємодію сім'ї і школи.

Саме у школі відбувається практика забезпечення соціалізації школярів, ознайомлення із правовим прикладом учителів, викладання спеціальних правих навчальних дисциплін, підтримка дисципліна, позакласної роботи із правового виховання, взаємодії сім'ї та школи.

Неоцінено важливою у правовій соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку має сім'я.

Роль сім'ї й її життєдіяльності у правовій соціалізації дітей з особливими потребами загальновідома, адже злочинність неповнолітніх пов'язана з соціальними і педагогічними особливостями сім'ї, її міцністю і повнотою, прикладом батьків, їх взаємин, способом життя, добування засобів існування, ефективністю виховання дітей тощо. Досвід профілактики неблагополучного чи неефективного впливу на дітей передбачає вивчення психології, педагогікисімейного життя, педагогіки виховання дітей, підвищення підготовленості батьків у період навчання дітей у школі, на батьківських

зборах.

Досвід профілактики та виключення несприятливого або неефективного впливу на дітей включає в систему педагогічного забезпечення вивчення психології і педагогіки сімейного життя, педагогіки виховання дітей до народження, підвищення педагогічної підготовленості батьків, спеціальні курси для батьків, роботу в батьківських комітетах, участь в організації і роботі гуртків за інтересами, організацію педагогічного консультування батьків, телефонів довіри, безперешкодного одержання юридичних консультацій під час виникнення в сім'ї різних правових проблем, забезпечення належного ставлення до громадян у разі їх звернення до різних владних структур.

Оскільки, здебільшого сім'ї, в яких є дана категорія дітей, характеризуються як неблагополучні, постає питання спеціального педагогічного впливу та педагогічної профілактики. Профілактична робота ґрунтується на можливостях превентивної педагогіки (педагогічні завдання, зміст, форми, методи, прийоми, засоби, тощо)

Превентивна педагогіка досліджує призначення педагогічної профілактики як допомогу в запобіганні злочинам за допомогою педагогічних причин (соціально-психологічних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних). Отож під профілактикою розуміються науково обґрунтовані, завчасно здійснені дії, спрямовані на: запобігання можливим фізичним, психологічним або соціокультурним обставинам, які спричиняють прояву відхилення від норм у поведінці; збереження і підтримку належного рівня життя і здоров'я людини; сприяння в досягненні соціально вагомої цілей; розкриття внутрішнього потенціалу людини; організацію дозвілля [1].

Зауважимо, що сфера дозвілля і розваг має значний педагогічний вплив на формування прав слухняності молоді і всіх громадян загалом.

Аналіз науково-педагогічних джерел (Н.І. Головка, Л.І. Курач) [1] допоміг виділити такі функції педагогічної профілактики, як:

- *діагностична* – виявлення педагогічних причин і умов відхилень у поведінці, злочинності, її видів, поширення в певних регіонах, серед верств населення, у деяких групах людей;

- *прогностична* – вияв тенденцій розвитку юридично значимої поведінки осіб, для яких характерні певні властивості навченості, вихованості, розвитку; передбачення можливих негативних явищ у поведінці дитини, підлітка, молодої людини;

- *експертна* – оцінювання запланованих і застосовуваних правових, педагогічних і організаційних заходів загальної та індивідуальної профілактики на предмет їх педагогічної ефективності;

- *консультативна* – надання консультативної допомоги в роботі різних органів, організацій під час підготовки заходів соціального і спеціального профілактичного характеру;

- *організаційна* – науково обґрунтована розробка цілеспрямованого комплексу педагогічних заходів, спрямованих не на одноразовий, а на педагогічно системний вплив на об'єкт профілактики;

- *спонукальна* – спрямована на зародження намірів, бажань в об'єкта профілактики; допомогти об'єктові повірити в реальну можливість поводитись згідно з моральними і правовими нормами життя і правомірної поведінки.

- *методична* – детальне опрацювання порядку застосування педагогічних методів, прийомів, засобів, форм, технологій, що забезпечують правильну реалізацію педагогічних намірів і можливостей;

- *реабілітативна* – перевиховання, спрямоване на подолання негативних проявів у поведінці;

- *координуюча* – координація зусиль усіх зацікавлених виховних інститутів задля запобігання і подолання асоціальної поведінки;

- *функція організації самопрофілактики.*

Метою профілактичної роботи з молоддю з особливостями психофізичного розвитку є усунення факторів, що спричиняють будь-які протиправні дії.

Основні методи та прийоми педагогічної профілактики можна зобразити за допомогою схеми 3.

Схема 3



Методика педагогічної профілактики передбачає комплексне використання методів і прийомів, максимальну адаптацію їх до конкретної ситуації. Необхідний педагогічний стиль спілкування і роботи, повага особистості, бажання допомогти.

Педагогічна профілактика здійснюється під час традиційних форм профілактичної роботи, вона також передбачає використання особливих педагогічно насичених форм, пристосованих до сприйняття розумово відсталих дітей: лекції, практичні заняття, семінари, тематичні вечори.

Педагогічна профілактика вимагає гнучкості мислення, творчості, належної педагогічної майстерності.

Таким чином, досвід формування правової культури серед дітей з особливостями психофізичного розвитку потребує ретельного педагогічного дослідження. Педагогічні аспекти забезпечення правової культури та правової освіченості молоді з особливими потребами полягають в досягненні повноти і взаємопов'язаності усіх ланок, які залучені до правовиховної роботи; вони повинні відображати важливі психолого – педагогічні закономірності та втілювати аспекти соціально - корекційної роботи.

Список використаних джерел

1. Головка Н.І.Правова педагогіка: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 2007 . – 248с.
2. Соціальна педагогіка . Підручник за ред. А.Й. Капської. – К.: центр навчальної літератури, 2003. – 256с.
3. Сідельник Л., Кравченко. Як захистити дитину з розумовою відсталістю у ході надання освітніх та соціальних послуг. – Київ, 2006. – 29

In the article the basic pedagogical aspects of work are exposed with children with the features of psikhofizichnogo development for providing of forming of them legal culture as main factor of their subsequent socialization in future life.

Keywords: legal culture, socialpedagogical influence, pedagogical prophylaxis.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 373.036

Т.М. Голінська

ХУДОЖНЄ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті охарактеризовано особливості естетичного виховання учнів початкової школи, розкрито вплив мистецтва на гармонійний, цілісний розвиток особистості.

Ключові слова: художнє спілкування, соціалізація, молодші школярі.

В статті охарактеризовано особливості естетичного виховання учасників початкової школи, розкрито вплив мистецтва на гармонійне, цілісне розвиток особистості.

Ключевые слова: художественное общение, социализация, младшие школьники.

В Україні спостерігається соціальне оновлення, яке передбачає активізацію духовного потенціалу народу. Це спонукає систему освіти шукати інноваційні підходи до процесу розвитку естетичної культури особистості, зокрема в загальноосвітніх навчальних закладах.

Вчитель початкових класів викладає предмети, які за формою пізнання відрізняються одне від одного. Методика викладання кожної навчальної дисципліни має свої особливості. Передача знань і передача цінностей здійснюється за різними напрямками. Звідси – необхідність розуміння глибокої специфіки мистецтва. До тих пір поки мистецтво будемо розуміти як простий засіб передачі інформації, передачі яких завгодно знань – про природу, суспільство, людину ми не зможемо зрозуміти дійсної могутності мистецтва і використати її. Те ж саме відбувається, коли мистецтво ставлять в один ряд із засобами навчання, адже само мистецтво навчити нічому не може.

Проблеми духовного творчого потенціалу особистості школяра знайшли широке відображення в дослідженнях учених. Як доводять вчені Арсен'єв А. С. Рубинштейн С.Л., Тарасов Г.С., Якобсон П.М. [1, 3, 6, 7] сила мистецтва в тому, що воно входить в сферу спілкування людей поповнюючи в ній реальне спілкування реальних індивідуумів. Сфера реального спілкування при всій його дійсності обмежена у кожній людини емпірично, а сфера художнього спілкування безмежна: через це коли ми використовуємо мистецтво впрямому

призначенні, то величні цінності культури, які ним накопичені, стають цінностями кожного.

Метою статті є вивчення й аналіз дослідження в галузі художнього спілкування з творами мистецтва як засобу соціалізації молодших школярів.

Ефективність формування естетичної культури учнів значною мірою визначається наявністю чітко окреслених кроків. Вони розробляються з урахуванням теоретичних підходів учених до даної проблеми. Так, наприклад психолог Г. Тарасов [6] визначив художнє спілкування як особливий якісний рівень творів мистецтва, який характеризується пізнанням і розумінням суб'єкту змісту своєрідно відображеного в художній формі психологічного життя іншої людини. Головне завдання сприймаючого полягає в тому, щоб через проникнення в інтонаційно-образну сферу твору визначити суть змісту, виявити позицію автора, його оцінку, відношення до змісту, загальнозначиме і особистісне в емоційно-смісловій сфері твору.

Практика художньої творчості, організована у відповідності до вікових можливостей і особистих художніх пріоритетів, що побудована на науково обґрунтованій теорії відображення, сконцентрованого в різноманітних видах художньої діяльності, стає реальною умовою і засобами самореалізації духовного творчого потенціалу особистості школяра.

Традиції сучасної школи визначилися в епоху європейської освіти, як підлегла мета навчання наукам. Це визначило стиль мислення, логіку, структуру навчальних предметів. Коли говорять: “школа повинна вчити мислити”, то мається на увазі саме науково-теоретичне мислення. Тенденція бачити в науково-теоретичному відношенні до світу загальнолюдські відношення має місце і у школі. Зміст і спосіб мислення цілком органічні в тому вигляді, в якому їх подає природа, незаперечно проектується в змісті та способі подачі навчального предмету.

В теоретичній літературі понятійно-категоріальне і художнє пізнання ототожнюються. Більшість педагогів і психологів намагаються в своїй роботі мислити і діяти науково. Але вони не завжди усвідомлюють по-перше, можливості і межі наукового мислення як особливої форми, по-друге, історичної ситуації панування наукових відносин і наукового мислення в сучасну епоху.

Наука бачить світ як систему відношення речей, з їх речової сторони, як чистий об'єкт без суб'єкту. Її мета - усунути із результату пізнання все суб'єктивне, “очистити” набуті знання від суб'єктивності.

Виникає уявлення, що наукове мислення може рухатися “по предмету” відтворюючи його відношення і форми, без привнесення в це відтворення суб'єктивного змісту. Свій предмет науково-теоретичне мислення подає в належній і відчуженій для людини формі.

В такій ситуації твори мистецтва (образотворчого, літератури, музики) можуть стати об'єктом аналітичної роботи науково-теоретичного мислення. В науковій літературі ведеться дискусія: чи буде таке вивчення розвивати естетичне сприйняття, чи, навпаки, буде його вбачати? За приклад береться пушкінський “Моцарт і Сальєрі”: науково-технологічний підхід Сальєрі до музики (“музику я розіп'являю трупа”) і невдачу Сальєрі як творця.

На думку учених [1] таке науково-теоретичне відношення до світу одностороннє і неповне. З точки зору філософії, крім цього “об'єктивного”, вічного розуміння і бачення світу існує й інші, в тому числі протилежні “об'єктивному” – “суб'єктивне” його розуміння і сприймання як світу людини, особистості.

Людина може бути зрозуміла як істота рефлексорна (що робить себе предметом свого мислення і діяння) і трансцендуюча (що виходить за межі будь-якої кінцевої форми, в тому числі за межі самого себе). Ця рефлексія-трансцендує і реалізується в двох протилежних (і співпадаючих в людині) цілях чи завданнях, які виражають відношення “людина-світ”: виразити, відтворити світ в собі і виразити, відтворити себе в світі. Перша дає початок теоретичному відношенню в різних його культурно-історичних формах, включаючи наукову; друга – відношенню, яке Карл Маркс назвав “духовно-практичним”.

Науково-теоретичне відношення людини до світу і є приватний випадок теоретичного відношення, що розглядає світ як світ речей. Духовно-практичне відношення людини до світу (сюди частково відносяться релігійні, моральні, естетичні) на відміну від теоретичного, розглядає світ не як сторонній і протиставний людині в своїй об'єктивності, але, навпаки, як світ, що несе на собі відображення людської суб'єктивності. Це – безумовно цілісне відношення, в якому почуття і мислення не розподілені, а світ сприймається безпосередньо як “свій”, “світ людини”, як продовження свого “я”. В духовно-практичному відношенні знання про світ обумовлене раціонально-логічними побудовами і виступає, у формі “причетності” людини до світу як єдиноприродньому з ним. Як вказує А. Арсен'єв [1] це є однією із причини за яких неможливо “перевірити алгеброю гармонію”, не порушивши цілісності естетичного сприйняття, як неможливо покласти в основу морального вчинку науковий розрахунок.

З принципів науково-речового мислення, що реалізується в педагогічній практиці, візьмемо за приклад два; принцип об'єктивності змісту предмету, який викладається і принцип “руху думки по предмету”. Перший перебуває в припущенні, що зміст предмету повністю відчужуваний від людини, може існувати об'єктивно як річ, може бути переданий для використання і може бути теоретично виражений в законах і теоріях, що залежить тільки від об'єкту і незалежні від суб'єкта. Чим менше в цьому русі змісту, що йде від суб'єкта, тим об'єктивнішим, правдивішим вважається пізнання.

Засвоєння учнями предмету виступає в речовій формі як “оволодіння знаннями, вміннями, вчинками”, які можуть бути відокремленими від учнів і незалежні від його індивідуальності. Це оволодіння вчені інтерпретують як “інтеріоризацію” зовнішньої дії, яку К. Маркс назвав “зовнішньою доцільністю”.

Не послідовно, з відступами, на емпіричному, не свідомому теоретичному рівні ці принципи фактично проводяться у викладанні предметів шкільного курсу, в тому числі гуманітарно-естетичного циклу.

Якщо ми звернемося до шкільному курсу літератури, то побачимо той же науково-речовий підхід. Наприклад, при вивченні на уроці літератури художнього твору він розбирається в тій же, фактично, логіці, що й об’єкт природознавства, а його герої уявляються через набір характеристик як деякі структури.

Отже, слід відмітити, що науково-теоретичне мислення, яке використовується у викладанні гуманітарних знань, негайно виявляє свою обмеженість.

Видно, головним тут повинно бути духовно-практичне відношення, а теоретичне повинно зайняти місце засобу, що обслуговує духовно-практичну мету. Розберемося в цьому більш конкретно. Головним в теоретичному відношенні до світу є відношення “суб’єкт – суб’єкт”. Відношення до людини як до об’єкта може бути переведено в план використання, що перешкоджає розвитку індивіда в особу і є моральним злом (про це писав психолог С.Н. Рубінштейн: “Основним порушенням етичного, морального життя відповідно до людини в умовах суспільства є використання її в якості засобу для досягнення будь-якої мети” [3:203]).

В педагогічному процесі виникають складні відношення. По-перше, це відношення до вивчаємого предмету, який за науково-теоретичним підходом виступає як зовнішня річ. По-друге, це відношення між вчителем і учнем (“суб’єкт – суб’єкт”). Підкорення дитини науково-теоретичним підходом не бажане, тому що переводить його в об’єктивно-речовий план, що робить учня об’єктом технологічних маніпуляцій вчителя, ставлячи в скрутне становище спілкування і виховує “приватну людину” замість моральної особи. Домінуючий в педагогіці науково-технологічний підхід розглядає “знання, вміння, навички” як щось зовнішнє, чим можна оволодіти як прийомом, як засобом. Такий прийом чи спосіб існує як щось, що можна і відчужуваний формі передати як інформацію для використання. Здібність до творчості не є щось таке, що можна алгоритмізувати і передати для використання. Вона не відчужувана від індивіду. Вона не є чимось, чим можна зовнішньо оволодіти як способом чи прийомом. Наприклад, відомо, що випускники музичних учбових закладів, як правило, володіють “знаннями, вміннями, навичками”, що покладені в програму навчального закладу. Вони мають відповідні теоретичні

знання, слух, музичну пам'ять, навички виконання, техніки та інше. І в той час всього цього недостатньо для життя музики як естетичного явища, як виду мистецтва. Музичні педагоги говорять про недостатність загальної музичності, що, фактично, і є недоліком загального естетичного розвитку випускників, що приводить до втрати духовної культури (бідність духовно-практичного відношення до світу).

Можна уявити музику як зовнішній предмет, який учень повинен теоретично і практично засвоїти. Тоді музика буде розглядатися як звукова конструкція або організований певним образом слух. Потім ми повинні визначити логіку виникнення цієї конструкції і звуків чи логіки її побудови і провести по ній учня. Однак шляхом проведення учнів по цій схемі неможливо направлено формувати естетичне сприйняття музики. Можливо, таке проведення якимось і допомагає естетичному розвитку, – а можливо, й ні; робити висновки неможливо, так як сам логічний рух в цій схемі в себе не включає.

Якщо взяти за мету “технологічне” викладання, то початок логічного руху від абстрактного до конкретного треба шукати не в зовнішньому об'єкті, а в самому суб'єкті, що навчається. В якості такого абстрактного початку може бути, наприклад, взята естетична емоція як вираження естетичного відношення і сприйняття діяльності. В цьому зв'язку педагог повинен уявити собі зміст естетичного відношення, його роль у формуванні людини, а це – одна із найскладніших проблем естетики як спеціальної області знань [3,7].

Звичайно не всяка емоція може бути названа естетичною, але всяка духовно людська емоція може бути естетично зафарбована, переведена в план відношення. Для цього вона повинна бути так перебудована, щоб одержати безмірно-універсальну родову форму (під родом треба розуміти людство в його не завершуючому розвитку). В процесі такої перебудови індивід піднімається до безпосереднього сприйняття себе як безкінечного, еквівалентного роду. Він сам для себе виступає як “безпосередня родова істота” [1]. В цьому психічному стані, в цьому процесі, він формується як особа. Різні форми цього процесу і відповідні психічні стани були відомі з давніх часів і одержали назву – “катарсис” (очищення) і “екстаз” (виходження). Крім естетичного вони притаманні також і іншій духовно-практичній сфері.

Для нашої мети достатньо, якщо ми зрозуміємо естетичну емоцію як одну із форм самовираження і спілкування індивіда, що безпосередньо несе безкінечний загально-родовий зміст. Тоді порядок розгортання літератури, образотворчого мистецтва, музики як навчальних предметів міг би бути приблизно такий:

- естетична емоція взагалі;
- естетична емоція як родовий засіб самовираження індивіда;
- естетична емоція як родовий засіб спілкування індивіда;
- специфічні художні емоції;

– художні засоби вираження емоційно-естетичного відношення.

Якщо розмістити знання, вміння, навички на горизонтальній осі (ось об'єкта), а здібність - на вертикальній (ось суб'єкта), одержимо схему, в якій рух по горизонталі підпорядкований в цілому руху по вертикалі, або йде паралельно, а в певних умовах може з'єднатися, як використати ці моменти в кожному конкретному випадку вчитель вирішує сам [1].

В науковій літературі є інші шляхи аналізу визначеної в статті проблеми.

Збільшення об'єму і значущості відмінностей між поколіннями неминує припускає зміни змісту і стилю соціалізації дітей і молоді. Об'єм поняття "соціалізації" ширше, ніж "виховання". Під вихованням розуміємо перш за все систему направлених дій, з допомогою яких індивіду намагаються прищепити якісь бажані риси, тоді як соціалізація включає також ненавмисний, спонтанний вплив, за допомогою якого індивід прилучається до культури і стає повноправним членом відповідного суспільства.

Стиль виховання дітей, його мета, інститути, методи, досягнення й невдачі не можна зрозуміти поза цілісним способом життя і культури народу, суспільства. Тут далеко не все залежить від вільного погляду. Деякі непорозуміння завдань результатів виховання – необхідна умова і передумова історичного розвитку взагалі. Якби якомусь поколінню дорослих вдалось сформуванати дітей по своєму образу, то наступна історія стада б простим повторенням пройденого.

Традиційні інститути і методи виховання були ефективніші в передачі успадкованих від минулого цінностей, норм. Скільки-небудь серйозні зміни соціального середовища і роду ставили традиційну систему виховання в глухий кут, викликали напругу і нестійкість.

Поряд з іншими питаннями науково-технічна революція висуває перед суспільством необхідність уточнити сам критерій ефективності виховання. В минулому дорослі оцінювали успішність своєї виховної роботи перш за все по тому, на скільки їй вдалося передати дітям, накопичені знання, уміння, навички, цінності. Дітей готували до життя в суспільстві, яке головними рисами буде схоже на той світ, в якому жили їх батьки. Зараз все міняється. Соціальні зміни – науково-технічні культурні, побутові – настільки швидкі і значні, що ніхто не має сумніву: сьогоднішнім дітям доведеться жити у світі відмінному від того, в якому живуть їх батьки і вихователі. Через це свою виховну роботу учителі оцінюють не скільки по тому, як вдається передати молоді свої знання й переконання, скільки по тому, чи зуміли підготувати їх діяти й приймати рішення в умовах, в яких не було і не могло бути батьківське покоління.

У всіх країнах соціологи і економісти констатують колосальний розрив між вартістю освіти і її недостатньою соціальною ефективністю, а також між формальним, технічним навчанням і формуванням культурної, творчої і

соціально-відповідальної особи. Питання не стільки в змісті і методах освіти і навчання, скільки в загальній направленості, стилі виховання і життєдіяльності. Виховання в епоху науково-технічної революції, на думку вченого М. Сикори [4] повинно бути перш за все вихованням самостійності, творчої ініціативності і соціальної відповідальності, які один без одного неможливі.

Отже щоб праця, навчання чи відпочинок допомагали соціалізації особи, вони, повинні відповідати двом головним вимогам. По-перше, діяльність повинна бути змістовно складною, цікавою, що вимагає інтелектуальної і емоційної напруги; по-друге, бути достатньо самокеруючою, втілюючи той принцип, який зараз проголошений до господарської діяльності: твердо контролювати кінцевий результат, допускаючи разом з тим широкі варіації в способах його досягнення. Тільки при умовах емоційно втягнена в діяльність і бере на себе відповідальність за кінцевий результат процесу.

Список використаних джерел

1. Арсенья А.С. Естественно-научное и гуманитарное знаменне в педагогическом процессе? // Педагогика искусства и школа. – М.: АПН СССР НИИ ХВ. 1980. – С. 5-13.
2. Волович В.И. Социологический справочник. – К.: Изд-во полит. лит. Украины. 1990. – 121 с.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Наука и жизнь. 1957. – 228 с.
4. Сикора М. Социализация и воспитание молодежи. Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика. – С. 77.
5. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Изб. произв. в 5 Т.–Т.1. – К.: Рад.шк. 1985. – 313 с.
6. Тарасов Г.С. Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности. // Психологические исследования познавательных процессов в личности: Сб. науч. ст. М. 1983. – С. 126 с.
7. Якобсон П.М. Психология музыкального воспитания. – М.: Искусство. 1994. – 88 с.

The main features of aesthetic education of an elementary school pupils are characterised in article. The influence of art on harmonious, complete development of the person is opened.

Keywords: artistic communication, socialization, the younger students.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 376.58

Н.І. Головка

ВАЖКОВИХОВУВАНІСТЬ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

Дітей, поведінка яких має відхилення від прийнятих у суспільстві правил, норм поведінки, називають важковиховуваними. Негативний вплив на формування особистості дитини має також неправильна позиція дорослого у вихованні. При вивченні впливу сім'ї на поведінку дітей соціальному робітнику та соціальному педагогу необхідно звертати увагу на ефективне виконання сім'єю таких функцій, як соціалізаційна (насамперед, реалізація завдання виховання), емоційна, духовного спілкування, дозвільна, економічна, господарсько-побутова, що сприяє запобіганню негативної поведінки дітей.

Ключові слова: норми поведінки, важковиховувані, вплив сім'ї, функції сім'ї, запобігання негативної поведінки.

Детей, поведение которых имеет отклонения от принятых в обществе правил, норм поведения, называют тяжеловоспитываемыми. Негативное влияние на формирование личности ребенка имеет также неправильная позиция взрослого в воспитании. При изучении влияния семьи на поведение детей социальному работнику и социальному педагогу необходимо обращать внимание на эффективное исполнение семьей таких функций, как социализационная (в первую очередь, реализация задания воспитания), эмоциональная, духовного общения, экономическая, хозяйственно-бытовая, что способствует предотвращению негативного поведения детей.

Ключевые слова: нормы поведения, тяжеловоспитуемые, влияние семьи, функции семьи, профилактика негативного влияния.

Термін „важковиховуваність” пройшов ряд перетворень. Ще у першій половині ХІХ ст. важкими вважали лише дітей з різко вираженими фізичними вадами: сліпих, глухих, глухонімих та ін. Частіше за все використовували терміни „важке дитинство”, „морально - дефективний”, „бездоглядність”.

Метою даної статті є розкриття сутності важковиховуваності дітей та молоді як форми соціальної дезадаптації; визначення причин важковиховуваності та профілактиці правопорушень скоєних ними.

У загальноприйнятому розумінні, як стверджує В. М. Оржехівська, до важковиховуваних відносять фізично здорові діти, у поведінці яких спостерігається неорганізованість, недисциплінованість, хуліганство, правопорушення, опір виховним впливам [3].

По відношенню до школярів, що відстають у навчанні, постійно порушують дисципліну на уроках, на перервах, проявляють негативізм, конфліктують з однолітками, батьками, скоюють негативні вчинки і правопорушення. В. О. Сухомлинський вживав поняття важкий без лапок. Зміст цього поняття надзвичайний, тому немає єдиної думки про те, кого з учнів можна віднести до цієї категорії. Кожний вчений-педагог називає певні ознаки важковиховуваності. Так П. П. Блонський писав, що поняття „важкий учень” можна вживати і об’єктивному і в суб’єктивному розумінні. З першої точки зору - важкий учень – такий, по відношенню до якого робота вчителя, вихователя виявляється малопродуктивною. Із суб’єктивної точки зору, важкий учень – такий, з яким вчителю обтяжливо займатись, який вимагає від вчителя багато роботи. П. П. Блонський, аналізуючи типологію важких, виділяє невстигаючих, дезорганізаторів, лінивих, психічно недорозвинених дітей. В основу такої типології закладені провідні причини, які обумовлюють важковиховуваність дитини [1].

Особливий аспект проблеми важких полягає в тому, що не лише з ними важко, але їм важко через невизначеність в житті, невідповідність до нього. А. С. Макаренко підкреслював, що людина погана лише через те, що знаходиться в поганій соціальній структурі, в поганих умовах. А польський педагог Я. Корчак писав, що дитина недисциплінована і зла тому, що страждає .

Відомий психолог Л. С. Виготський головною причиною важковиховуваності вважав труднощі підліткового періоду з його інтенсивним анатомо-фізіологічним і психологічним розвитком, підвищеною збудженістю, швидкою вразливістю, неузгодженістю психологічних процесів [2].

Підлітковий вік, за словами Д. І. Фельдштейна: „...важкий період і при роботі з ним. Клубок внутрішніх протиріч цього віку і протиріч дитини з дорослими – батьками і вчителями, що особливо гостро проявляється на даному етапі виховання, опір підлітків вихованню призводить до появи великої групи важких підлітків” [6].

Специфічним для підліткового віку є прагнення якомога швидше завоювати статус дорослої людини, домогтися самостійності і незалежності. Дана установка може реалізовуватись як позитивно так і негативно.

Як показує аналіз психолого-педагогічної літератури [1,3,4,5], психологічною причиною важковиховуваності підлітка може виявитись його

неспроможність соціально сприйнятливим способом компенсувати свою непристосованість до соціального оточення, органічну ваду чи інші порушення нервової діяльності. Із серйозними проблемами зустрічаються педагоги під час виховання підлітків з акцентуаціями характеру чи темпераменту.

Акцентуація – це крайні варіанти норми, при яких окремі риси характеру гіпертрофіровані і вивляються у вигляді „слабких місць”, в психіці індивіда – її вибірковою вразливістю по відношенню деяких впливів при стійкості до інших збудників [6].

Молоді люди із особистісними акцентуаціями більш піддатливі на гострі впливи середовища, більш сприйнятливі до психічних травм. Типи акцентуацій наведені в таблиці.

Таблиця 1

Типи акцентуацій характеру (за М.І. Єнікеєвим)

№ з/п	Тип акцентуації характеру	Характеристика поведінки	Фактори, які сприяють акцентуації
1.	Збуджений	Підвищена вербальна і рухова активність. Потяг до лідерства. Завищений рівень самооцінки. Непосидючість, недисциплінованість, схильність до деліквентності (дрібним правопорушенням), ризиковим діям. Протидія із боку оточуючих викликає негативну реакцію. Нерозбірливість у виборі знайомств; неохайний зовнішній вигляд, легкість входження в асоціальну групу. Схильність до алкоголізму на рівні групової психологічної залежності. Низький рівень реалізації здібностей.	Гіперопіка, „кумир сім’ї”, бездоглядність, неблагополучні внутрішньосімейні відносини
2.	Афективний	Емоційна нестійкість. Афектні спалахи із різноманітних, часто дрібним приводам. Іноді виникає реакція аутоагресії. Підвищена зміна настрою, суєта, незібраність, непосидючість. Конфліктність, низька самокритичність. Схильність до деліквентної поведінки	Безконтрольність, наявність психотравматичних обставин.

3.	Нестійкий	Нестійкість поведінки: протиріччя вчинків, зміна настрою, астеничність. Злоба, підозрілість, вразливість. Відношення до людей нестійке. Особливості характеру не маскуються. Підвищене почуття до приділення уваги. Самооцінка недостатня. В пошуках емоційного контакту можуть входити до асоціальних груп. Емоційна нестійкість.	Емоційне відторгнення, сімейні конфлікти.
4.	Тривожний	Підвищена тривожність, вразливість, боязкість, чутливість до негативних впливів. Схильність до депресійного стану в результаті завищених моральних вимог до себе, Почуття власної неповноцінності, замкнутість, сором'язливість. Схильність до фобій. Неделіквентні, але віктимонебезпечні. „Слабке місце” цього характеру – нездатність переносити насмішки, приниження, підозру в здійсненні вчинків. В таких випадках можлива неадекватна поведінка	Підвищена вимогливість, необгрутовані вимоги, емоційне відхилення.

Характеристики нестійкого типу акцентуації розглядаються як умови адиктивної поведінки. Серед них:

- відсутність установки на працю та навчання;
- відсутність самоконтролю, чутливості до сторонніх впливів;
- психічна незрілість – інфантилізм;
- цікавість до забороненого плоду, потяг до екстремальної діяльності у неформальній підлітковій групі;
- потяг до гострих переживань;
- неадекватна самооцінка. Як відомо, стимулювати і пригнічувати активність людини може неадекватна самооцінка. Також занижена самооцінка може бути також ознакою прихованості депресії. Вона знижує рівень соціальних домагань особистості, сприяє розвитку невпевненості у собі, у власних можливостях. Така самооцінка може супроводжуватись складними емоційними переживаннями, внутрішнім конфліктом особистості, що компенсується здебільшого її адекватною девіантною поведінкою, вживання алкоголю чи наркотиків [5].

Як вже зазначалось, дітей, поведінка яких відхиляється від прийнятих у суспільстві правил, норм поведінки, називають важковиховуваними. Це може

бути обумовлено різними причинами, пов'язаними із засвоєнням певних соціальних знань, умінь, навичок, програм, вимог і норм у процесі цілеспрямованого навчання і виховання.

В.М. Оржехівська виділяє три найбільш характерні групи важковиховуваних дітей:

1. з нерівномірним розвитком психіки;
2. педагогічно занедбані діти;
3. діти, підлітки, які перебувають у неправильних взаємостосунках з оточуючими.

Як визначає автор, важковиховувані – це такі категорії учнів, у яких під впливом несприятливих для їхнього розвитку соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів відбуваються порушення моральних ставлень до навчання та норм поведінки, зниження або й втрата почуття відповідальності за свої вчинки [3]. На основі досліджень автор виділяє наступні типи важковиховуваних. *Перший тип* – пасивно-позитивний, або конфліктно-ситуативний з переважною позитивною спрямованістю; *другий* – байдуже-нестійкий, або ж невірноважено-ситуативний з незначною негативною спрямованістю; *третій* – пасивно-негативний, або нестійкий з переважаючою негативною спрямованістю; *четвертий* – активно-негативний, або стійкий з негативною спрямованістю [3].

Однак далеко не всі важковиховувані діти стають правопорушниками і злочинцями, як і не всі правопорушники і злочинці вважались важкими. Близько 30% тих, хто скоїв протиправні дії, не стояли на обліку в органах у справах неповнолітніх, а половина з них не стояла навіть на внутрішкільному обліку.

Капська А.Й. визначає норми поведінки, які базується на трьох основних характеристиках:

1. збалансованість психічних процесів (на рівні властивостей темпераменту, типу вищої нервової системи);
2. адаптивністю та самоактуалізацією (на рівні характерологічних особливостей);
3. духовністю та самоактуалізацією (на особистісному рівні) [5].

Визначим, що ж таке норма поведінки. Кожне суспільство має певну систему норм, що передбачають вимоги до поведінки та обов'язків членів цього суспільства. Норма – це явище групової свідомості у вигляді уявлень, що розділяє група та найбільш частих суджень членів групи про вимоги до поведінки з урахуванням їх соціальних ролей, що створюють оптимальні умови буття, з якими ці норми взаємодіють та відображаючи, формують його [3]. Деякі з норм мають абсолютні та однозначні критерії, записані в законах та правилах, інші транслуються у вигляді традицій, вірувань, сімейних, суспільних регламентацій тощо. Норма поведінки поділяється на:

- правові;
- моральні;
- естетичні;
- етичні тощо.

Підлітковий та юнацький вік входять в групу підвищеного ризику, тому, що для них характерні:

- внутрішні труднощі перехідного віку, починаючи із психогормональних процесів і закінчуючи перебудовою „Я - концепції”;
- невизначеність соціального стану підлітків та молоді;
- притиріччя, обумовлені змінами механізму соціального контролю: дитячі форми контролю – уже не діють, а нові, дорослі, які передбачають свідому дисципліну і самоконтроль, ще не склались [3].

Вивчення проблеми деліквентної поведінки переконує в необхідності комплексного підходу до факторів, що зумовлюють можливості відхилення, зокрема єдності соціально-психологічних, соціально-біологічних, соціально-економічних, педагогічних аспектів.

Виготський Л.С. підкреслював, що відсутність позитивного емоційного контакту з батьками є можливим фактором адиктивної поведінки особистості. Почуття, що глибоко переживаються людиною, не тільки впливають на її самопочуття і стають мотивами багатьох її вчинків, але й змінюють людську поведінку. Надмірна акцентуація якоїсь емоції чи почуття (позитивної чи негативної), як правило, має негативні наслідки і може призвести до різноманітних відхилень емоційно-чуттєвої сфери особистості [2].

Як відмічає І.М. Трубавіна, недолік чи обмеженість батьківської уваги, опіки зумовлюються самою структурною неповноцінністю сім'ї. Це сприяє появі у дитини комплексу неповноцінності та розвитку на цій основі агресивності, самотності. Вихід з подібних довготривалих психічних станів людина, як правило, шукає у штучному створенні психо-емоційного комфорту [4].

Негативний вплив на формування особистості дитини має також неправильна позиція дорослого у вихованні. Патогенна ситуація, що призводить до психоневрозу особистість, характеризується її індивідуальністю, її неспроможністю чи невмінням знайти у цій ситуації раціональний, продуктивний вихід [4].

Таким чином, при вивченні впливу сім'ї на поведінку дітей соціальному педагогу, соціальному робітникові чи соціальному психологу необхідно звертати увагу на ефективне й виконання сім'єю таких функцій, як соціалізаційна (насамперед реалізація завдання виховання), емоційна, духовного спілкування, дозвільна, економічна, господарсько-побутова, що сприяє запобіганню негативної поведінки дітей.

Важливість сімейного виховання полягає в тому, що вплив сім'ї на дитину сильніший за вплив школи, суспільства в цілому. Це випливає з низки особливостей, характерних для сім'ї, як наприклад, її нечисленність, що полегшує можливість безпосереднього емоційного контакту і міжособистісної взаємодії; крім того, взаємодії членів сім'ї переважно постійні і тривалі.

Важлива умова нормального життя сім'ї і якості виховного процесу, задоволення необхідних природних потреб й інтересів дітей – це матеріальна забезпеченість, стабільний соціально-економічний стан сім'ї. У ряді сімей турботи про створення належних матеріальних умов для дітей ведуть до зниження уваги до їхнього виховання [4].

Величезне значення має й емоційна функція. Основною причиною емоційних і поведінкових складностей у спілкуванні і навіть фізичних хвороб є відсутність любові, тепла і повноцінного інтимного спілкування в первинній групі і, насамперед, у сім'ї [4]. Саме відчуття дитини себе улюбленим, почуття захищеності є фундаментом розвитку здорової психіки.

Почуття, емоційні переживання дитини починають складатися на основі взаємовідносин батьків і дітей, викликаних ставленням дорослих до дитини, а також їхнім ставленням до інших людей і предметів. Згодом дитина починає усе більшою мірою відбивати зміст і характер взаємовідносин членів сім'ї, їхнє взаємне уподобання, їхні інтереси, рольову поведінку і т.д. У результаті цього в неї поступово починають формуватися інтелектуальні, моральні й естетичні почуття. Якісний бік цих почуттів значною мірою залежить від психологічної атмосфери сім'ї з її вираженими емоційними зв'язками. Неблагополуччя сімейного життя батьків, особливо дефіцит їхньої духовної близькості, часто призводить до послаблення емоційного зв'язку між батьками і дітьми, що "діти і батьки втрачають інтерес до спілкування один з одним" і в силу цього "виховний потенціал сім'ї зводиться до нуля" [4].

Відсутність уваги і любові до дитини, особливо в її ранньому віці, "знижує темп її розвитку, збіднює емоційну сферу, гальмує розвиток інтересів і допитливості, що негативно позначається на становленні особистості і самосвідомості дитини. Пізніше надолужити упущене дуже важко" [4].

Тривалий дефіцит емоційного спілкування (емоційна бідність) стосунків у рідному домі найчастіше є результатом міжбатьківських конфліктів, що нерідко ведуть до розпаду їхнього шлюбного зв'язку і до утворення неповної сім'ї, в таких сім'ях змінюється і ставлення до дітей, їхній моральний і емоційний розвиток, як правило, погіршується [4,5].

У дітей із неблагополучних сімей частіше, ніж в інших вчені [4, 5] відносять наступне.

1. Попадання до групи важких дітей.
2. Нерозвиненість комунікаційного потенціалу дитини, що порушує

нормальний хід спілкування з однолітками протилежної статі і негативно впливає на всю життєдіяльність людини.

3. Неадекватність самооцінки, зниження здатності до самоаналізу і соціально-психологічної адаптованості.
4. Нерозвиненість почуття емпатії.
5. Виникнення суїцидальної реакції в більш пізньому віці.

Позитивний емоційний досвід є основою таких високоморальних почуттів людини, як емоційна чуйність, співчуття, совісність, дружба, батьківська любов, доброзичливість, поважному ставленні до оточуючих, почуття відповідальності і справедливості, готовність допомагати іншим, уміння розуміти, шанувати, співчувати є найважливішими характеристиками високорозвиненої особистості й основними чинниками щасливої і стабільної сім'ї.

Отже, профілактика правопорушень серед неповнолітніх передбачає: упереджувальну діяльність органів і служб, диференційований підхід у вихованні, створення умов для нормальної життєдіяльності неповнолітніх, координації зусиль державної влади, громадськості, сім'ї у цій роботі.

Список використаних джерел

1. Блонский П.П. Трудные школьники.– М., 1959.-с. 50-59.
2. Выготский Л.С. Трудное детство. – Собр. соч.: В 5-ти т. – М., 1983, т.5., с.137-149
3. Оржехівська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. Навч.- метод. посібник. – К., 1996. – 352с.
4. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навч. посібник/ І.М. Трубавіна.– К., 2003. – 132с.
5. Соціальна педагогіка: Підручник /За ред. А.Й.Капської. – К.:НДПУ, 20003. – 323 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка. – Вопросы психологии, 1983, №1 – С.41.

Children with anomaly behaviour according to society are called difficult. Negative influence on forming of personality of child also depends on adults wrong position in education. At the study of influence of family on behavior of children to the social worker and social teacher it is necessary to pay attention to effective and implementation of such functions family, as social(first of all realization of task of education), emotional, spiritual commonication, permissive, economic, service-utility, that assists prevention of negative behavior of children.

Keywords: Children with anomaly behaviour ,influence of family, functions family, prevention of negative behavior of children.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 37.013.78

Л.М. Завацька

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ПРАВ ДІТЕЙ

У статті висвітлюється проблема формування відповідального батьківства щодо захисту прав дітей з точки зору соціально-педагогічної роботи з сім'єю.

Ключові слова: батьківська відповідальність, усвідомлене батьківство, захист прав, діти вулиці.

В статті освещается проблема формирования ответственного отцовства по защите прав детей с точки зрения социально-педагогической работы с семьей.

Ключевые слова: родительская ответственность, осознанное родительство, защита прав, дети улицы.

Захист дитинства є одним із стратегічних загальнонаціональних пріоритетів державної політики багатьох країн світу. Термін "соціальний захист" відноситься до функції держави, що означає турботу про матеріальне забезпечення непрацездатних громадян, тобто дітей, інвалідів, людей похилого віку. Нажаль в Україні всі перелічені категорії громадян не є достатньо захищеними. Особливої турботи потребують діти.

Питаннями захисту дітей та молоді в Україні крім державних інституцій займаються чимало міжнародних комітетів, громадських організацій і фондів. Вони спрямовують свою діяльність на їх соціально-правовий захист у галузі навчання життєвим навичкам, що відповідає основним принципам та нормам міжнародного права. Проблема прав дитини у навчанні життєвим навичкам має пріоритетне значення у діяльності таких організацій як ООН і ЮНЕСКО, ними прийнято біля ста документів щодо цієї проблеми. Однак головним є те, що ООН вперше у світовій історії розробила документи, у яких визначено основні положення про права і свободу дитини, які стали міжнародними стандартами.

Ґрунтуючись на ідеї першорядності загальнолюдських цінностей і різнобічного розвитку особистості, Конвенція ООН про права дитини визнає пріоритет інтересів дитини у суспільстві; наголошує на недопустимості дискримінації дитини за будь-якими ознаками чи мотивами, і, передусім, – на необхідності виявлення державою та

суспільством особливої турботи про соціально-депривованих дітей сиріт, біженців, правопорушників. У цьому документі особлива увага акцентується на тому, що дитина, яка тимчасово або постійно позбавлена сімейного оточення, не повинна, в її ж інтересах, залишатися в такому оточенні і має право на особливий захист і допомогу з боку держави [1, с. 20].

Проблеми соціально-педагогічного захисту дітей позбавлених батьківського піклування тією чи іншою мірою розглядається у працях науковців українських та зарубіжних авторів. Так, характеристику понять "діти вулиці", "безпритульність" знаходимо у працях Є. Холостової, А. Капської, О. Безпалько, С. Толстоухової; специфіка діяльності соціальних педагогів щодо захисту прав дітей досліджується І. Ковчиною, Г. Лактіоновою, О. Балакіревою та О. Бабак. Концепція та окремі технології соціально-педагогічного захисту дітей розробляються і пропонуються для застосування у практичній діяльності провідними науковцями Л. Волинець, І. Зверєвою, В. Оржеховською, С. Харченко та ін.

На даний час в Україні проблема реалізації прав дитини обумовлюється економічними та соціальними протиріччями, що негативно впливають на розв'язання завдань організації захисту дітей. Ці проблеми, вважають фахівці необхідно розглядати на державному рівні у трьох площинах:

- забезпечення декларованих Конвенцією ООН прав дитини;
- створення механізму реалізації прав кожної дитини;
- захист порушених прав дитини та попередження таких порушень.

Мета нашої статті – здійснити аналіз сучасних проблем соціально-педагогічного захисту дітей позбавлених батьківського піклування та запропонувати шляхи формування батьківської відповідальності щодо реалізації прав дитини.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Питаннями координування та планування діяльності щодо захисту прав дітей займаються різні органи влади. Складні, часом критичні ситуації, що виникають у житті дитини вимагають їх негайного вирішення. Але діти чекають резолюції дорослих не підозрюючи того, що це є їх законне право. Від 9 до 28 % дітей ніколи не чули про ті чи інші свої права. Гострою проблемою залишається недостатнє інформування батьків, вихователів, працівників соціальних служб, самих дітей, про уже прийняті і діючі нормативні акти у сфері захисту прав дітей; їх значення, механізми і технології реалізації. Є багато ситуацій, коли дитина потребує (якщо вона взагалі це усвідомлює) юридичної допомоги чи консультації соціального педагога і не хоче щоб про це знали батьки (опікуни тощо), хоча згідно із ст. 9 Закону України "Про охорону дитинства" діти мають право звернутися до органів державної влади, місцевого самоврядування,

підприємств, установ, організацій, ЗМІ та посадових осіб із заявами, щодо реалізації своїх прав та скаргами про їх порушення. Отже, необхідно допомогти дитині реалізувати право бути дійсно почутою в рамках закону, який забезпечив би кваліфіковану соціально-правову допомогу дитині, шляхом створення чіткого механізму гарантування такого права з боку держави.

Одним із найважливіших напрямків соціально-педагогічної діяльності є захист прав і законних інтересів "дітей вулиці".

Поширення бездоглядності та бродяжництва серед дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, є наслідком погіршення матеріальних умов сімей, утримання неповнолітніх в інтернатних закладах, відсутності належних психолого-педагогічних умов виховання, педагогічної занедбаності, внутрішніх конфліктів між педагогами та вихованцями. Крім того, обстеження сімей опікунів свідчить, що значна їх кількість - це люди у досить похилому віці, які не можуть повною мірою займатися вихованням дітей, іноді зловживають спиртними напоями, ведуть асоціальний спосіб життя.

Причиною бродяжництва понад 50% вихованців (згідно даних різних джерел) назвали конфлікт у сім'ї, школі, з однолітками. Значна кількість з них не бажає надавати правдиву інформацію, що свідчить про страх перед батьками або дорослими, які знуцаються над ними, змушують дітей жебракувати.

На жаль, ті заходи, що розробляються і впроваджуються з метою запобігання дитячої бездоглядності, правопорушень та безпосереднього вилучення дітей з вулиці фактично не дають, очікуваного від них ефекту. Дитину, що певний час проживала на вулиці не так просто повернути до родини. Як показує практика, дітям котрі перебувають понад шість місяців на вулиці, притаманний синдром дромоманії.

Дромоманія – схильність до бродяжництва, яку розглядають не як розлад психіки, а як соціальне явище, тому основна мета у подоланні безпритульності та бездоглядності – це своєчасне виявлення та вилучення дитини з вулиці, психологічна допомога щодо адаптації дитини до соціально прийнятих умов життя та проведення корекційної роботи.

На сьогодні в Україні функціонує біля 90 притулків для неповнолітніх. Вихованці притулків – це переважно діти з кризових сімей, чий батьки не мають змоги або не бажають займатися їх вихованням, або ж ці вихованці інтернатних закладів, які опинилися під опікою держави через несприятливі умови у родині. За свідченням директора притулку для дітей м. Чернігова, діти, які багато разів потрапляють до їхнього закладу, становлять 30-50 відсотків від загальної кількості вихованців. З одного боку ця статистика свідчить про недосконалість роботи щодо влаштування

долі дитини, з іншого – про недосконалість законодавства та правил опіки і піклування. Такі вихованці потребують тривалої роботи, що неможливо здійснити в умовах притулку, а спеціальні установи (реабілітаційні центри) для такої категорії дітей тільки починають свою діяльність. Керівники притулків для неповнолітніх як серйозну проблему зазначають відсутність спеціально підготовлених кадрів для організації різнопрофільної роботи з дітьми та сім'ями.

Усиновлення і опіка в Україні є традиційними формами утримання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, але поряд з ними з'являються нові форми сімейного виховання, викликані соціальними потребами гуманістичного суспільства, необхідністю максимального врахування інтересів дитини, яка втратила сімейне оточення, забезпечення оптимальних умов її життєдіяльності. Однією з таких форм сімейного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в нашій державі є дитячий будинок сімейного типу, що являє собою окрему сім'ю, яка створюється за бажанням подружжя або однієї особи, котра не перебуває у шлюбі. Така сім'я бере на виховання і спільне проживання не менше п'яти дітей-сиріт чи дітей, позбавлених батьківського піклування.

Дитячий будинок сімейного типу - це сім'я і водночас первинний дитячий колектив, який налічує не більше 10 дітей. Саме тому в ньому є більші можливості для виховання, соціалізації і розвитку дітей, ніж в інших державних формах опіки. Такий дитячий будинок здійснює сімейно-суспільне виховання і поєднує у собі виховний потенціал сім'ї і дитячою колективу. Особливостями дитячого будинку сімейного типу є те, що його окремі вихованці пов'язані між собою кровними зв'язками, які у поєднанні з подружніми стосунками батьків і батьківсько-дитячими взаєминами створюють в уяві вихованців позитивну модель сімейною життя та стосунків з однолітками. Дитячий колектив такої сім'ї забезпечує відповідні умови для соціалізації дітей в мікросередовищі і реалізує основне завдання дитячого будинку сімейного типу – самореалізація вихованців. Завдання ж батьків у такій сім'ї - підтримка обраної моделі сімейного життя, розвиток кожного вихованця у відповідності з його потребами, нахилами, збереження подружніх почуттів, турбота про життя і здоров'я всіх членів родини, розв'язання поточних проблем життєдіяльності колективу.

У дитячому будинку сімейного типу формування особистості дитини відбувається у природних умовах, вплив батьків-вихователів на світогляд і самоусвідомлення дитини домінує. Під впливом сімейного оточення у дитини формуються морально-етичні ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, ціннісні орієнтації, тобто усі ті якості, які характеризують

особу, індивідуальність. На становлення особистості дитини впливають стосунки між батьками, між батьками і дітьми, іншими членами родини, ставлення батьків до праці, їх участь у суспільному житті, інтереси, ціннісні орієнтації, загальний культурний рівень тощо. Аналіз соціальною впливу різних інститутів соціалізації на особистість показує, що на 40% людей домінуючий вплив здійснювала сім'я, на 30% - засоби масової інформації, на 20% - школа, на 10% - вулиця.

Загалом важко пояснити істинну причину появи дітей вулиці. Кожна дитина вулиці – це індивідуальність, яка обирає свій спосіб життя. Вулиця – це те місце де дитина спілкується, грається, вчиться "виживати" в екстремальних умовах, працює, іноді спить. Практика показує, що повсякденні дії дитини диктуються домінуючою потребою – вижити. Але з багаточисельних досліджень науковців і практиків можна зробити висновок, що основним джерелом безпритульності і безнадзорності є девіантні і конфліктні сім'ї.

Цей висновок підтверджений причинами втікання з дому зі слів опитаних нами "дітей вулиці": більше 13% - вважають причиною поганий матеріальний стан сім'ї (їх майже не годують); більше 16% - конфлікти з батьками, братами, сестрами, родичами; біля 9% - дітей просто вигнали з дому батьки або родичі; у 3% дітей –житло взагалі відсутнє; 2% - назвали причиною сексуальні домагання, розбещення вітччимою чи іншими дорослими чоловіками (у тому числі насилля – 0,5%); 11% - вказали на те, що батьки ведуть аморальний спосіб життя; у 14% дітей батьки позбавлені батьківських прав; 1,1% опитаних дітей - примушували красти.

І в той же час 56% опитаних "дітей вулиці" вважають основною цінністю сім'ю, а 35% – доброту. Тому, на нашу думку, саме робота з сім'єю повинна стати основою соціально-педагогічного захисту "дітей вулиці" як реальних так і потенційних.

У відповідь на цю пропозицію може бути висловлене зауваження, що у відповідних соціальних інституціях, що працюють з "дітьми вулиці" є юристи, педагоги, державні службовці та інші фахівці, до функцій яких входить захист прав дитини, але по-перше: майже усі вищеназвані професіонали є компетентними тільки в окремих галузях права; по-друге, їхні зусилля найчастіше не є скоординованими; схематичні і негнучкі, вони якісно впливають на перспективну ефективність; по-третє, указані фахівці починають свою діяльність, як правило, у кризових випадках і не мають достатньо часу або ресурсів для профілактичної та реабілітаційної роботи з прав дитини.

Ці та інші причини стали основою для серйозного розгляду саме соціальної педагогіки як мультидисциплінарної галузі, яка поєднує у собі

всі необхідні для підготовки спеціаліста риси з питань реалізації прав дитини, зокрема: визнання людини як найвищої цінності; визнання принципу "допомоги заради допомоги", технологічність діяльності і залучення скоординованих ресурсів для досягнення мети та ін. Крім цього, діяльність соціального педагога поширюється на усі сфери життя дітей і передбачає взаємодію інститутів соціалізації та активізацію виховних функцій суспільства, сім'ї та особистості.

Поняття "реалізація прав" у нашому розумінні включає в себе три різних за метою, предметом та технологією видів діяльності: профілактику, кризове втручання і реабілітацію. І якщо другий тип діяльності у певній мірі законодавчо і науково є розробленим, то проблема профілактики та реабілітації – тобто запобігання порушенням прав дитини та процесу їх відновлення через призму навчання діяльності щодо використання і захисту власних правових норм - не може, на наш погляд, вважатись достатньо вирішеною.

Ефективним різновидом роботи з сім'єю – є просвітницька діяльність з батьками щодо формування усвідомленого ставлення до прав дитини та підготовка дитини до свідомого життя в соціально правовому суспільстві.

Сьогодні в Україні та за кордоном вже існує певна система просвітницької роботи з батьками. Нами був проаналізований вітчизняний досвід діяльності соціальних служб та громадських організацій. Можна визначити такі категорії батьків, як об'єктів просвітницької роботи:

1. Потенційні батьки (які ще не мають дітей).
2. Батьки, які очікують дитину (вагітні матері).
3. Молоді батьки (мають дітей віком понад 0 до 10 років).
4. Батьки зрілого віку (мають дітей від 10 до 18 років).

Із кожною категорією батьків працюють різні спеціалісти, які є представниками відповідних соціальних інститутів. Досвід просвітницької роботи з батьками в Україні нараховує велику кількість просвітницьких програм для батьків:

- підготовка молоді до сімейного життя, "Етика і психологія сімейного життя", "Мамина школа", "Школа молодих" та інші;
- підготовка подружжя до народження дитини, "Формування навичок усвідомленого батьківства";
- робота з молодією сім'єю зі стабілізації сімейних стосунків, просвітництво батьків, інформація про права сім'ї й права дітей, профілактика насильства в сім'ї, клуби для молодих батьків, "Усвідомлене батьківство – як умова повноцінного розвитку дитини" та інші;
- допомога батькам у розв'язанні різноманітних проблем сімейного виховання, просвітництво батьків, інформація про права сім'ї в суспільстві й права дітей у сім'ї, школи батьківської підтримки, "Ми будемо

нормальні стосунки", "Батьки і діти", "Формування навичок батьківської компетентності" та інші.

Когнітивний компонент змісту просвітницької роботи з батьками характеризується певною сукупністю знань, що можна розглядати такими блоками:

1. Дитина як суб'єкт права (взаємозв'язок прав людини з правами дитини, історія виникнення прав дитини, сутність та підходи до філософського розуміння прав дитини, сукупність потреб, прав та обов'язків дитини взагалі, та зокрема - в сім'ї; характеристика прав дитини, регламентованих у міжнародному та українському законодавстві, роль та місце прав дитини в сучасному суспільстві).

2. Ставлення батьків до прав дитини (роль батьків у вихованні правосвідомої та повноправної особистості, фактори формування ставлення батьків до дитини, особливості та типи ставлення батьків до дитини, права та обов'язки батьків щодо виховання дитини, вимоги до особистості батьків, шляхи формування усвідомленого батьківства).

3. Сім'я як середовище реалізації прав дитини (можливості сім'ї щодо реалізації прав дитини, типи порушення прав дитини в сім'ї та засоби їх попередження; причини та наслідки порушення прав дитини в сім'ї; умови та механізми реалізації прав дитини в сім'ї; моделі взаємовідносин у сім'ї та стилі виховання дитини, що сприяють реалізації її прав).

Виділені блоки теоретичного напрямку просвітницької роботи з батьками можуть складати самостійну навчальну просвітницьку програму її частину або навчальний матеріал будь-якої іншої програми навчання батьків (різноманітні види інформаційних матеріалів для батьків: листівки, брошури, відеороліки та інші).

Емоційно-мотиваційний компонент змісту просвітницької роботи з батьками зумовлений необхідністю формування системи емоційно-оцінних ставлень батьків до прав дитини й можливостей дотримання їх у власній сім'ї. Ці ставлення тісно пов'язані із такою важливою якістю особистості батьків як відповідальність, оскільки саме відповідальність постає як результат інтеграції всіх психологічних функцій особистості; суб'єктивного сприйняття навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку. Відповідальність не зводиться лише до взятих батьками на себе зобов'язань, дисциплінованості, бо не розкриває всієї психологічної сутності. Слово "відповідальність" не зводиться також до обов'язку, оскільки обов'язок - поняття із сфери несвободи, а відповідальність тісно пов'язана з розумінням свободи. Відповідальність - не нав'язаний суспільством обов'язок для батьків, а відповідь на звернене до батьків прохання, яке відчувається як власна турбота. Відповідальність батьків у прямому

розумінні - це повністю добровільний акт, відповідь на потреби дитини, виражені або невиражені. Бути "відповідальним" означає бути вільним і готовим відповісти. Специфіка відповідальності батьків виявляється саме в емоційно-мотиваційній сфері, у якій детермінується поведінка батьків, бо саме в ній визначаються особливості їх поведінки і діяльності на основі усвідомлення, прийняття ними факту залежності життєдіяльності батьків у сім'ї від суспільних цілей та цінностей, що і визначає ставлення батьків до обов'язку щодо дитини і до наслідків своєї поведінки.

До основних показників батьківської відповідальності стосовно реалізації прав дитини в сім'ї належать:

1. Розуміння та усвідомлення важливості дотримання і виконання своїх обов'язків.
2. Передбачення можливих труднощів у виконанні доручень.
3. Планування способів подолання цих труднощів.
4. Позитивне переживання завдань та очікування радості від виконання обов'язків.
5. Сприйняття необхідності відповідати за виконання завдання, зобов'язань.
6. Самоорганізація діяльності та поведінки, спрямованих на виконання зобов'язань.
7. Постійність прояву такої поведінки.

Висновки. Таким чином, усвідомлене ставлення батьків до прав дитини – це система соціально-педагогічних знань, емоційно-мотиваційне та нормативно-проективне сприйняття прав дитини, що зовнішньо виявляється у певній моделі поведінки батьків по відношенню до дитини та реалізації її прав у сім'ї. Проте, аналіз проблеми ставлення батьків до прав дитини свідчить, що суспільство, а відповідно дорослі, психологічно не готові прийняти дитину як особу з власним баченням світу і ставленням до нього. А відтак, необхідна послідовна, цілеспрямована соціально-педагогічна робота з батьками з метою формування у них системи цінностей та норм поведінки стосовно поваги і усвідомлення прав дітей.

Список використаних джерел

1. Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей. – К.: Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), 2003. – 412 с.
2. Ковчина І.М. Підготовка студентів до соціально-правового захисту особистості. Навчально-методичний посібник / І.М. Ковчина, [ред. А.Й. Капська]. – К.: НПУ, 2005 – 196 с.
3. Права дитини: від витоків до сьогодення: Зб. текстів, метод. та інформ.

- матеріалів / [упоряд. Г. Лактіонова]. – К.: Либідь, 2002. – 278 с.
4. Балакірева О., Бабак О. Діти України про свої права / О. Балакірева, О. Бабак // Соціальна політика та соціальна робота. – 2001. - №2. – С. 3-8.

In the article responsible problem of formation the responsibility of parents protection of the rights of children is analyzed from the point of view of social - pedagogical work with family.

Keywords: the parental responsibility, the responsibility of parents, protection of the rights, children of street.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 364.048.6

А.Й. Капська

ТЕХНОЛОГІЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Стаття розкриває основні підходи до організації реабілітаційної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки; визначає технологічну різноманітність як одну із умов включення девіантних підлітків у практичну діяльність.

Ключові слова: соціальна реабілітація, девіантна поведінка, адекватні технології, технологізація.

Статья раскрывает основные подходы к организации реабилитационной работы с подростками, склонными к девиантного поведения; определяет технологическую разнообразие как одно из условий включения девиантных подростков в практическую деятельность.

Ключевые слова: социальная реабилитация, девиантное поведение, адекватные технологии, технологизация.

Характер загальних закономірностей процесу соціальної реабілітації девіантних дітей відображають педагогічні принципи. Якраз принципи

диктують стратегію педагогічної діяльності, сприяють трансформації різноманітних засобів, форм і методів виховної профілактичної роботи в цілісну систему, тобто обумовлюють домінуючі напрями цілісного підходу до вирішення завдань соціальної реабілітації. Цілісний підхід ми розуміємо як чітку, сконструйовану на педагогічних принципах систему стратегічних шляхів і тактичних прийомів організації, управління і контролю реабілітаційного процесу, спрямованого на подолання негативної і формування позитивної орієнтації особистості підлітка.

Одним із домінуючих принципів, який доцільно застосовувати у практиці, є принцип інтегративності, оскільки він обумовлюється кількома причинами:

- інтегративний підхід протидіє однобічності профілактико-виховного впливу на підлітків;
- інтегративно сконструйована і адекватно застосована педагогічна діяльність за своїм змістом уже виключає погано організовану, безсистемну реабілітаційну роботу;
- порушення принципу інтегративності суперечить самій природі особистості дитини як складній саморегулюючій системі, яка потребує для свого розвитку певної широти і гармонійності соціально-педагогічних впливів.

Істотною для характеристики принципу інтеграції є та обставина, що у колективній та індивідуальній роботі з девіантними підлітками у процесі стимулювання фактора саморегуляції життєдіяльності інваліда реалізується ідея єдності та взаємної оптимізації.

Зважаючи на принципи інтеграції у загальнопедагогічному плані, процес соціальної реабілітації слід будувати так, щоб кожний крок у розвитку підлітка, у його функціонуванні був опосередкований навчанням і вихованням, які здійснюються відповідно до природно-соціологічних і соціально-психологічних закономірностей розвитку особистості.

Дотримуючись педагогічного принципу системності, варто проектувати педагогічний процес таким чином, щоб його функціонування базувалося: по-перше, на основі врахування особливостей окремих компонентів цього процесу; по-друге, на надійних організаційних і соціально-психологічних передбаченнях того, щоб ці компоненти перебували в оптимальному співвідношенні; по-третє, на постійній спрямованості суб'єктів педагогічної діяльності, на виявленні потенційних чи можливих осередків збою у розвитку педагогічних процесів, спроможних негативно вплинути на вирішення завдань щодо формування спрямованості особистості; по-четверте, на основі внесення регулярних і необхідних педагогічних корекцій, спрямованих на попередження потенційно існуючих чи реально діючих внутрішньо-системних негативних чинників.

Практика засвідчує, що застосування принципу системності дає змогу досить точно змодельовати педагогічний процес з девіантними підлітками, своєчасно виявити потенційні конфлікти "збою" в інфраструктурі тієї чи іншої педагогічної системи, своєчасно проводити профілактичну і корекційну роботу з метою їх нейтралізації, підтримувати на достатньому рівні динаміку.

Важливою умовою успіху реабілітаційного процесу є суб'єктивна позиція дітей з девіантною поведінкою у виховному процесі. І якраз застосування принципу співробітництва активізує цей процес. Співробітництво характеризується взаємною довірою, адекватним ставленням суб'єктів виховного процесу. При цьому ініціатором співробітництва завжди має виступати соціальний педагог, який проектує соціально-педагогічну роботу цілеспрямовано, правильно, доцільно і результативно.

Реабілітаційна робота з девіантними підлітками передбачає її здійснення у кілька етапів: діагностичний (що дозволяє виявити інтереси, потреби, моральні цінності, позитивні якості дитини, самосвідомість і самоповедінку), профілактичний, корекційний. Профілактика передбачає усунення причин і чинників, які викликають відхилення у поведінці і розвитку особистості. Корекція передбачає роботу з конкретними відхиленнями і спрямована, в першу чергу, на самого підлітка.

Враховуючи міру девіантності дітей, а також їхню ізоляцію від таких основних інститутів соціалізації, як сім'я, школа, поселення в школу-інтернат, можна вважати відправною точкою соціальної реабілітації. Це відбувається тому, що підлітки попадають у спеціально організоване середовище. Нове позитивне середовище завжди "працює" на розвиток особистості, на формування в неї розумних потреб, духовних запитів, самостійності й активності. Безперечно, таке середовище має бути створене. І його створення, на думку науковців [1; 2], має базуватися на таких засадах:

- об'єктивна позиція у взаємодії з підлітками, коли бесіди проводяться "очі в очі". У вихованця має бути можливість побути наодинці, поспілкуватися за своїм вибором;

- активність, яка потребує створення розвиваючо-виховного середовища, що стимулює появу і розвиток пізнавальних інтересів підлітка, його вольових якостей, емоцій і почуттів;

- стабільність і динамічність розвиваючо-виховного середовища, що сприяє створенню умов, які дають змогу підліткові змінювати навколишнє середовище залежно від його смаків і настроїв;

- компенсаційність забезпечує можливість кожній дитині займатися різними видами діяльності за власними інтересами;

- позитивна емоційність середовища, емоційна комфортність сприяє урізноманітненню вражень, позитивній збудливості;
- використання звичних речей для естетичного виховання (шляхом оформлення інтер'єру, одягу тощо);
- відкритість середовища дозволяє задіяти систему зовнішніх чинників впливу на підлітка, її постійне вдосконалення сприяє відкритості природі, культурі, суспільству, оточенню власного "Я" кожного вихованця, його власного внутрішнього світу.

З метою одержання найбільш детальної інформації про девіантну поведінку дитини необхідно:

- налагодити контакти з людьми, з якими у підлітка були позитивні взаємини;
- з'ясувати обставини дії цих позитивно спрямованих волонтерів;
- виявлення авторитетних людей і важливих для підлітка занять.

В даному випадку об'єктом діагностичної роботи мають бути такі характеристики, які впливають на поведінку підлітка:

- органічні (темперамент, рання зрілість, фізична сила, фізичні відхилення);
- особисті (здібності, міра впевненості в собі, задоволення, яке мають від захоплень, залежність від інших людей);
- соціальні (культура, соціальне оточення, панівна позиція, цінності, законодавство).

Аналіз отриманих даних дозволяє прогнозувати реабілітаційний результат і добирати адекватні технології. Саме педагогічні технології дають змогу: знаходити підґрунтя для результативної діяльності; мобілізувати кращі досягнення науки і досвіду, щоб гарантувати бажаний результат; будувати діяльність на інтенсивній, тобто максимально науковій, не на екстенсивній основі, яка призводить до виправданих затрат сил, часу і ресурсів; більше уваги приділяти прогнозуванню і проектуванню діяльності з метою попередження її корекції у ході виконання; використовувати найбільш повноцінно інформаційні засоби тощо.

Власне можна сказати, що технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно нову сходинку ефективності, оптимальності, науковості. Дійсно, технологія – це не данина моді, а стиль сучасного науково-практичного мислення і сприяє радикальному вдосконаленню діяльності людини, підвищенню її результативності, інтенсивності, інструментальності, технологічної забезпеченості. Технологія в будь-якій сфері – це діяльність, яка максимально відображає об'єктивні закони даної предметної сфери і тому забезпечує адекватність діяльності визначеним цілям.

Основними характеристиками педагогічних технологій дослідники називають системність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворюваність, ефективність, якість навчання, його мотивованість, новизну, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність, можливість трактування чи перенесення в нові умови [3; 4].

Звідси можна сказати, що технологія – це педагогічна діяльність, яка максимально реалізує в собі закони виховання, соціалізації і розвитку особистості і тому забезпечує її кінцеві результати. А педагогічна технологія – це вмотивована діяльність, яка реалізує науково обгрунтований проект освітньо-виховного процесу і яка володіє високою мірою ефективності, надійності і гарантованості результатів [5].

Педагогічною технологією соціальної реабілітації можна назвати комплекс, який включає:

- певні уявлення про передбачувані результати виховання;
- засоби діагностики поточного стану вихованців;
- пакет методів педагогічного впливу;
- критерії вибору оптимальних методів виховання для конкретних умов.

Для соціальної реабілітації найбільш сприйнятливими є особистісно-орієнтовані педагогічні технології. В їх основі є незаперечне визнання індивідуальності, самотності, самоцінності кожної людини, наділеної своїм неповторним суб'єктивним світом і досвідом. Використання особистісно-орієнтованих педагогічних технологій соціальної реабілітації підлітків з девіантною поведінкою не можна здійснити без врахування внутрішнього протесту підлітка як носія суб'єктивного досвіду. Крім того, застосування цих технологій і управління ними залежить від індивідуальних здібностей підлітка як суб'єкта реабілітаційного процесу. Це робить технології гнучкими, варіативними, багатофакторними.

Ефективне функціонування педагогічних технологій у соціальній реабілітації девіантних дітей передбачає:

- визначення підлітка суб'єктом реабілітаційного процесу;
- визначення мети соціальної реабілітації як розвитку індивідуальних здібностей дитини, відновлення порушення зв'язків і його взаємовідносин з середовищем;
- пошуки засобів, які забезпечують реалізацію визначення мети шляхом виявлення і структурування суб'єктивного досвіду дитини, її спрямованого розвитку у процесі реабілітації.

Педагогічні технології соціальної реабілітації передбачають створення сприятливої соціокультурної ситуації розвитку, саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації підлітків з девіантною поведінкою.

Педагогічні технології соціальної реабілітації виконують організуючу, зв'язуючу та координуючу функції між розвитком дитини як суб'єкта

діяльності і розвитком самої діяльності, між формуванням мікроколективу і розвитком особистості, між процесом виховання і самовиховання.

Необхідність індивідуального підходу у процесі реабілітації девіантних підлітків визначається тим, що ми маємо справу з контингентом вихованців, у яких різні умови виховання і різні причини, які спровокували відхилення у поведінці, різний рівень девіантності, різні психологічні особливості.

Для здійснення соціальної реабілітації таких підлітків необхідно визначити суб'єктивні й об'єктивні передумови прояву девіантної поведінки, виявити позитивні і негативні якості, включення підлітка в соціально-значущі справи згідно з його здібностями та інтересами, спонукання підлітка до самовиховання, налагодження взаємної довіри.

У спілкуванні педагог має звертатися лише по імені, і підліток має повідомлювати свою безпосередню причетність до власної соціальної реабілітації, бачити своє майбутнє (прогнозувати), розуміти суть поведінки у соціальному просторі, розвивати у них позитивну реакцію на думку спільноти, громади, мікроколективу.

Істотну роль відіграє самооцінка підлітків-девіантів. Вони не люблять вести мову про власні недоліки і достоїнства. А більшість навіть не задумується над цим. Практика дозволила виявити, що підлітки досить часто не мають достатніх знань про себе, не мають навичок і умінь групового спілкування, не вміють налагоджувати психологічно вмотивовані контакти у соціальному середовищі, не мають навичок управляти своєю поведінкою в тій чи іншій ситуації.

За такої ситуації поправити справу хоча б певною мірою можна, використовуючи ігровий соціально-педагогічний тренінг, який може допомогти вирішувати критичні ситуації, що стимулюють девіантну поведінку, усвідомлювати неадекватність реакції у звичних ситуаціях, формувати установку на адекватну реакцію, засвоєння адекватних способів реагування, установок, систем оцінок.

Помітну роль у ході соціальної реабілітації відіграють методи переконання, перебудови самосвідомості, методи регламентації поведінки, (заборона, обмеження, вказівки), методи переучування та переключення, спрямовані на зміну системи особистісних якостей підлітка. Все це дозволяє зменшити емоційно-психологічну напругу серед підлітків-девіантників і підготувати підґрунтя до систематичного навчання, взаємодії у мікросоціумі.

Особливу увагу доцільно звертати на утвердження його у конкретні справи, що потребують саморегуляції, самоконтролю, самодисципліни. Можна, наприклад, застосувати педагогічний метод "зриву" за А. С. Макаренком. Адже поставлені перед необхідністю щось вирішувати

терміново вони (девіантні підлітки) не в змозі займатися аналізом і копатися у своїх "за" і "проти". І в такій ситуації оперативно і рішуче діють. Але водночас для них є дуже важливою оцінка оточення, мікроколективу, що спонукає підлітка по-новому подивитися на себе.

Соціально-педагогічна реабілітація підлітків з девіантною поведінкою посилюється за рахунок методів і техніки психокорекції: індивідуальних (бесіда, співбесіда, сеанси психоаналітики), групові (інтерактивні, комунікативні, імітаційно-ігрові, невербальні з елементами музикотерапії та ін.).

Досвід роботи доводить, що соціальна реабілітація підлітків девіантної поведінки можлива за таких педагогічних умов:

- соціальний педагог завжди буде орієнтуватися не на діяльність педагога, як основний виховний захист, а на діяльність самого підлітка;
- соціальний педагог має налагоджувати емоційний і змістовий контакт у взаєминах з підлітком;
- спеціаліст має знати цілі і мотиви діяльності підлітка-девіанта;
- педагог повинен уміти знайти правильні шляхи, які ведуть до нівелювання асоціальних відносин підлітків з девіантною поведінкою і налагодження соціально-ціннісних особистих і ділових взаємовідносин;
- соціальний педагог має створити повноцінну готовність підлітків до виконання змодельованої діяльності.

Окрім того, соціальної реабілітації підлітків з девіантною поведінкою ставить перед соціальним педагогом такі завдання:

- слід ліквідувати егоїстичні мотиви діяльності і поведінки підлітків;
- відшукати адекватні шляхи і засоби формування у підлітків моральних, практичних, естетичних почуттів і вищих форм вольової діяльності;
- ліквідувати спотворення у розвитку рис і якостей особистості підлітка, нормалізувати їхню навчальну і соціально-значущу діяльність, поведінку і відносини, які проявляються у процесі їхньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Бочарова В.Т. Педагогика социальной работы. – М.: SVR"Агрус", 1994. – 208с.
2. Лютий В.П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки: Навч. Посібник. – К.: Академія праці і соціальних відносин, 2000.
3. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студентов высш. пед. Заведения. – М.: Академия, 2002. – 272с.
4. Соціальна педагогіка. Підручник для студентів ВНЗ. – К.: Центр

навч. літератури, 2009.

5. Технології соціально-педагогічної роботи/За ред. А.Й. Капської. – К.: УДЦССМ, 2000. – 254с.

The article focuses on the main approaches to the rehabilitation work with teenagers prone to deviant behavior; defines the technological varieties as one of conditions of deviant teenagers including in practical activity.

Keywords: social rehabilitation, deviant behavior, adequate technology, technologization.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 376-056.36:17.022.1

О.В. Ковальчук

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДЕЗАДАПТОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито основи формування гуманістичних цінностей дезадаптованих дітей, показано, на що варто звернути увагу у вихованні таких дітей.

Ключові слова: гуманістичні цінності, дезадаптованість, моральність, моральна поведінка.

В статье раскрыты основы формирования гуманистических ценностей дезадаптированных детей, показано, на что стоит обратить внимание в воспитании таких детей.

Ключевые слова: гуманистические ценности, дезадаптированность, нравственность, моральное поведение.

Процес адаптації полягає у забезпеченні розвитку, формуванню нових взаємодій та нових соціальних зв'язків, тоді як дезадаптація, показує рівень адаптованості з неконструктивними реакціями та неспроможними конструктивними підходами до розвитку соціальних взаємодій. Таким чином, дезадаптація це – багатофакторний процес порушення взаємодії дитини із середовищем. Порушення адаптаційних механізмів дитини в

новому середовищі впливає на розумову, емоційну та поведінкову сферу, що призводить до зниження активності та дисгармонійного розвитку особистості.

Для формування гуманістичних цінностей дезадаптованих дітей молодшого шкільного віку, спершу, охарактеризуємо стан такої дитини.

У походженні шкільної дезадаптації ніколи не бере участь один ізольований причинний фактор. Шкільна дезадаптація є результатом впливу всього комплексу факторів, причому, зазначені фактори не тільки декомпенсують дитину, але й патологічно взаємодіють один з одним. Так, наприклад, при зниженні успішності й порушенні дисципліни в школі, обумовлених стертим депресивним станом, виникає ситуація осудження учня вчителями. У щоденнику з'являються "двійки", зауваження про те, що підліток прогулює й грубить педагогам; у школу викликаються батьки. Школа в цих випадках безжалісно відкидає учня, так і не розібравшись у суті його проблем. Таким чином, у типовій модельній ситуації взаємодіють всі фактори: шкільний, сімейний, зовнішній, соматичний, психічний. Саме останній – психічний (у цьому випадку депресія) – становить тут основну, хоча й не єдину, основу шкільної дезадаптації, без якої всі інші фактори значною мірою втрачають свою руйнівну силу. Активні, цілеспрямовані, емоційно врівноважені, товариські особистості в будь-якому віці здатні протистояти негативним впливам і, як правило, при будь-яких обставинах залишаються адаптованими в мікросоціальному середовищі.

Депресивні розлади проявляються в сповільненості мислення, труднощах або неможливості осмислення й запам'ятовування навчального матеріалу, відмові від ситуацій з необхідною розумовою напругою. Депресивні школярі усе більше часу витрачають на готування домашніх завдань, зв'язуючи це в основному з ускладненням навчальної програми.

Погіршення фізичного самопочуття також може викликати бажання будь-яким шляхом уникнути психічних і фізичних навантажень. У випадку вираженої моторної загальмованості в деяких депресіях з'являється раніше невласлива дитині повільність, незручність, незграбність.

Втрата волі, енергії, імпульсу до діяльності проявляються в томливому безробітті, болісному "убиванні часу" за допомогою перегляду всіх без винятку телевізійних передач, у переречитованні багато разів прочитаних книг, у не властивих віку іграх (солдатики, машинки й т.п.).

Описана своєрідність добового ритму настрою з відсутністю поліпшення в другій половині дня нерідко повністю позбавляє підлітка можливості спонтанної компенсації.

Таким чином, в силу обставин, що склалися дитина стає конфліктною, забіякуватою, зарозумілою і нетерпимою. У родині вона потайлива, ворожа, особливо до того з батьків, хто проявляє більшу жорстокість і

прямолинійність. Опозиційність, негативізм, заперечення авторитетів у цих випадках виступають у перебільшеній, гротескній формі.

Тим часом сімейна ситуація також є істотним чинником, що сприяє дезадаптації дитини. Нерідко, батьки самі вводять необґрунтований зберігаючий режим для своєї дитини; ставлячи захворювання сина (або дочки) у центр уваги, вони дають панічні реакції на найменші погіршення її самопочуття, не довіряють лікарям, дійсно не здатним полегшити стан хворого, шукають нових фахівців, у тому числі й так званих "нетрадиційних", що часом проповідують середньовічні марновірства. З іншого боку, переконавшись у неефективності лікування й відсутності певного діагнозу захворювання, батьки часом починають обвинувачувати хвору дитину в симуляції, прагнуть замаскувати свою ліню, скористатися з незрозумілого й сумнівного захворювання. При цьому діти можуть піддаватися твердим, а нерідко й жорстоким покаранням.

Таким чином, механізми дезадаптації, в основі якої лежать депресивні розлади, надзвичайно різноманітні й обумовлені всім спектром соціальних, психічних і соматичних факторів, що перебувають у тісному взаємозв'язку.

Отже, для формування гуманістичних цінностей дезадаптивних дітей молодшого шкільного віку варто звернути увагу на деякі особливості.

Л. Колберг розробив свою концепцію морального розвитку дітей, що лежить в основі формування гуманістичних цінностей. Молодших школярів можна розглядати як людей, які перебувають на доконвекційному (доморальному) етапі розвитку особистості. Для них характерна орієнтація на фізичні, пов'язані із задоволенням або незадоволенням, наслідки здійснених вчинків, а також на авторитет і владу тих, хто встановив норми та правила поведінки. На першій стадії цього етапу діти значно рідше оцінюють поведінку, виходячи з мотивів і змісту вчинків, ніж за її наслідками. Діти оцінюють, гарні чи погані здійснено вчинки, залежно від того, чи призводять вони до нагороди або до покарання. На другій стадії формується уявлення про корисність виконаних моральних дій, які супроводжуються певною винагородою. Тут діти також можуть вважати моральними ті вчинки, які дають можливість задовольнити потреби тому, хто їх здійснює, не заважаючи іншим задовольняти свої потреби. За термінологією Л. Колберга, це – стадія наївної інструментальної орієнтації, яка виражається простою формулою: "ти – мені, я – тобі".

Тобто, дітям молодшого шкільного віку властива невідповідність між знаннями моральних норм і поведінкою. Дитина тільки вчиться орієнтуватися в розмаїтті життєвих вчинків, зіставляти свої уявлення з реальними ситуаціями, конкретною поведінкою. На думкою, І. Беха, моральне "кредо" лише починає формуватися і набере сил у підлітковому віці. Але для цього необхідно закласти ґрунтовну основу.

Молодшим школярам легше аналізувати вчинки інших, ніж свої власні. Коли дитина бачить добро у вчинках інших, вона потроху починає розуміти мотив, яким керувалися роблячи гарну справу. Тому засвоєння мотиву вчинку, роз'яснення сутності і правильності дій, як вказував Г.Костюк, має бути спеціальним завданням для дорослих.

Досліджуючи праці Дж.Дьюї можна зазначити, що гуманістичні принципи у вихованні молодших школярів повинні розвиватися згідно з моральним завданням.

Моральність, вважає Дж.Дьюї – це не лише частина поведінки, але й почуттів. Характер охоплює не тільки риси, які виявляють себе в розв'язанні завдання чи проблеми, а й якості, що чутливо реагують на почуття, потреби, права інших людей. Людський характер – це наче внутрішній краєвид, що, так би мовити, вимальовується в бажанні бути чесним з іншими, у комплексі вчинків, які засвідчують доброту, тактовність, потребу служити іншим, нерідко і жертвність. Це те, у чому багато людей вбачають сферу діяльності і завдання морального виховання [4].

В молодшому шкільному віці діти поступово починають розуміти потреби інших і вчаться відповідним альтруїстичним реакціям. Їх ранні спроби альтруїстичної поведінки обмежені тому що вони ще мало знають, як можна допомогти іншим і в яких випадках людям потрібна допомога. По мірі того, як діти засвоюють більше стратегій допомоги іншим, їх дії стають все більше схожими на дії дорослих.

Таким чином, як правило, наміри діяти морально з віком стають сильнішими, а стратегії надання допомоги – більш ефективними [1].

П.С. Виготський довів, що потенціал когнітивного розвитку кожної дитини доволі широкий. Це знання та навички, котрі може отримати дитина при навчанні та керуванні з боку старших. П.С. Виготський назвав їх зоною найближчого розвитку. Зона найближчого розвитку – це когнітивний розвиток, котрого дитина не може досягнути самостійно, але може пройти за допомогою інших людей.

Щоб оволодіти азами гуманістичних цінностей, дитина повинна мислити альтернативно: добро, або зло, добре, або погано. Дитина, що не засвоїла елементарних норм моральності як безумовних, категоричних імперативів, не може стати моральною людиною. Але моральність не зводиться до системи заборон і вказівок. Які б не були джерела моральних норм і правил, моральне рішення та пов'язаний з ним ризик і відповідальність можуть бути тільки індивідуальними. Морально зріла людина ніколи не може відповісти однозначно на запитання дитини: "добре це чи погано?", тому що одна і та ж дія по-різному оцінюється залежно від її контексту, наслідків, мотивів тощо. З цим пов'язаний моральний вибір, оцінки, самооцінки. При відсутності розвинутої моральної рефлексії

жорстока система моральних принципів легко переходить в примітивне моралізування, звернення з мораллю до інших, але не до себе.

Формування гуманістичних цінностей дезадаптованих дітей неможливо розглядати у відриві від соціальної поведінки, реальної діяльності, в ході якої складаються не тільки моральні поняття, але й почуття, звички і інші неусвідомлені компоненти морального обличчя особистості. Характерний для особистості засіб вирішення моральних проблем як системи цінностей, з якою вони співвідносяться, формується, перш за все, в ході практичної діяльності дитини і її спілкування з оточуючими людьми, що ускладнюється, певним чином, депресивними станами. Поведінка дитини залежить не тільки від того, як вона розуміє проблему, але й від її психологічної готовності до тієї чи іншої дії.

Моральна позиція розкривається у вчинках і нормується вчинками, особливо важливу роль у становленні єдності знань, переконань та діяльності відіграють конфліктні ситуації. Людина, яка не була в складних життєвих ситуаціях, ще не знає ні сили свого "Я", ні реальної ієрархії засвоєних ідей і принципів.

Перетворення гуманістичних знань, понять в переконання потребує їх закріплення в системі мотивів поведінки і відповідних їм звичок. Між свідомістю, як потрібно діяти і звичною поведінкою існує протиріччя. Моральний досвід школяра набувається через вправи в поведінці, "гімнастику поведінки", тобто через організовані педагогами повторні дії, вчинки в різних, але подібних життєвих ситуаціях. З огляду на особливості дезадаптованої дитини у формуванні гуманістичних цінностей, на таких дітей необхідно звертати більше уваги, так як їхня поведінка вже включає певні антисоціальні прояви.

Знання як елемент свідомості утворюють систему наукових істин, які засвоєні в результаті вивчення індивідом нагромадженого людством соціального досвіду.

Визначальне значення для виховання гуманних якостей у молодшому шкільному віці, має розвиток емоційної сфери, що у дезадаптованої дитини теж страждає. Такий розвиток передбачає переживання дітьми позитивних емоцій, що дає імпульс добрим справам і починанням. Молодший шкільний вік – це особливо емоційний період в житті людини. Для виховання гуманності важливою є тенденція до обґрунтування своїх вчинків і оцінювання їх учнями. Тобто, постійно треба звертатися до поведінки дитини, щоб вона сама зрозуміла, що робить недобре.

Психологи наголошують, що в цьому віці вчинки інших та власні не лише оцінюються, усвідомлюються, але й емоційно переживаються. Формування гуманних понять супроводжуються емоційними переживаннями різної інтенсивності, в результаті чого, у школярів формуються гуманні якості особистості.

В межах цього вікового періоду відбуваються дуже серйозні зміни у ставленні дитини до самої себе, змінюється самосвідомість, у тому числі й самооцінка. Тому, саме початкова шкільна ланка покликана створити засади моральної культури і гуманності зокрема.

Л.І. Божович виділяє такі головні новоутворення, які характерні для молодшого шкільного віку і сприяють формуванню гуманних якостей особистості: розвиток пізнавальної сфери молодшого школяра, яка і визначає перехід до більш складних форм мислення; формування нового рівня ефективнопотребової сфери, яка дозволяє дитині діяти не безпосередньо, а керуючись свідомо поставленими завданнями, моральними вимогами й почуттями; виникнення відносно стійких форм поведінки і діяльності, що складають основу формування характеру дитини; розвиток суспільної спрямованості молодшого школяра, яка змушує його шукати серед однолітків своє місце та засвоювати ті моральні вимоги, які притаманні колективу ровесників [2, с.26].

А.Г. Глуценко вважає, що формування гуманності повинно бути спрямоване на розвиток у дітей розуміння гуманних якостей і засвоєння гуманних понять [3, с.63]. Це зумовлює конкретні методи і прийоми формування гуманних понять у молодших школярів: воно повинно починатись з тих особливостей, які найчастіше виявляються у стосунках дітей, доступні їхньому розумінню, продовжуватись розширенням кола особливостей школяра у процесі роботи над завданнями гуманного характеру, сюжетними малюнками, художніми оповіданнями і закінчуватись оформленням засвоєних особливостей у загальне поняття.

Щоб процес виховання гуманності учнів був ефективним, вчитель повинен надати усій виховній роботі чітко вираженого цілеспрямованого характеру, домагатися планованості й систематичності у вихованні гуманних якостей учнів. Необхідність цілеспрямованої роботи з учнями, планування системи виховних заходів, формування свідомості особистості, поєднання перспектив розвитку учнівського колективу з перспективами загальнодержавними визначає принцип цілеспрямованості виховання.

Принцип систематичності, єдності виховних впливів і варіативності форм і методів виховання гуманних якостей у дітей виявляється в доцільному відборі вчителем виховного матеріалу, в такому управлінні соціальним розвитком школярів, коли послідовно досягається певна мета і вирішуються виховні завдання із застосуванням сукупності форм, методів і засобів виховання школярів.

Гуманні якості людини формуються у колективі і виявляються у гуманних стосунках. Чим активнішим є спілкування людини з колективом, тим глибші знання вона засвоює в процесі колективної діяльності, тим кориснішою буде її суспільна робота. Принцип виховання в колективі і

через колектив передбачає максимальне використання всіх виховних заходів дитячих та юнацьких організацій для формування гуманних якостей учнів. Тому тут, необхідно звернути увагу на відкинутих класом учнів, стимулювати повернення їх у колектив як єдине ціле.

Принцип природовідповідності виховання передбачає урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, багатогранної і цілісної природи людини, її анатомічних, фізіологічних, психологічних, національних і регіональних особливостей, її єдності з природою, визначення вчителем змісту діяльності відповідно до віку, сил та можливостей учнів. Під час проведення роботи з виховання гуманності в учнів потрібно враховувати їхні вікові, індивідуальні, національні особливості і давати їм посилені індивідуальні завдання.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.— 3-е изд.— СПб.: Питер, 2001.— 288 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте.— М.: Просвещение, 1968.— 464 с.
3. Глущенко А.Г. Внеклассная работа в начальных классах. — К.: Радянська школа, 1982. -126 с.
4. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті / Пер. з англ. М.Олійник. — Львів: Літопис, 2001. — 32.
5. Вайда Т.С. Методологічні аспекти соціальної педагогіки // Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. І.В. Козубовської, І.І. Миговича. — Ужгород, 1999. — Ч.1. — С. 68-73.
6. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. — К.: Вища шк., 1995. — 237 с.

Bases of forming of humanistic values of дезадаптованих children are exposed in the article, it is shown on what it costs to pay attention in education of such children.

Keywords: humanistic values, дезадаптованість, morality, moral behavior.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 376.1-058.862

О.В. Коган

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ ПОЗБАЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В УМОВАХ ЗАКРИТОГО ЗАКЛАДУ

У статті висвітлені питання особливостей розвитку дітей-сирит та дітей, позбавлених батьківського піклування у інтернатних закладах. Визначено чинники, що впливають на розвиток даної категорії дітей та обґрунтовано програму щодо оптимізації їх соціального супроводу.

Ключові слова: діти-сироти, соціально-педагогічна підтримка, психічна депривація.

В статье освещены вопросы особенностей развития детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки в интернатных учреждениях. Определены факторы, влияющие на развитие данной категории детей и обосновано программу по оптимизации их социального сопровождения.

Ключевые слова: дети-сироты, социально-педагогическая поддержка, психическая депривация.

Народження дитини знаменує собою перехід на новий етап її розвитку - фізичну сепарацію від матері.

Але фізичне відокремлення не означає, що дитина може існувати самостійно. Вона вимагає як фізичного догляду, так і необхідної кількості і змінності суто людських стимулів – сенсорних, емоційних, когнітивних, соціальних, які впливають на подальший особистісний розвиток дитини.

Згідно існуючої періодизації психічного розвитку провідною діяльністю дитини раннього віку є предметна діяльність, тобто взаємодія із предметним світом, яка виникає за допомогою загальноприйнятих засобів використання предметів. Але ці засоби дитина не в змозі засвоїти, якщо вона не спілкується із дорослими особами, що передають їй свій досвід. Як зазначив Л.С. Виготський – психічний розвиток дитини відбувається шляхом засвоєння ним суспільно-історичного досвіду людства у процесі активної діяльності. Тому предметній діяльності, як провідній, передують емоційне спілкування з дорослими, передусім з матір'ю.

Соціальна ситуація сумісного життя дитини з матір'ю призводить до виникнення нового типу діяльності – безпосередньо емоційного спілкування дитини і матері.

Як зазначають О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська спілкування в цей період повинно носити емоційно-позитивний характер. Тим самим у дитини створюється емоційно-позитивний тонус, що буде слугувати ознакою фізичного психічного здоров'я.

Вважається, ще недостатній розвиток самостійності, довільності поведінки викликані гіперопікою у вихованні, але діти-сироти як правило живуть в умовах гіпоопіки, дефіциту спілкування з дорослими. У таких умовах слід очікувати більш високого розвитку організованості, самостійності у дітей, вміння планувати свою поведінку.

Але групове спілкування дітей із дорослими, регламентованість режиму, постійні вказівки дорослих – все це позбавляє дитину необхідності самостійно планувати, здійснювати і контролювати свою поведінку і формує у дитини "морально-споживацьку" позицію.

На розвиток довільної поведінки впливає і сформованість рольової гри, яка у вихованців закритих закладів є на досить низькому рівні.

І безперечно, найголовнішою із причин особливостей психічного розвитку у дітей у закритих закладах є динаміка їх розвитку у дошкільному віці, яка визначена вродженими патологіями (тут і погана спадковість, і не дотримання матір'ю режиму під час вагітності – погані звички, намагання перервати вагітність тощо), так і дисгармонійністю розвитку дітей молодшого віку, в умова коли сім'я відсутня, про що говориться у попередній главі.

Підлітковий вік вважається найважливішим і складним періодом людського життя.

Як зазначає Капська А.Й.: "... труднощі даного періоду досить помітно відбиваються на основному розвитку підлітка – формуванні свідомості, самооцінки, уявлення про себе як суб'єкта діяльності і спілкування.

Самосвідомість, яка формується у підлітковому віці, відбиває у сукупності три сторони: самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення до себе як суб'єкта і саморегуляції".

Результати цього впливають на відповідну самооцінку, яка в подальшому викликає почуття впевненості, врівноваженості, емоційної комфортності.

Соціальна ситуація розвитку підлітка має принципові відмінності від ситуації розвитку дитини. І це пов'язано із зовнішніми обставинами, але в першу чергу із внутрішніми чинниками. Змінюються ціннісні орієнтації, внутрішня позиція у ставленні до оточуючого, мотивація підлітка.

Визнання у колі однолітків, повага з боку дорослих, пошуки свого "Я" (цінностей, ідеалів, поглядів), самоствердження, професійне самовизначення – це характерні ознаки підліткового віку. У цей період, який не дарма вважається найбільш "сензитивним", "важким" - підлітку необхідно отримувати позитивний сімейний досвід, повагу з боку батьків і відчуття впевненості у своїй сім'ї.

У вихованців закритих закладів розвиток підліткових характеристик відрізняється від розвитку підлітків, що виховуються у сім'ї. Як зазначають дослідники І. Лангмейер та З.Матейчик, відсутність почуття впевненості, яка є стійкою характеристикою підлітків-сиріт, є наслідком емоційної депривації.

Розвиток інтересів, підвищення їх особистісної значущості, що є суттєвою характеристикою підліткового віку, безпосередньо пов'язане із потребою у професійному та життєвому самовизначенні.

Підліток, що виховується у сім'ї має багатоперспективні плани щодо свого майбутнього. Прийде час, і підліток визначається і зупиняє свій вибір на реалістичних планах, які відповідають його можливостям, здібностям.

Але така багатовекторність планів та бажань призводить до того, що підліток намагається самовдосконалюватись, шукати свої шляхи реалізації цих планів. Шукання і "хитання" підлітків у аспекті професійного самовизначення відіграє велику позитивну роль на подальшому особистісному розвитку людини – вмінні зробити самостійно "свій" вибір, тощо.

Підлітки-вихованці закритих закладів здебільшого не мають таких можливостей. За них все продумують дорослі і професійне самовизначення обумовлено системою суспільного виховання (зв'язок дитячих будинків та інтернатів з декількома середніми спеціальними навчальними закладами); матеріальним фактором; недостатньою підготовкою вихованців закритих закладів до вищої освіти і таке інше.

Тому можна визнати, що професійне самовизначення яке є найважливішою складовою особистісного самовизначення для підлітків-сиріт стає професійним визначенням і негативно впливає на подальший розвиток становлення особистості, призводить до споживацької позиції, несамостійності.

Інша сфера психічного розвитку особистості – становлення психосексуальної ідентичності. Відомо, що у підлітковому віці вона займає особливе місце. Тендерне самовизначення, формування системи мотивів, цінніших орієнтацій, пов'язаних із статевим дозріванням виходять у цьому віці на одне із перших місць у формуванні особистості.

Тоді як у дітей, що виховуються у сім'ї є конкретна модель і реалістичні уявлення щодо сімейного життя, у дітей, що виховуються у закритих закладах уявлення про сім'ю, про відносини між чоловіком і жінкою недостатні; весь попередній досвід цих дітей не приводить до формування правильної моделі гендерних взаємостосунків, він не наповнений конкретними деталями.

Тому у своєму подальшому житті, діти, які не виховувались у сім'ї, набагато частіше зустрічаються із проблемами, які пов'язані, як із гендерними взаємостосунками, так і з створенням і повноцінним функціонуванням власної сім'ї, із відповідальністю за партнера по шлюбу і дітей.

Таким чином, суспільно-психологічний розвиток дітей-сиріт, та дітей, позбавлених батьківського піклування у закритих закладах має певні негативні аспекти, які визначенні наступними чинниками:

- низький рівень наочно-образного мислення, класифікаційні форми мислення у дітей-сиріт; дисгармонійний розвиток різноманітних психічних функцій. Причиною цього є наслідки психічної депривації, проблеми управління власною поведінкою;

- об'єктивні та суб'єктивні чинники, що впливали на попередній розвиток дітей у закритому закладі;

- недостатній розвиток довільної поведінки дітей-сиріт, "псевдосамостійність" – пов'язанні із регламентованістю закладу, постійними вказівками дорослих, неможливістю приймати самостійні рішення; недорозвитком ігрової діяльності;

- особливостями професійного самовизначення, обумовленого обмеженістю системи суспільного виховання;

- недосконалістю розвитку психосексуальної ідентичності, яка викликана недостатньо реальними уявленнями, щодо гендерних взаємостосунків.

У цілому причини визначаючи неблагоприємність особистісного розвитку дітей у закритих дитячих закладах можна охарактеризувати як наступні:

- великий ризик деприваційних ситуацій, і як наслідок виникнення психічної депривації у дітей;

- відсутність належного емоційного контакту із дорослими;

- недостатня робота по формуванню гри;

- збідніле середовище, яке не розширює кругозір дитини;

- відсутність власного простору, приватних речей;

Г.М. Бевз розробила етапи ресоціалізації дітей-сиріт, та дітей що опинилися без батьківського піклування:

1 *етап* - розв'язання соціальних та юридичних питань – послаблення дії патологічних чинників соціального оточення.

2 *етап* – проведення психодіагностики порушень у дітей, розробка та реалізація програми психотерапії, психолого-педагогічної корекції наслідків депривації, обґрунтування адекватної навчально-виховної роботи.

3 *етап* - відтворення та компенсація соціальних зв'язків дитини та здійснення соціально-психологічного моніторингу ефективності ресоціалізації. На наш погляд окрім перерахованих шляхів попередження та подолання наслідків депривації, важливим є і формування соціальної компетентності, тобто оволодіння навичками достатніми для реалізації завдань, які необхідно вирішувати дитині на всіх вікових етапах.

Список використаних джерел

1. Бевз Г.М. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування // Соціальний працівник, №8, квітень 2007.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – 2-ге вид. – К.: Каравела, 2007. – 344 с.
4. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Медицинское издательство 1984. - 334 с.
5. Бевз Г.М. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування // Соціальний працівник, №8, квітень 2007.
6. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – 2-ге вид. – К.: Каравела, 2007. – 344 с.
7. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Медицинское издательство 1984. - 334 с.

The article outlines the features of the issue of orphans and children deprived of parental care in residential institutions. Factors that influence the development of this category of children and grounded program to optimize their social support.

Keywords: orphans, social and educational support, mental deprivation.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 364.048.2

Г.А. Кошонько

ПРОФІЛАКТИКА СІМЕЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ЯК АСПЕКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті з'ясована сутність дезадаптованої сім'ї. Схарактеризовано вплив сімейного виховання в цих сім'ях на розвиток особистості дитини та розкрито типові педагогічні стилі. Визначені способи профілактики проблем дезадаптованої сім'ї соціальним педагогом.

Ключові слова: адаптація, дезадаптована сім'я, функції виховання, стилі виховання, профілактика сімейної дезадаптації.

В статті в'яснена сутність дезадаптированных семей. Охарактеризовано влияние семейного воспитания в таких семьях на развитие личности ребенка и раскрыты типичные педагогические стили. Определены способы профилактики проблем дезадаптированных семьи социальным педагогом.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптированная семья, функции воспитания, стили воспитания, профилактика семейной дезадаптации.

Сучасне суспільство зустрічається із кризовими соціальними й економічними процесами, що відображають глибоку трансформацію базисних основ своєї життєдіяльності. Безробіття, міграція, зниження рівня життя, ріст бідності багатьох соціально вразливих верств суспільства привели до істотних змін характеристик сімей з дітьми. Реформи обумовили нові соціально-економічні форми їх життя, привели до зміни сімейної ідеології й звичної системи цінностей, викликали стан соціальної й психологічної дезадаптації. Важко розв'язувані проблеми житлового забезпечення, матеріального достатку, працевлаштування створюють у сім'ї почуття непередбачуваності перспектив свого розвитку, недостатню поінформованість у питаннях виховання дітей і соціально-педагогічний дискомфорт. Звичним стає існування в суспільстві так званих "соціально незахищених", "неблагополучних", "дисфункціональних", "соціально нетипових", "педагогічно запущених", "дезадаптованих" соціальних груп і сімей. Тому проблеми, викликані нестабільністю й неблагополуччям сімей, залишаються актуальними й насущними для нашого суспільства, як ніколи.

Мета статті полягає в з'ясуванні сутності проблем дезадаптованої сім'ї та визначенні способів їх профілактики соціальним педагогом.

Соціологічний підхід до проблем дитинства, сім'ї, виховання формується в другій половині ХІХ - початку ХХ століття. У роботах закордонних соціологів і соціальних психологів (Р. Мертон, Н. Смелзер, Г. Зіммель, П. Сорокін) відображені найважливіші методологічні підходи до аналізу складного процесу поетапного формування особистості людини з дитячого віку (Дж. Мід), дзеркального "Я" у дітей у процесі інтеракції (Ч. Кулі).

У роботах вітчизняних дослідників початку ХХ століття С. Бахрушіна, Б. Бентовіна, Д. Бородіна, В. Гальперіна, Д. Дріля увага акцентується на проблемах неблагополуччя сім'ї, важких підлітках, осмисленні феноменів десоціалізації, дезадаптації.

В нашій країні проблему розвитку та адаптації дітей досліджували такі вчені, як В. Бондар, В. Засенко, Л. Вавіна, В. Тарасун, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, В. Синьов, О. Хохліна. Різні аспекти підготовки, психологічної адаптації дітей проаналізовані й висвітлені в роботах М. Шеремет, Т. Лазаренко, С. Тарасюк.

Різні типи сімей, особливості їх функціонування, робота з сім'ями були предметом дослідження Є. Артамонової, Є. Єкжанової, Л. Зібороваї, О. Кононко, Т. Лодкіної, С. Толстоухової, І. Трубавіної. Технологічний аспект соціально-педагогічної роботи з сім'ями обґрунтований Н. Заверико, А. Капською, С. Харченком, Є. Холостовою.

Сучасні вчені вважають, що соціальна адаптація – це багаторівневий процес, що включає в себе психологічну адаптацію (на рівні індивідуальної взаємодії людей), культурну адаптацію (на рівні засвоєння норм і цінностей культури) і власне соціальну, або інституціональну адаптацію (на рівні взаємодії особистості й соціальних інститутів). Саме таке визначення соціальної адаптації дозволяє визначити підходи до розуміння терміну "сімейна адаптація", яку слід розглядати як процес адаптації людини до своєї сімейної ролі, установлення культурно-ціннісних відносин з іншими членами сім'ї й усім суспільством у цілому, його соціальними інститутами зокрема, а також створення позитивних умов, що сприяють розвитку особистості. Наявність яких-небудь деформацій на цих трьох рівнях і формують умови для прояву сімейної дезадаптації.

Дезадаптація на соціальному рівні – це порушення процесів взаємодії людини із соціальним середовищем у цілому. Дезадаптацію, як і адаптацію, характеризує три рівні: процес протікання, специфіка прояву й результат.

Дезадаптація як процес означає зниження адаптаційних можливостей людини в умовах середовища її життєдіяльності або в певних соціальних інститутах, з якими вона взаємодіє.

Деадаптація як соціальний прояв є зовнішньою характеристикою якогонебудь неблагополуччя людини, яка знаходить вираження в її нетиповій поведінці, відносинах і результативності діяльності в умовах даного середовища.

Деадаптація як результат є свідченням про порівняльну оцінку якісно нового стану й прояву, що не відповідають умовам середовища, не типових для цієї людини, виходячи з її колишньої поведінки й відносин.

Соціально деадаптованою є сім'я, яка: а) не в змозі забезпечити прожитковий мінімум своїм членам; б) не забезпечує простого відтворення населення й/або в цілому кількісна структура якої в соціальному й правовому контексті є “такою, що відхиляється від норми”; в) має неоптимальні соціально-психологічні показники функціонування або члени якої страждають фізичними/психічними захворюваннями; г) мають мінімальні рівні освіти й професійної кваліфікації; д) веде незаконну життєдіяльність, порушує права особистості або члени якої вже вчинили злочин (правопорушення); е) у відношенні якої суспільна думка налаштована негативно (або неоднозначно). Чим більше виділених характеристик властиво сім'ї, тим сильніший ступінь її соціальної деадаптованості. При цьому “вага” різних показників, очевидно, неоднакова [5].

Деадаптована сім'я не виконує своїх виховних функцій, насамперед успішної соціалізації дітей, тому що не забезпечує психологічного комфорту й емоційного благополуччя дитини. У цей час як ніколи суспільство зацікавлене в максимально повному використанні виховного потенціалу сім'ї, що повинно стати основою суспільного благополуччя в цілому.

Вплив батьків на розвиток дитини дуже великий. Діти, що ростуть в атмосфері любові й розуміння, мають менше проблем зі здоров'ям, труднощів з навчанням у школі, складностей у спілкуванні з однолітками, і навпаки, як правило, порушення дитячо-батьківських відносин веде до формування різних психологічних проблем і комплексів.

Відсутність в сім'ї одного з батьків, порушення внутрісімейної взаємодії батька й дитини, поширеність негативних форм поведінки (алкоголізм, наркотизація, судимість батьків) є факторами, що підвищують сприйнятливості особистості до негативних впливів. Тому в профілактичному плані неминуче встає завдання не тільки виявлення неблагополучних сімей, але й корекції внутрісімейних відносин [3].

Порушення внутрісімейних відносин приводить до формування різних відхилень у фізичному, психічному розвитку, в емоційній і поведінковій сферах. Це не тільки завдає непоправної шкоди здоров'ю дитини, травмує її психіку, гальмує розвиток її особистості, формує різні порушення поведінки, але й спричиняє інші важкі соціальні наслідки, такі як соціальна деадаптивність і інфантильність [2].

Сімейну дезадаптацію характеризує коло порушень, які можуть виникнути під впливом складних соціальних умов, обставин життя. До них слід віднести:

- нездорову сімейну обстановку, що пригнічує особистість дитини. Така обстановка може мати місце в сім'ях "групи ризику", сім'ях, у яких переважає авторитарний стиль виховання, проявляється фактор психологічного, фізичного, сексуального насильства над дитиною;

- відсутність або недолік уваги до фактору спілкування з дитиною з боку батьків;

- перевантаження, пов'язане з "турботою" про розвиток дитини, що не підходить його віку й індивідуальним особливостям.

Враховуючи переважно негативний вплив сімейної дезадаптації на розвиток особистості дитини, необхідно вести профілактичну роботу з її попередження. До основних шляхів, що сприяють попередженню й подоланню наслідків дезадаптації дітей, слід віднести:

- створення оптимальних умов середовища для дитини;

- навчання батьків методиці роботи з попередження дезадаптації й подоланню її наслідків.

Зміст й характер соціально-педагогічної діяльності визначаються тими наслідками, до яких привела дезадаптація. При цьому важливо враховувати, що саме середовище не виховує, для цього його необхідно перетворити у виховне середовище.

Найважливішою соціальною функцією сім'ї є виховання й розвиток дітей, соціалізація підростаючого покоління. Виховний потенціал сім'ї містить у собі не тільки її можливості в сфері духовно-практичної діяльності батьків, спрямованої на формування в дітей певних якостей, але й ті, які закладає сімейне мікросередовище, спосіб життя сім'ї, її традиції й стиль взаємин між усіма членами.

В умовах економічної й побутової непорядкованості, відсутності стабільності на всіх рівнях, психологічних стресів, розгубленості все частіше виникає тривога з приводу виконання виховної функції. Особливо складний і проблематичний процес виховання особистості в тих сім'ях, де батьки ведуть асоціальний спосіб життя, адже сім'я є для дитини групою співвіднесення, вона ідентифікується з нею, створює й зберігає прийняті в ній погляди, установки, звичаї, зразки поведінки й спілкування. Випадки виходу дітей з-під впливу сім'ї викликані, як правило, слабкими міжособистісними зв'язками між батьками й дитиною, сильною протидією зовнішнього оточення батька й матері, що входить у протиріччя з особистістю дитини.

Самоусунення сім'ї від виховної ролі сьогодні здійснюється з двох основних причин. З одного боку, це виявлена тенденція передоручення функцій виховання елітним дорогим навчальним установам або гувернерам,

що характерно для забезпечених сімей, а з іншої сторони – невиконання сім'єю своїх обов'язків стосовно дітей через хворобу, депресію, “відхід” батьків у різні асоціальні форми поведінки, причини цього можуть бути досить різноманітні. Тривожить також і педагогічна безграмотність батьків, які, не володіючи в достатньому ступені знаннями про вікові й індивідуальні особливості дитини, найчастіше здійснюють виховання наосліп, інтуїтивно, із грубими педагогічними помилками. Процес соціалізації в сучасних умовах складний і суперечливий. Ростає число конфліктних ситуацій, породжених розбіжностями в уявленнях, поглядах, думках членів сім'ї. Батьки з низьким освітнім рівнем більшою мірою схильні до деструктивних способів розв'язання конфліктів, у тому числі з використанням фізичних покарань.

Несприятлива для розвитку дітей соціально-психологічна обстановка в сім'ї характеризується наступними проявами: загальним дефіцитом спілкування з батьками, недоліком відповідних до вікових особливостей дітей видів спілкування; перевагою в сім'ях авторитарно-командного стилю спілкування з дітьми; широкою поширеністю покарань (у тому числі фізичних) у порівнянні з різними формами заохочення й підтримки дітей; завищеними вимогами батьків стосовно дітей.

С. Белічева виділяє наступні найбільш типові педагогічні стилі, що неправильно склалися у функціонально неспроможних сім'ях, які не справляються з вихованням, що призводить до формування порушень поведінки у дітей [1]:

- попустительски-поблажливий стиль, коли батьки не надають значення провинам дітей, не бачать у них нічого страшного, вважають, що всі діти такі. Діти з таких сімей страждають особливо важкими дефектами моральної свідомості, вони брехливі й жорстокі, досить важко піддаються перевихованню;

- демонстративний стиль, коли батьки, не соромлячись, всім і кожному скаржаться на свою дитину, розповідають про її провини, явно перебільшуючи ступінь їх небезпеки. Це приводить до втрати в дитини соромливості, почуття каяття за свої вчинки, знімає внутрішній контроль над своєю поведінкою, а також відбувається озлоблення стосовно батьків і інших дорослих;

- педантично-підозрілий стиль, при якому батьки не вірять і не довіряють своїм дітям, піддають їх тотальному контролю, намагаються повністю ізолювати від однолітків, друзів, прагнуть абсолютно контролювати вільний час дитини, коло її інтересів, занять, спілкування. Під впливом цього дитина виростає похмурою, озлобленою, не може відчувати ні до кого прихильності;

- жорстко-авторитарний стиль властивий батькам, що зловживають фізичними покараннями. До такого стилю відносин більше схильний батько, що прагне з усякого приводу застосувати силу відносно дитини, який вважає,

що існує лише один ефективний виховний прийом: фізична розправа. Діти звичайно в подібних випадках виростають агресивними, жорстокими, прагнуть кривдити слабких, маленьких, беззахисних;

- перестерігаючий стиль на противагу жорстко-авторитарному характеризується тим, що батьки проявляють стосовно своїх дітей повну безпорадність, вважають за краще перестерігати, нескінченно вмовляти, пояснювати, не застосовуючи при цьому ніяких вольових впливів і покарань. Діти в таких сім'ях почувають себе безкарними, і в результаті – сідають на голову батькам і іншим дорослим;

- відсторонено-байдужий стиль виникає в сім'ях, де батьки, зокрема мати, зайнята влаштуванням свого особистого життя. Вийшовши вдруге заміж, мати не знаходить ні часу, ні душевних сил для своїх дітей від першого шлюбу, байдужа як до самих дітей, так і до їхніх вчинків. Діти надані самим собі, почувають себе зайвими, прагнуть менше бути вдома, з боєм сприймають байдужо-відсторонене відношення матері. Такі діти із вдячністю сприймають зацікавлене, доброзичливе відношення з боку старших, у ролі яких найчастіше виступають лідери різних асоціальних груп;

- виховання по типу "кумир" сім'ї часто зустрічається стосовно пізніх дітей, коли довгоочікувана дитина нарешті народжується в літніх батьків або самотньої жінки. У таких випадках на дитину готові молитися, всі її прохання й примхи виконуються, формується крайній егоцентризм, егоїзм, першими жертвами якого стають самі ж батьки;

- непослідовний стиль характеризується тим, що в батьків не вистачає витримки, самовладання для здійснення послідовної виховної тактики в сім'ї. Виникають різкі емоційні перепади у відносинах з дітьми: від покарання, сліз, лайки до ласкавих проявів, що приводить до втрати батьківського впливу на дітей. Дитина стає некерованою, непередбаченою, вона зневажає думкою старших і батьків.

Перерахованими прикладами далеко не вичерпуються типові помилки сімейного виховання. Однак виправити їх набагато сутужніше, ніж виявити, оскільки педагогічні прорахунки сімейного виховання найчастіше мають затяжний хронічний характер.

Більшість батьків вважали й продовжують вважати, що головне їхнє завдання – забезпечити матеріальне утримування дитини в сім'ї, створити їй гідні або прийнятні умови життєдіяльності, а його виховання – справа школи й інших навчально-виховних установ.

У сім'ї сьогодні проблема виховання відсувається на другий план. Ослаблення або навіть розрив між дітьми й батьками викликають такі причини як: надзайнятість батьків, конфліктна ситуація в сім'ї, пияцтво батьків, відсутність у сім'ї сприятливої емоційної атмосфери, особливості підліткового віку.

Відсутність або недолік у сім'ї емоційного й довірчого спілкування батьків з дитиною, теплоти й ласки приводить до стану психічної депривації.

Проте дезадаптивність сім'ї можливо розуміти, як тимчасовий стан, який може бути переборений шляхом профілактичних заходів. І саме це положення особливо важливе для соціальної педагогіки, тому що воно створює можливості для реального подолання сімейної дезадаптації в процесі індивідуальної профілактичної діяльності соціального педагога.

При цьому відзначимо, що сімейну дезадаптацію ми розуміємо як неузгодженість дій членів сім'ї, нарощування емоційної незадоволеності сімейними контактами, створення обстановки, що не сприяє формуванню позитивного потенціалу для розвитку особистості дитини. Саме такий підхід до розуміння сімейної дезадаптації дозволяє побачити реальні можливості впливу соціального педагога на сімейне неблагополуччя в ході цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності.

Часто первинна профілактика сімейної дезадаптації вимагає комплексного підходу, що приводить у дію системи й структури, здатні запобігти можливим проблемам або розв'язати поставлені завдання. Профілактична діяльність, здійснювана на рівні держави через систему заходів підвищення якості життя, мінімізацію факторів соціального ризику, створення умов для реалізації принципу соціальної справедливості, називається соціальною профілактикою.

Соціальна профілактика створює те необхідне тло, на якому більш успішно здійснюється всі інші види профілактики: психологічна, педагогічна, медична й соціально-педагогічна.

Психолого-педагогічна профілактика – це система запобіжних заходів, пов'язаних з усуненням зовнішніх причин, факторів і умов, що викликають ті або інші недоліки в розвитку дітей. Здійснюється на тлі загальної гуманізації педагогічного процесу.

Профілактика передбачає вирішення ще не виниклих проблем. Тому ряд заходів ухвалюється задовго до їхнього виникнення. Наприклад, багато батьків прагнуть розвивати активність дитини, надають їй свободу вибору, заохочують ініціативу й самостійність, випереджаючи тим самим соціальний інфантилізм і пасивність. Інші профілактичні заходи ухвалюються безпосередньо перед виникненням проблем. Третя група профілактичних заходів ухвалюється відносно вже виниклої проблеми, але попереджає виникнення нових.

Перші два підходи можна віднести до загальної профілактики, а третій – до спеціальної. Спеціальною профілактикою можна називати систему заходів, орієнтованих на вирішення певного завдання: профілактика девіантної поведінки, сімейної дезадаптації. Суттю профілактичної діяльності на даному етапі є створення для дитини умов, що сприяють її благополучному розвитку, подоланню кризових явищ як у її сімейному житті, так і на рівні особистісного розвитку.

Соціально-педагогічна профілактика – це система заходів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації для розвитку дітей і сприятливих для прояву різних видів їх активності. Соціально-педагогічна профілактика спрямована на зміну різних зовнішніх і внутрішніх факторів і умов соціального виховання або перебудову їх взаємодії.

Соціально-педагогічна робота з сім'єю по забезпеченню адекватних внутрісімейних відносин на всіх етапах її життєдіяльності розуміється як допомога сім'ї по відновленню активного її функціонування й розвитку здатності самостійно долати й попереджати наступні труднощі.

Індивідуальна профілактична робота з сім'єю спрямована на підвищення адаптивних можливостей сім'ї через консультації, бесіди (формування нових знань, умінь і навичок) і виховання (зміна цінностей, установок). Індивідуальна профілактична робота з сім'єю вирішує проблеми відновлення її функцій, власного потенціалу через оперативне оволодіння певною сумою знань і формування конкретних умінь із метою зміни поведінки членів сім'ї й пов'язаних з ними вирішень соціально-педагогічних проблем. Для того, щоб зрозуміти, як проводити індивідуальну профілактику дезадаптованої сім'ї, необхідно розглянути проблеми й особливості сучасної сім'ї з низьким рівнем соціальної адаптації.

У сучасний період фахівцями виявлені наступні проблеми сім'ї, викликані реаліями життя:

- сім'я як соціальний інститут втрачає головні функції відтворення населення й соціалізації;
- спостерігається ріст соціального сирітства й неповних сімей;
- держава не здатна ефективно підтримувати демографічні процеси в сім'ї;
- росте жорстокість і насильство в сім'ях;
- стереотипи чоловічої й жіночої ролі не відповідають сучасним реаліям.

Руйнування патріархальних внутрісімейних зв'язків привело до ускладнення міжособистісних відносин між подружжям, батьками й дітьми, а сама потреба в дітях стала займати невисоке положення в структурі потреб особистості.

Крім того, можна виділити наступні сучасні реалії, що впливають на сімейну дезадаптацію:

- недостатня психолого-педагогічна підготовка батьків;
- зміна сімейних цінностей;
- відсутність статевого й сексуального виховання й освіти;
- ускладнення процесу взаємодії освітніх установ з батьками й ін.

Самою складною проблемою сучасної сім'ї є неможливість батьків достатньо забезпечити життя своїх дітей, внаслідок чого відбуваються конфлікти дітей і батьків. Існує прямий зв'язок між погіршенням життєвих умов і напругою сімейної атмосфери, що часто приводить до внутрісімейної

жорстокості, насильства над дітьми в сім'ї. Така ситуація детермінована як мінливими поглядами й установками членів сім'ї, так і нагромадженням втоми й негативних психологічних реакцій, що проявляються часто в агресії проти слабких, незахищених членів сім'ї.

Труднощі, з якими зустрічається соціальний педагог у вирішенні цієї проблеми визначаються посиленням уявлень про суверенітет сім'ї в сучасному суспільстві, невтручанні соціуму в її функціонування, розпадом раніше існуючих систем соціального контролю, а також втратою можливостей нагляду за поведінкою й самопочуттям дітей і батьків. При відсутності сучасної професійної допомоги проблемній сім'ї конфлікт між дітьми й батьками збільшується, що веде до сімейної дезадаптації, якій соціальний педагог і протистоїть як професіонал з усім арсеналом знань і вмінь.

Список використаних джерел

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А.Беличева. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума “Социальное здоровье России”, 1994. – 236 с.
2. Илларионова О.В. Понимание в контексте детско-родительских отношений / О.В. Илларионова. // Прикладная психология. – 2003. – №3. – С. 26-30.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2004. – 480 с.
4. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания / А.В. Петровский. – М.: Знание, 1981. – 190 с.
5. Солодников, В.В. Социально дезадаптированная семья в контексте общественного мнения / В.В. Солодников // Социологические исследования : Научный и общественно-политический журнал . – М. : Наука, 06/2004 . – №6 . – С. 76-85.
6. Харчев А.Г. Современная семья и ее проблемы / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – М.: Статистика, 1978. – 223 с.
7. Целуйко В.М. Психология современной семьи: кн. для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: Владос, 2006. – 287 с.

In article the found out essence disadaptation families. Influence of family education in these families on development of the person of the child is characterised and opened typical pedagogical styles of education. Certain ways of preventive maintenance of problems дезадаптированной families the social teacher.

Keywords: adaptation, disadaptation a family, education functions, styles of education, preventive maintenance family disadaptation.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 159.9:34.01

О.І. Кудерміна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ НЕПОВНОЛІТНІМ ПРАВОВОПОРУШНИКАМ ПРАЦІВНИКАМИ ПРАВООХОРОНИХ ОРГАНІВ

Стаття містить характеристику психологічних засад надання соціальної допомоги працівниками правоохоронних органів неповнолітнім делінквентам. Надана стисла характеристика можливих шляхів та форм профілактичної діяльності працівників правоохоронних органів відносно неповнолітніх правопорушників з врахуванням даних офіційної статистики МВС України.

Ключові слова: соціальна допомога, неповнолітній, правопорушення, детермінанти, профілактика.

Статья содержит характеристику психологических основ оказания социальной помощи работниками правоохранительных органов несовершеннолетним делинквентов. Предоставлена краткая характеристика возможных путей и форм профилактической деятельности работников правоохранительных органов в отношении несовершеннолетних правонарушителей с учетом данных официальной статистики МВД Украины.

Ключевые слова: социальная помощь, несовершеннолетний, правонарушения, детерминанты, профилактика.

В сучасних умовах розвитку нашої держави місце підлітків та молоді в суспільному житті має певні особливості. До них можна віднести наступні: з одного боку вони достатньо активно приймають участь в вирішенні суспільних задач, обранні конкретних соціальних ролей, яскравіше виявляють свої інтереси в навчанні та праці; з іншої сторони діти та молодь, яки не знайшли себе в умовах сучасної реальності, намагаються ствердитися не завжди законними засобами. Виходячи з цього, існує різне ставлення до підлітків та молоді в суспільстві та в відповідь на нього, не завжди адекватна відповідь самої молоді на спроби суспільства її змінити, "нав'язати" соціальні межі поведінки. Останнє нерідко має прояв в діях що підпадають під поняття девіантної, в тому числі делінквентної поведінки.

Вивчення проблеми девіантної поведінки неповнолітніх та молоді, була і залишається одним з найактуальніших напрямків наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів та юристів, таких як: Ю.А. Антонян, З.А. Астерімов, Л.С. Виготський, О.М. Джужа, Л.І. Казміренко, М.В. Костицький, В.С. Медведєв, В.М. Синьов та інші. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень зазначеної проблематики вона залишається актуальною, враховуючи реалії сьогодення.

Перш ніж перейти до викладання змісту основної частини даної статті ми вважаємо доречним визначити певні положення, які обумовлюють авторську позицію до піднятої для обговорення проблеми, а саме:

- однією з задекларованих функцій правоохоронних органів є надання соціальної допомоги населенню. Виходячи з цього, правоохоронним органам державою визначена значна роль в роботі з соціально-дезадаптованими дітьми та молоддю;

- головним напрямком роботи правоохоронців з вищезгаданими особами, за нашою думкою, повинна бути профілактика девіантної поведінки, насамперед її делінквентного різновиду. Тому правоохоронець розглядається нами як особа, котра, виконуючи функції охорони правопорядку, має на меті насамперед допомогти кожній окремій дитині, що актуально чи потенційно знаходиться в біді;

- найбільш крайнім різновидом порушення соціальних норм дітьми та молоддю є дії, що порушують норми права. Звертаючись до аналізу в нашій статті до цього крайнього, з огляду настання юридичних наслідків, варіанту соціальної дезадаптованості дітей ми вважаємо за можливе визначити основні тенденції, що характеризують поведінку осіб зазначеної вікової категорії;

- аналіз якісно-кількісних параметрів делінквентної поведінки неповнолітніх дозволяє означити шляхи оптимізації та вдосконалення соціальної допомоги неповнолітнім з боку правоохоронних органів.

Згідно порівняльної характеристики даних наданих МВС України стосовно стану та структури злочинності в 2009 та 2010 роках [1] існує невтішна тенденція зросту кількісних показників делінквентної та віктимної поведінки неповнолітніх, а саме:

- злочини загальнокримінальної спрямованості скоєні неповнолітніми або за їх участі склали в 2010 році 6,2 % від загальної кількості даних злочинів (9085 фактів порушення кримінального законодавства). Відповідно в 2009 році вони склали 5,6 % в загальному обсягу скоєних злочинів в державі (7532 фактів порушення). Виходячи з цього, існує позитивна динаміка показників, що відображають скоєння неповнолітніми таких злочинів як умисно вбивство (та замах на нього), нанесення умисних тяжких тілесних ушкоджень, згвалтування (та замах на нього), крадіжка

тощо. В 2010 році порівняно з 2009 роком приріст зазначених показників склав 20,6 %. Це свідчить про значним зріст злочинності неповнолітніх в Україні в 2010 році порівняно з кількістю аналогічних злочинів загальнокримінальної спрямованості в 2009 році;

- торік серед осіб, що вчинили злочини питома вага неповнолітніх складала 6,5 % (7490 осіб). В 2009 році цей показник дорівнював 6% (6387 осіб). Зазначено дозволяє визначити збільшення в 2010 році кількості неповнолітніх, що порушили існуючі в державі правові норми (динаміка збільшення злочинів дорівнює 17,3 %);

- деталізуючи вищезгадані показники слід продемонструвати деякі якісні їх особливості. Серед неповнолітніх, що вчиняли убивства, зґвалтування та крадіжки тощо в 2010 році, раніше їх скоювали 14 % від загальної кількості неповнолітніх делінквентів (1050 осіб). Відповідно в 2009 році неповнолітніх, дії яких характеризувалися рецидивним порушенням норм права було менше – 12,7 % (814 осіб). Тобто, в 2010 році збільшилося кількість випадків скоєння злочинів загальнокримінальної спрямованості неповнолітніми повторно. В той же час, зменшилася кількість неповнолітніх, що скоїли злочини в стані алкогольного сп'яніння. Кількість неповнолітніх делінквентів, що знаходилися в стані алкогольного сп'яніння при скоєнні злочинів в 2009 році склала 979 осіб, а в 2010 році відповідно – 817. Все більше втягуються в злочинну діяльність учні шкіл, ліцеїв та гімназій. В 2010 році скоїли злочини 2185 учнів зазначених навчальних закладів. Порівняно з 2009 роком динаміка збільшення кількості зазначених осіб склала 39,5 % від загальної кількості неповнолітніх делінквентів. Це дозволяє констатувати факт омолодження делінквентної поведінки в Україні в 2010 році, так як показники, що характеризують порушення правових норм працюючими неповнолітніми та учнями ПТУ, технікумів та коледжів порівняно з аналогічними в 2009 році мають негативну динаміку та склали – 48,4% та – 1,3%;

- порівняно з 2009 роком торік збільшилася кількість виявлених фактів втягування неповнолітніх осіб в злочинну діяльність. 1210 неповнолітніх були в 2010 році залучені до порушення існуючих в суспільстві правових норм. Відповідно в 2009 році їх було 1021. Це свідчить про наявність позитивної динаміки цього різновиду загальнокримінальної спрямованості в 2010 році (24,4%);

- торік, порівняно з 2009 роком, незначно, але збільшилася кількість неповнолітніх, що постраждали від злочинних посягань інших осіб та були визнані потерпілими (динаміка 1%, відповідно 5562 неповнолітніх). Якісний аналіз скоєних злочинів стосовно неповнолітніх в 2010 році дозволяє стверджувати про збільшення, порівняно з аналогічними

показниками 2009 року, кількості такого різновиду злочинів як крадіжка (в 2,6 разів).

Вищенаведена характеристика показників офіційної статистики злочинної діяльності неповнолітніх виглядає як "суха" констатація невітгішних фактів. В той же час, за кожною цифрою статистики проглядається конкретна дитина з проблемною судьбою, негараздами в родині, непорозумінням з оточуючими та загалом зі складними відносинами з соціальним середовищем. Вчасна науково обґрунтована допомога та підтримка соціально-дезаптованим неповнолітнім з боку представників правоохоронних органів дозволяє розпізнати можливість виникнення у них потенційних складностей з законом та надає шанс перешкодити руйнуванню їхнього подальшого життя.

Всю юридико-психологічну проблематику делінквентної поведінки неповнолітніх умовно, тільки для проведення теоретичного аналізу, можливо диференціювати по наступним напрямкам: дослідження її детермінант, характеристика шляхів та форм профілактики та врахування психологічних особливостей особистості неповнолітніх при розкритті та розслідуванні злочинів. Обсяг даної статті не дозволяє нам ґрунтовно зупинитися на кожному з вищенаведених напрямків, тому ми зосередимося на стислій характеристиці перших двох.

Перший з зазначених напрямків наукових досліджень припускає пошук відповіді на "вічне" питання: чому неповнолітній йде на порушення існуючих в суспільстві соціальних норм. Доказово відомо, що схильність до антисуспільної поведінки не виникає раптово. Генеза цієї схильності розтягнута в часі та обумовлюється багатьма чинниками. Не завжди дитина з неблагополучної родини стає на шлях порушення закону, навпаки для сьогодення притаманні приклади делінквентної поведінки неповнолітніх з досить заможних та щасливих, на перший погляд родин. Існуюча в побутовій моралі думка про спадковість злочинної поведінки є відображенням низького рівня освіченості пересічних громадян, так як першоджерела цих поглядів антропологічні теорії Ф.Галя та Ч. Ломброзо – це вже приклади тупика наукових пошуків в юридичній психології. Сучасний розвиток юридико-психологічних досліджень дозволяє стверджувати про необхідність комплексного розгляду чинників, що обумовлюють формування антисоціальної спрямованості. Саме формування, тому що цей різновид спрямованості неповнолітніх не виникає стихійно.

Аналіз наукової літератури дозволив нам визначити наступні чинники криміналізації підлітків, відокремлюючи їх в три основні групи:

- соціологічні, ті, що обумовлюються структурою суспільства, характером суспільно-економічних, політичних процесів в ньому;

- соціально-психологічні, ті, що визначаються впливом найближчого соціального оточення, відсутністю чи характером наявного батьківського контролю, особливостями міжособистісних стосунків з однолітками;

- психологічні, ті, що складаються з індивідуально-психологічних характеристик особистості неповнолітнього;

- біологічні, ті, що обумовлені впливом органічних та фізичних елементів.

К соціологічним факторам протиправної поведінки неповнолітніх необхідно віднести рівень стабільності економічного розвитку в державі, послідовність та спадковість культивованих в суспільстві норм моралі та традицій, рівень правової освіченості населення, соціальне сирітство, соціальні установки в суспільстві тощо. Зниження рівня матеріального достатку переважної більшості населення, актуалізація вітальних потреб пересічних громадян призводить до криміналізації всіх верст населення, в тому числі неповнолітніх. Постійна зміна напрямку культивованих владною елітою соціальних цінностей призводить до виникнення дисонансу в їх розумінні у населення. Неповнолітні, що знаходяться в процесі активної соціалізації найбільше вразливі негативному впливу зазначеної тенденції. Відсутність знань про існування та зміст правових норм не звільняє людину від відповідальності за їх порушення. Але в нашій державі навіть дорослі люди не володіють елементарними правовими знаннями, необхідними для повноцінного існування в суспільстві. Що казати про володіння зазначеними знаннями неповнолітніми. Правова освіченість як складова правової свідомості підлітка повинна бути винесена на рівень значущих для держави питань та реалізовуватися з активним залученням працівників правоохоронних органів. Форми можуть бути різноманітні – будь-то групові лекції в школах, ліцеях, гімназіях чи рольові ігри побудовані на прикладі життєвих кримінально значущих ситуацій.

Притаманною сьогоденню особливістю є існування в суспільстві подвійних стандартів успішності життя. С одного боку в засобах масової інформації декларуються соціально схвальні еталони поведінки успішності людини в суспільстві, з іншого – особи, які їх тиражують не відображають в своїй поведінці складові цих еталонів. Тобто пізнавані люди в суспільстві ратують за одні цінності та норми поведінки, але в житті керуються зовсім іншими. Виходячи з цього, неповнолітні опиняються в стані дисонансу (теорія аномії Мертона). Прикладом чого можна привести думку – красти погано, але якщо скоїти крадіжку без настання юридичних наслідків, то це тільки допоможе тобі стати на рівень вище в очах суспільства. На нашу думку, саме вплив соціологічних чинників обумовлює зростання кількості

такого різновиду злочинів загальнокримінальної спрямованості серед неповнолітніх як крадіжка.

Звертаючись до аналізу впливу сучасних засобів масової інформації на процес криміналізації неповнолітніх слід відзначити їх значну насиченість сценами жорстокості та насилля. Цінність людського життя в різноманітних бойовиках та кримінальних драмах знецінюється, відносини між людьми зводяться до задоволення певних потреб тощо. Зазначене призводить до підвищення агресивності та жорстокості в середовищі неповнолітніх.

Соціально-психологічні детермінанти антисуспільної поведінки неповнолітніх складаються з сукупності таких чинників, як батьківська любов в дитинстві, батьківська модель поведінки, ступень авторитетності старшого покоління в родині, проблеми в стосунках з однолітками, особливості групових цінностей референтної групи тощо. Якщо батьки ведуть асоціальний спосіб життя, не керуються соціально схвальними в суспільстві моделями поведінки то вірогідність реалізації неповнолітніми батьківської моделі поведінки дуже значна. Особливу увагу необхідно приділити контролю зі сторони суспільства. Виходячи з цього слід усвідомлювати важливість родини та найближчих оточуючих дорослих в попередженні злочинності неповнолітніх, тому що саме вони застосовують суспільний контроль стосовно неповнолітніх. Виділяють два основних засоби контролю. Перший з них – прямий контроль – є зовнішнім та знаходить свою реалізацію в формі заборони та покарання. Батьки слідкують за тим, щоби діти вчасно поверталися додому, спостерігають за колом їхніх знайомих та друзів, а також за тим, чим неповнолітні займають та захоплюються, прагнуть своєчасно та адекватно заохочувати дитину чи наказувати їй. Другий – опосередкований контроль – це любов та повага, яку неповнолітній відчуває до своїх батьків та до інших людей. Ця любов обумовлює соціальну поведінку підлітка.

Визначальним чинником формування антисоціальної спрямованості неповнолітнього є характер групових цінностей та норм референтної групи. Поганой поведінки "навчаються" значно швидше ніж опановуються зразки схвальної в суспільстві. Нажаль в процесі розвитку нашої держави в напрямку незалежності та самостійності були втрачені напрацьовані в радянські часи певні форми соціальної підтримки неповнолітнім. В даному випадку ми маємо на увазі закриття чи переорієнтація патріотично-виховних клубів та гуртків для неповнолітніх, яки популяризували соціально схвальні зразки поведінки, загальнолюдські цінності спілкування та стосунків. Значну роль в житті зазначених осередків виховної роботи відігравали працівники правоохоронних органів. В той же час, виправданим на нашу думку було б повернення до практики залучення

неповнолітніх до суспільних та відомчих спортивних співтовариств, де б неповнолітні оволодівали складовими спортивною майстерності та брали б приклад мужньої та сміливої поведінки з конкретних працівників правоохоронних органів.

В центрі уваги внутрішньої картини злочину неповнолітнього знаходиться його особистість, в процесі якої необхідно диференціювання психологічних детермінант антисуспільної поведінки на різних етапах його формування. До них традиційно відносять особливості потреб, інтересів, прагнень, мотивів, цілей неповнолітнього, характеристики сформованих в процесі засвоєння життєвого досвіду знань, вмінь та навичок тощо. Аналіз злочинної поведінки неповнолітнього дозволяє визначити чотири типи порушників, для яких суспільно небезпечна дія є: випадковою, що суперечить загальної спрямованості особистості; можливою з врахуванням загальної несталістю особистісної спрямованості, але ситуативною с точки зору приводу та ситуації; результатом загальної негативної орієнтації особистості, що обумовлює вибір соціального середовища міжособистісного спілкування та безпосереднього варіанту дій при наявності підбурювання, прикладу злочинної поведінки тощо; результатом антисоціальної установки особистості, що ініціює активний пошук, організацію приводу та ситуації для злочинних дій, відповідно сталої системи антисуспільних оцінок та відносин.

Надана типологія фіксує основні варіанти можливої спрямованості особистості неповнолітніх делінквентів та відображає процес постійного формування соціально негативних рис особистості, перехід від поодиноких деформацій до рецидиву порушень норм права. Вищенаведена диференціація виступає основою для визначення шляхів та засобів профілактичної роботи працівників правоохоронної діяльності з неповнолітніми правопорушниками. Врахування особливостей спрямованості неповнолітніх делінквентів дозволяє правоохоронцям реалізовувати індивідуальних підхід до кожної дитини в процесі застосування превентивних заходів.

Слід зауважити, що у неповнолітнього, наприклад в підлітковому віці закладаються засади самосвідомості та самооцінки, котрі в подальшому грають визначальну роль в процесі особистісного самовизначення та саморегулювання.

Біологічні фактори протиправної поведінки підлітків відносяться до внутрішніх чинників. Найбільш важливими біологічні чинники є в підліткову віці. Необхідно зауважити, що в процесі перебудови організму у підлітка може виникнути почуття тривоги, підвищена збудливість та депресія, і якщо з цими небажаними наслідками підліткам не допоможуть впоротися батьки, вони, можливо, прикладуть зусилля знайти порятунок в

"небажаному" колі знайомих. Виражена нерівномірність визрівання різних органічних систем в цей період призводить до підвищеної втомлюваності, дратівливості, збудженості та негативізму.

Слід пам'ятати, що підлітковому віці притаманні зниження порогу збудливості центральної нервової системи, послаблення в ній процесів гальмування та перевага процесів збудження, неадекватність та дезінтегрованість реакцій підлітка на вплив зовнішніх збудників, підвищений інтерес до подій життя, прагнення до участі в них, різна самооцінка своїх сил та можливостей. Все зазначене розгортається на фоні підвищеної емоційності.

Як правило, не врахування біологічного фактору криміналізації неповнолітніх призводить до марності виховних заходів відносно психічно неповноцінних осіб зазначеною віковою групи, які скоїли злочин. Шаблонні методи виховання відносно психічно неповноцінних осіб, які скоїли злочини не ефективні, тому їх поведінка зумовлена в значній мірі аномаліями психіки.

Поряд з проблемами обрання адекватних та ефективних засобів профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх, що детермінована відхиленнями нервово-психічного характеру, особливу значущість набуває питання соціальної адаптації розумово відсталих дітей, імбецилів та дебілів. Взагалі відомо, що у олігофренів відсутня фатальна схильність до скоєння злочинів. В той же час, розумова неповноцінність цих неповнолітніх ускладнює їх соціальну адаптацію, при особливих несприятливих умовах в силу своєї підвищеної збудливості вони можуть легко підпадати під вплив більш дорослих, досвідчених злочинців та стати знаряддям в їх руках. Ці обставини не можна не враховувати в діяльності правоохоронних органів, що реалізують профілактичну роботу з неповнолітніми правопорушниками, а також в діяльності спеціальних навчально-виховних установ, які займаються проблемами соціальної адаптації олігофренів.

Вищенаведене розглядається нами як теоретична основа для розгляду другого напрямку юридико-психологічної проблематики делінквентності неповнолітніх, а саме: характеристика шляхів та форм профілактичного впливу на неповнолітніх правопорушників.

Головним підрозділом, який займається профілактикою злочинів неповнолітніх у системі органів внутрішніх справ, є кримінальна міліція у справах дітей (КМСД). У своїй діяльності підрозділи кримінальної міліції у справах дітей керуються Конституцією України, Законами України: "Про міліцію", "Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх", "Про охорону дитинства", "Про попередження насильства в сім'ї" тощо. Зазначений підрозділ згідно

визначеними правовими засадами діяльності проводить роботу, пов'язану із виявленням криміногенних факторів та їх усуненням; правовим вихованням неповнолітніх; веде профілактичний облік осіб, звільнених із місць позбавлення волі, засуджених з відстрочкою виконання вироку, умовно або до виправних робіт; обвинувачуваних у вчиненні злочину і не взятих під варту в період попереднього слідства; неповнолітніх, які вчинили злочин, але звільнені від кримінальної відповідальності у зв'язку із застосуванням заходів громадського впливу, акта про амністію, а також тих, які вчинили суспільно небезпечні дії до досягнення віку, з якого настає кримінальна відповідальність; звільнених зі спеціальних навчально-виховних закладів, яким лікувальними закладами встановлено діагноз "наркоманія".

Виходячи з наведених на початку статті показниками офіційних даних, що характеризують стан та структуру злочинності в 2009 та 2010 роках існує небажана тенденція зростання втягування неповнолітніх в злочинну діяльність. Саме підрозділи КМСД повинні виявляти дорослих осіб, що втягують неповнолітніх в проституцію, пияцтво і жебрацтво та в інші різновиди девіантної поведінки.

В індивідуальній профілактичній роботі використовуються методи переконання, примусу, надання допомоги у вирішенні складних життєвих проблем. Залежно від її об'єкта індивідуальну профілактику можна поділити на: ранню профілактику, спрямовану на ліквідацію обставин, які негативно впливають на формування особистості неповнолітніх, та запобігання їх залученню до злочинного способу життя; усунення чинників, що вже сприяли заподіяння конкретних злочинів; попередження рецидивних злочинів з боку неповнолітніх [2].

У боротьбі зі злочинністю неповнолітніх важливе значення має саме рання профілактика, оскільки вона спрямована на усунення незначних, але небезпечних змін особи підлітків, які ще не стали на шлях злочинів. Рання профілактика спрямована на покращення умов життєдіяльності неповнолітнього; запобігання засвоєнню прикладів антисуспільної поведінки найближчого соціального оточення; корегування особливостей особистості неповнолітніх, що можуть в подальшому стати основою до формування антисоціальної спрямованості осіб зазначеної вікової категорії тощо.

Другий рівень індивідуальної профілактики полягає в усуненні факторів, що вже зумовили злочини неповнолітніх, для того, щоб виключити можливість їх вчинення у майбутньому. Важливим напрямком другого рівня профілактики є робота з підлітками, які перебувають під впливом зазначених неповнолітніх делінквентів. Цей рівень

включає: своєчасне припинення злочинної діяльності та створення умов, що унеможливають її продовження; забезпечення виховно-профілактичного впливу кримінально-процесуальними методами; застосування визначених в законодавстві правових заходів до осіб, які залучили неповнолітніх до злочинної діяльності або тих, хто не виконує своїх обов'язків з виховання дітей; оздоровлення мікросередовища неповнолітніх злочинців.

Третій рівень індивідуальної профілактики спрямований на боротьбу з рецидивною злочинністю неповнолітніх. Він реалізується за допомогою наступних заходів: перевиховання та виправлення неповнолітніх злочинців; надання допомоги у працевлаштуванні осіб, звільнених з місць відбування покарання; усунення джерел криміногенного впливу на них у побутовому оточенні.

Спираючись на надані на початку статті показники офіційної статистики, що характеризують стан та структуру злочинності в 2010 та 2009 роках, актуальним питанням перед правоохоронними органами постає не тільки кримінологічна профілактика, але й профілактика віктимологічна, об'єктом якої є сукупність особистісних властивостей і якостей людини, що негативно взаємодіють із зовнішніми чинниками ситуації й обумовлюють відносну здатність цієї людини стати жертвою злочину. Донесення до неповнолітніх необхідної інформації в доступному, не формалізованому вигляді в процесі загальної та індивідуальної профілактики дозволить попередити скоєння злочинів проти них.

Переважає більшість злочинів неповнолітніми сколються в складі групи. Зазначене є відображенням перш за все вікових особливостей осіб даної вікової категорії. Наведений факт необхідно враховувати в процесі роботи з неповнолітніми делінквентами. Доречним в цьому контексті буде згадати висновок до якого прийшла Ю.І. Ємець в своєму дослідженні [3], присвяченому аналізу особливостей профілактичної діяльності серед неповнолітніх правопорушників, а саме: доцільно диференціювати санкції, що застосовуються до неповнолітніх делінквентів, які вчинили певне суспільне небезпечне діяння у складі груп в залежності від ступеня криміналізованості останніх. Так, зокрема, до неповнолітніх правопорушників ситуативних груп доцільне застосування санкцій з максимальним ухилом до профілактично-виховних заходів. До неповнолітніх асоціальних груп варто застосовувати більш активні профілактичні заходи (постановку на облік, патрунування КМСД тощо). Щодо неповнолітніх правопорушників з сформованою антисоціальною установкою необхідними є санкції вже кримінального покарання. До кримінально заражених неповнолітніх вважається недоцільним значне

пом'якшення кримінального покарання, адже зрозумілим є, що застосування до них попередніх видів профілактичних санкцій продемонстрували недієвість, тому вдаватися слід до більш жорстоких санкцій.

Надана в статті стисла характеристика психологічних засад та можливих шляхів надання соціальної допомоги неповнолітнім правопорушникам з боку представників правоохоронних органів дозволяє тільки окреслити актуальні питання зазначеної проблеми. Подальший рух в дослідженні піднятої для обговорення проблеми – це формулювання науково обґрунтованих відповідей на них.

Список використаних джерел

1. Стан та структура злочинності в Україні: статистика МВС України [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
2. <http://mvs.gov.ua/mvs/control/main/uk/publish/article/374130;jsessionid=D5A51A3D337CFBD73DAB15617B733BC6>.
3. Злочинність неповнолітніх: причини, наслідки та шляхи запобігання: [навч. посібник] / Н.Ю. Максимова, Л.А. Мороз, Л.І. Мороз, С.І. Яковенко. – К.:КЮІ КНУВС, 2005. – 200 с.
4. Ємець Ю.І. Окремі організаційно-психологічні аспекти удосконалення профілактичної діяльності серед неповнолітніх правопорушників. / Психологічне супроводження оперативно-розшукової діяльності: тези науково-практичної конференції. Київ, 28 листопада 2008 р. – К.:КНУВС, 2008. – С. 70-71.

Article contains the psychological characteristic of bases of rendering of the social help policemen to teenagers who have broken the law. The characteristic of the basic directions and forms of preventive activity the policeman in relation to teenagers who have broken the law is given.

Keywords: the social help, teenager, offenses, determinants, preventive maintenance.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 159.9:316

Т.Л. Левицька

НАСИЛЬСТВО НАД ДІТЬМИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлена актуальна проблема насильства над дітьми, види та чинники ризику насильства, а також його наслідки.

Ключові слова: насильство, сім'я, діти, жертва.

В статті освіщена актуальна проблема насильства над дітьми, види і фактори ризику насильства, а також його наслідки.

Ключевые слова: насильство, семья, дети, жертва.

Діти, будучи самою незахищеною, вразливою соціальною групою, часто опиняються в зонах стихійних і природних катастроф, військових дій, стають жертвами фізичного, сексуального, психологічного та емоційного насильства. Проблема насильства над дітьми та його наслідків займає важливе місце серед інших актуальних соціально-психологічних проблем.

Насильство над дітьми – це проблема, що викликає серйозну стурбованість суспільства. Насильство над дітьми – широке поняття, яке включає різні види поведінки батьків та опікунів, інших родичів, учителів, вихователів, будь-яких осіб, які старші або сильніші. Жорстоке поводження з дітьми і зневага їх інтересів можуть мати різні види і форми, але їх наслідок завжди наносить: серйозний відбиток на здоров'я, розвиток і соціалізацію дитини, нерідко – загрозу її життю або навіть смерті [4].

Мета статті – розглянути вплив ситуації насильства над дітьми та його наслідків.

Насильство класифікується за кількома параметрами [2]:

- явне або приховане (непряме) - залежно від стратегії поведінки кривдника;
- те, що відбувається зараз або те, що трапилося в минулому;
- одноразове або багаторазове, що триває роками;
- за місцем події та оточенням: вдома - з боку родичів, у школі – з боку педагогів або дітей, на вулиці - з боку дітей або незнайомих дорослих.

Виокремлюють декілька видів жорстокого поводження з дітьми [1,2]:

Фізичне насильство – це будь-яке невідоме нанесення ушкодження дитині у віці до 18 років. Фізичне насильство виражається у формі ударів по обличчю, трясіння, штовхання, потиличників, задушення, стусанів, ув'язнення в замкненому приміщенні, побиття ременем, мотузками, заподіяння каліцтв важкими предметами і ножом. Фізичне насильство включає також залучення дитини до вживання наркотиків, алкоголю, отруйних речовин або "медичних препаратів, що викликають одурманення" (наприклад, снодійних, не прописаних лікарем), а також спроби втоплення.

Сексуальне насильство - використання дитини (хлопчика чи дівчинки) дорослим чи іншою дитиною для задоволення сексуальних потреб чи отримання вигоди. Сексуальне насильство включає статеві зносини, оральний і анальний секс, взаємну мастурбацію, інші види контакту з статевими органами. До сексуального розбещення відносяться також залучення дитини в проституцію, порнобізнес, оголення перед дитиною статевих органів.

Нехтування інтересами і потребами дитини – відсутність належного забезпечення основних потреб дитини в їжі, одязі, житлі, вихованні, освіті, медичній допомозі з боку батьків або осіб, які їх замінюють, в силу об'єктивних причин (бідність, психічні хвороби, недосвідченість) і без таких. Типовим прикладом зневажливого ставлення до дітей є залишення їх без нагляду, що призводить до нещасних випадків, отруєнь та інших небезпечних для життя і здоров'я дитини наслідків.

Психологічне (емоційне) насильство – постійна або періодична словесна образа дитини, погрози з боку батьків, опікунів, вчителів, вихователів, приниження її людської гідності, звинувачення її в тому, в чому вона не винна, демонстрація нелюбові, неприязні до дитини. До цього виду насильства відносяться також постійна брехня, обман (в результаті чого дитина втрачає довіру до дорослих), а також пред'являються вимоги, що не відповідають віковим можливостям дитини. Емоційне насильство над дитиною – це будь-яка дія, яка викликає у дитини стан емоційної напруги, що наражає на небезпеку нормальний розвиток її емоційного життя.

Як правило, дитина-жертва страждає одночасно від декількох форм насильства, тобто переживає "багато форм насильства одразу". Так, для дітей, які страждають від інцесту, неминучими є супутні руйнування сімейних відносин і довіри до сім'ї, маніпуляції, а часто і залякування з боку батька-гвалтівника, кваліфікуються як психологічне насильство. Діти і дорослі – жертви згвалтування, наприклад, часто переживають і фізичне насильство (побиття), і емоційне (погрози убити або покалічити).

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 [3].

Насильству над дітьми сприяють певні соціальні та культурні умови[1]:

- 1) відсутність у суспільній свідомості чіткої оцінки фізичних покарань;
- 2) демонстрація насильства в засобах масової інформації;
- 3) права громадян на недоторканність приватного життя, особисту та сімейну таємницю, закріплені в Конституції, не дозволяють своєчасно встановити факт насильства і здійснити втручання;
- 4) відсутність ефективної превентивної політики держави;
- 5) недостатнє розуміння суспільством насильства як соціальної проблеми;
- 6) правова безграмотність населення;
- 7) необізнаність дітей про свої права;
- 8) недосконалість законодавчої бази.

Соціально-економічні чинники ризику насильства в сім'ї: низький дохід, безробіття або тимчасова робота, низький трудовий статус (особливо у чоловіків), багатодітна сім'я, молоді батьки, неповна сім'я, приналежність до меншин, неналежні квартирні умови, відсутність соціальної допомоги від держави і від громадських організацій.

Чинники ризику, обумовлені структурою сім'ї та моделлю спілкування [2]:

- сім'я матері-одиначки, а також багатодітні сім'ї;
- вітчизняні в сім'ї або прийомні батьки;
- конфліктні або насильницькі стосунки між членами сім'ї;
- проблеми між подружжям (сексуальна незадоволеність, відсутність або недостатність емоційної підтримки, ревності та ін.);
- передача з покоління в покоління. Батьки, що випробували або бачили в дитинстві насильство, схильні проявляти його у вихованні своїх дітей.
- проблеми взаємовідносин батьків та дитини;
- емоційна і фізична ізоляція сім'ї.

Чинники ризику, обумовлені особистістю батьків [1,2]:

• Особливості особистості батьків: ригідність, домінування, тривожність, звична дратівливість (особливо на провокуючу поведінку дитини), низька самооцінка, депресивність, імпульсивність, залежність, низький рівень емпатії та відкритості, низька толерантність до стресу, емоційна лабільність, агресивність, замкнутість, підозрілість і проблеми самоідентифікації.

• Негативне ставлення батьків до оточуючих та неадекватні соціальні очікування щодо дитини. У цьому випадку батьки оцінюють поведінку дитини як сильний стресор. Їх відрізняє невдоволення і негативне самовідчуття. Вони відчують себе нещасними, незадоволеними своїм сімейним життям, страждають від стресу.

- Низький рівень соціальних навичок. Відсутнє вміння вести переговори, вирішувати конфлікти і проблеми, впоратися зі стресом, просити допомоги в інших. При цьому працюють механізми психологічного захисту: наявність проблеми заперечується, відповідно, батьки не приймають допомоги. Насильство над дітьми є сімейним секретом, який ретельно ховається і відкрито не обговорюється, оскільки викликає страх, звинувачення, сором, провину і т. і.

- Психічне здоров'я батьків: виражені психопатологічні відхилення, нервозність, депресивність, схильність до суїцидів збільшують ризик застосування насильства відносно дітей.

- Алкоголізм, наркоманія батьків та афективні порушення: агресивність, гіперсексуальність, дратівливість, порушення координації, послаблений контроль над своєю поведінкою, зниження критики, зміни особистості та ін.

- Проблеми зі здоров'ям: патологічна та перервана вагітність, важкі пологи. Все це впливає на нервову систему і робить жінку менш стійкою до стресора.

- Емоційне сплосчення і розумова відсталість. Батьки не завжди розуміють стан дитини – особливо хворої, тому можуть залишити дитину без необхідної допомоги.

- Нерозвиненість батьківських навичок і чуття. Дефіцит батьківських почуттів і навичок найчастіше характерний для молодих, розумово відсталих, психічно хворих батьків. Молоді батьки нервозні, так як завжди відчувають страх, що не впораються з вимогами. При цьому депресія і тривога знижують толерантність до стресу і здатність справлятися з виникаючими труднощами у вихованні.

Дослідження виявили цілий ряд особливостей дитини, які викликають у батьків невдоволення, роздратування і можливе насильство. Високий ризик стати жертвами насильства мають діти з наступними особливостями [2]:

- небажані діти, а також ті, які були народжені після втрати батьками попередньої дитини;

- недоношені діти, які мають при народженні низьку вагу;

- діти, які живуть в багатодітній родині, де проміжок між народженням дітей невеликий;

- діти з вродженими або набутими каліцтвами, низьким інтелектом, з порушеннями здоров'я (спадковий синдром, хронічні захворювання, у тому числі і психічні);

- з розладами і нетиповими варіантами поведінки (дратівливість, гнівливість, імпульсивність, гіперактивність, непередбачуваність поведінки, порушення сну, енурез);

- з певними властивостями особистості (безмежно вимогливий, замкнутий, апатичний, байдужий, залежний);
- зі звичками, що діють на нерви батьків;
- з низькими соціальними навичками;
- із зовнішністю, що відрізняється від інших, або з неприйнятними для батьків особливостями (наприклад, "не тієї" статі);
- діти, чиє виношування і народження було важким для матері, а також діти, які часто хворіли і були розлучені з матір'ю протягом першого року життя.

Діти з сімей, у яких практикується насильство, відчують постійний психологічний дискомфорт, для них це справжня трагедія. Існує ряд спільних ознак, що характеризують переживання та поведінку більшості таких дітей.

Наслідки домашнього насильства для дітей [3]:

Страхи. Діти з сімей, де практикується насильство, переживають відчуття страху. Цей страх може проявлятися різним чином: від занурення в себе та пасивності до насильницької поведінки.

Зовнішні прояви поведінки. Мала дитина не може знати, коли відбудеться наступний спалах насильства, де та наскільки сильним він буде. В результаті, вразливість та відсутність контролю над ситуацією призводять до проявів впертості у поведінці, відмови розмовляти та агресивних вчинків.

Нездатність виразити почуття вербально. Спостерігаючи за практикою насильства в сім'ї, діти доходять висновку, що насильство – це спосіб, яким "дорослі" вирішують свої конфлікти та наболілі проблеми. Оскільки ніхто не показав цим дітям, як слід говорити про їхні почуття/думки, вони часто не знають, що переживають або відчувають, і як можна виразити свої емоції та почуття у вербальній формі.

Втягнення у "війну" батьків. Багато дітей втягуються у суперечки батьків. Вони відчайдушно хочуть припинити насильство та конфлікти, які постійно бачать у своїй родині. Відчуваючи відповідальність за проблеми своїх батьків, діти думають, що саме вони – причина розладу в сім'ї. В результаті того, що діти так глибоко втягнені у сімейні конфлікти, їм важко відокремити свою індивідуальність від особистості своїх батьків.

Захисник матері. Багато дітей з сімей, де практикується насильство, втягуються в конфлікти, намагаючись захистити своїх матерів від побоїв. Дитина відчуває гнів на батька за те, що він завдає болю матері. Деякі діти можуть виступити проти того, що їхні матері слабо протидіють насильству та погоджуються з ним. Як наслідок, вони можуть перестати відчувати провину за те, що сердяться та виступають проти поведінки батьків.

Розчарування. Життя в сім'ї, де практикується насильство, дуже напружене. Постійний стрес часто призводить до того, що діти засмучені, розчаровані, часто втрачають рівновагу навіть при незначних труднощах.

Відсутність інформації. Багато матерів, які не хочуть травмувати своїх дітей, намагаються приховати від них факти насильства. Діти відчують переживання та смуток матері, але не розуміють, з чим це пов'язано. Без повної інформації та повної ясності діти не можуть адекватно реагувати на ситуацію.

Відчуття "заслужено" жорстокого ставлення. Багато матерів, що не хочуть налаштувати своїх дітей проти батька, намагаються знайти виправдання його діям. Дитина, яка бачить матір в синцях та зі слідами побоїв і водночас чує: „Усе добре, татко нас справді любить”, – доходить до висновку, що бути любимим означає терпіти і прощати фізичний біль. Дитина, мати якої постійно виправдовує батька за завдане насильство, часто починає відчувати, що вона також "заслуговує", щоб її били.

Відчуття непотрібності. Оскільки батькам доводиться приділяти багато енергії та сил на вирішення конфлікту, то в них залишається мало сил на виховання та виявлення турботи, любові до своїх дітей. Як наслідок, в дітей може виникнути відчуття занехаяності та обділеності, яке примушує їх думати, що вони нікому не потрібні, не заслуговують уваги та турботи.

Ізоляція. В більшості сімей, де вдаються до насильства, цей факт не обговорюється відкрито. Батьки дають зрозуміти дітям, що не слід обговорювати сімейну ситуацію в школі або з друзями. Це змушує дітей відчувати себе не такими як всі. Деякі діти навіть думають, що з ними щось не те, оскільки їх життя в сім'ї відрізняється від життя їхніх однолітків.

Різнокі почуття до батьків. Діти продовжують вважати батька своїм, незалежно від того, що він жорстоко поводить з матір'ю, та й з ними самими. Через це дитина може мати різні почуття до свого батька, наприклад, з одного боку – ненавидіти його, а з іншого - нудьгувати за ним і т.д.

Отже, проблема насильства над дітьми та його наслідків займає важливе місце серед інших актуальних соціально-психологічних проблем. 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. 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.

Список використаних джерел

1. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. СПб.: Речь, 2003. – 248 с.
2. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. – М.: Эксмо, 2010. – 864с.
3. Правовий захист від насильства та що ми можемо зробити, щоб запобігти насильству над дітьми в сім'ї: Інформаційна брошура / Упоряд.: Л. Кумпан, О.Агаркова, С. Росік – Херсон: ХОЦ "Успішна жінка", 2006. – 60 с.
4. Стромило А.П., Мукомел С.А. Насильство над дітьми та його наслідки// Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки - 2008. – Вип. 121. – С. 140-143.

The article highlighted the current problem of violence against children, types and risk factors of violence and its consequences.

Keywords: violence, family, children, victims.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 373.013.42

*Г.І. Лемко,
О.Д. Ворошук*

ІГРОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД СОЦІАЛЬНОЇ-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У статті досліджено актуальну проблему сьогодення – агресивна поведінка підлітків, виокремлено причини такої поведінки підлітків і акцентовано увагу на одному із методів соціально-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків – ігротерапії.

Ключові слова: підліток, агресивна поведінка, ігротерапія.

В статье исследовано актуальную проблему настоящего – агрессивное поведение подростков, выделены причины такого поведения подростков и

акцентированы внимание на одном из методов социальнопедагогической коррекции агрессивного поведения подростков – игротерапии.

Ключевые слова: подросток, агрессивное поведение, игротерапия.

Однією з найактуальніших проблем сьогодення є зростання агресивності, жорстокості підлітків. Це пов'язано насамперед із загальним соціальним напруженням, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, що важко переживає перехід до ринкових відносин та кризу соціальної системи.

Саме підлітки перебувають нині чи не в найскладнішому становищі, внаслідок несформованості власної системи стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій, що не дає їм змоги адекватно реагувати на події, факти навколишнього життя.

Вже в підлітковому віці можна спостерігати досить чіткі симптоми неблагополуччя у формуванні особистості, констатувати появу "важких", агресивних дітей, які за відсутності відповідної соціально-педагогічної роботи, поступово перетворюються на неповнолітніх правопорушників, злочинців.

Проблема відхилень у поведінці неповнолітніх віддавна привертала увагу вчених. Дитяча агресія і девіантність набула значного розмаху, тому А. Бандура, А. Басс, К. Бютнер, Ю. Гарасимів, А. Дарки, О. Довгань, О. Златогорської, А. Левченко, К. Лоренц, Е. Рогова, К. Скрипник, Л. Семенюк, Л. Чаговецької, З. Фрейд, О. Федорчук, І. Фурманов та ін. вивчали цю проблему.

Мета статті – дослідити основні проблеми агресивної поведінки підлітків та охарактеризувати игротерапію як один із методів соціально-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків.

Підлітковий вік в загальному психологічному і фізичному розвитку особистості є найбільш складним і багатогранним. В цей період людина сензитивна до впливів зовнішнього середовища, як позитивних, так і негативних. Тому в підлітковому віці найчастіше формується і закріплюється така риса характеру, як агресивність.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми дозволяє виокремити основні причини агресивної поведінки підлітків: соціальні, психологічні, генетичні, а також ми виділяємо окремо сімейний чинник, тому що сім'я – це така унікальна соціальна група, яка має чи не найбільший вплив на людину. Соціальні детермінанти включають в себе соціальний клімат держави, міста, школи, неформального об'єднання ровесників, громадської організації. Психологічні детермінанти – це особливості підліткового віку, типу темпераменту, наявності акцентуацій характеру тощо. Генетичні

чинники, як уже зазначалося, – це хромосомні аномалії та молекулярно-генетичні порушення. Отже, агресивна поведінка підлітків – це не випадковість, а соціально, психологічно, генетично обумовлений факт [1, с. 118–121].

Таким чином суспільству слід серйозно поставитись до вирішення цієї проблеми. Тому корекція такої поведінки, реабілітація неповнолітніх злочинців є першочерговим завданням педагогів, соціальних працівників, психологів.

Для педагогів і всіх, хто працює з дітьми, дуже важливим є знання причин агресивної поведінки підлітків, вміння своєчасно вплинути на дитину, здійснити профілактичну або корекційну роботу, що допоможе не тільки значно поліпшити взаємовідносини між учнями та їхніми однолітками, учнями і педагогами, учнями та їхніми батьками, педагогами та батьками, а й знизити чисельність правопорушень, котрі здійснюються на основі агресивності та емоційної неврівноваженості.

Діагностика агресивності підлітків проводилася в одній із загальноосвітніх шкіл м. Івано-Франківська.

Обчисливши і проаналізувавши всі результати досліджень, можемо стверджувати, що більше 31% досліджуваних проявили високий і критично високий рівень агресивності. Близько 27% респондентів – показали допустимий рівень агресивності, а 42% – низький рівень агресивності.

Ці дані дають підстави стверджувати, що загальний емоційний фон серед підлітків в основному є стабільно позитивним. Тобто, в переважній більшості дітей, агресивність є ситуативною, характеризується тимчасовістю проявів, або є результатом дії зовнішніх негативних стимулів. Проте, насторожує те, що дуже високий відсоток дітей показали низький рівень агресивності. Оскільки агресивність, в нормальному, суспільно прийнятному прояві трактується, як боротьба за існування, за місце в житті, то можна сказати про те, що діти зовсім не готові до реального життя, до боротьби за існування. Тобто, сучасні підлітки є пасивними, байдужими, погано переносять стреси, погано адаптуються до умов навколишнього середовища, є тривожними, характеризуються слабкою нервовою системою і, як наслідок, не вміють і не можуть себе захистити.

Негативною тенденцією є те, що дуже великий відсоток підлітків виявляють підвищену агресивність. Це свідчить про те, що в підлітковому колективі існує чітка диференціація на осіб сильних, які агресивно і настирливо проявляють свою вищість і силу, тим самим пригноблюють підлітків, які менш сильні, викликаючи в них агресивність і дратівливість. Насторожує ще й те, що в підлітковому середовищі проявляється фізична агресія. Підлітки є емоційно нестійкими і надзвичайно збудливими,

дратуються, що тягне за собою фізичне насильство в їхньому середовищі. Також надмірна підліткова агресивність характеризується тим, що діти переживають внутрішні конфлікти, мають низький самоконтроль, внутрішню напруженість.

В результаті проведеного дослідження, ми можемо порівняти рівень фізичної, вербальної агресивності та ворожості в двох групах. В групі А 20% дітей проявили критичний рівень агресивності, 33,4% дітей проявили середній, прийнятний рівень агресивності та 46,6% підлітків проявили низький рівень агресивності. Можна зазначити, що в надмірно агресивних і дратівливих підлітків ці якості не є ситуативними, а закріпленими на рівні характерологічних особистісних якостей. Це може спричинити певні труднощі під час корекційного процесу та ускладнити його.

В групі спостерігається великий відсоток фізичної агресивності, яка проявляється не тільки в групі, а й по відношенню до навколишнього світу. В групі яскраво простежується прагнення самоствердитись, здобути високий статус і авторитет через прояви фізичної і вербальної агресії. Це негативно впливає на зв'язки групи з соціумом.

Дуже великий відсоток учнів з низьким рівнем агресивності може свідчити про те, що в групі існують кілька лідерів, які є суспільно активними, а решта підлітків є пасивними і підпорядковуються лідерам. Це виступає згуртовуючим фактором, оптимізує і гармонізує відносини в групі. Проте, така пасивність є негативною для особистісного саморозвитку і вдосконалення кожного з членів групи зокрема. Більша частина групи характеризується залежністю, конформністю, покірністю, недостатністю мотивації.

Проаналізувавши результати групи Б, можна стверджувати, що 45,5% підлітків виявили високий і критичний рівень агресивності, 18,7% середній рівень агресивності, 36,3% – низький рівень агресивності. За цими даними видно, що в групі є високий рівень конфліктності, в класі існують референтні групи, які конфліктують між собою. Ці конфлікти характеризуються великим коефіцієнтом фізичної агресивності. Вона проявляється не лише в середині групи, а й спрямована назовні, в соціум. Група є недисциплінованою. Порівняно з групою А, в цьому класі відзначається великий відсоток вербальної агресивності, в формі якої виражаються конфлікти. Це може говорити про те, що кожен підліток зокрема має низький самоконтроль, підпорядкований своїм пристрастям, має внутрішню конфліктність.

Насторожує також те, що в групі досліджуваних є дуже маленький відсоток підлітків з середнім рівнем агресивності. Тобто, мала кількість дітей є нормально адаптовані до навколишнього соціуму і мають адекватне сприйняття світу і явищ, які в ньому відбуваються. Також вся група

характеризується високим рівнем тривожності, який є наслідком високої конфліктності і ворожості.

За допомогою методик нам вдалось виявити особливості взаємодії груп досліджуваних з батьками і вчителями. Так, у групі А в основному низький і середній рівень ворожості, яка спрямована на зовнішній світ. Внутрішні конфлікти і викиди агресії хоч і відбуваються, проте підлітки вдало їх маскують і приховують від батьків і вчителів. Можна сказати, що в підлітків є досить гармонійні і природні стосунки з наставниками. Це свідчить про високу пристосованість і адаптованість до правил навколишнього світу, про інтеріоризацію моральних і суспільних принципів.

В порівнянні з першою групою, група Б проявила середній і дуже високий рівень ворожості, спрямованої як в середину групи, так і назовні. Діти протиставляють себе світу, не приймають моральні та суспільні норми. Часті конфлікти з вчителями і батьками, не вміють приховати агресивні і деструктивні вчинки в середині групи від вчителів і батьків. Група характеризується низькою адаптованістю в суспільстві.

В процесі роботи була сформована група ризику агресивних підлітків, з якими рекомендується проводити терапію.

Практика показує, що ефективними в роботі з агресивними підлітками є нестандартні методи та прийоми соціально-педагогічної діяльності. Можна використовувати різноманітні методи арт-терапії: ігротерапію, казкотерапію, художню терапію, музикотерапію, квіто-, кольоро- і фототерапію та ін.

Дослідження останніх років з проблеми корекції дитячої агресивності свідчать про те, що особливий акцент слід робити на терапії засобом гри.

Сьогодні гра, без перебільшення, є найпопулярнішим видом психологічної роботи з дітьми різного віку. Початок ігрової терапії був покладений в роботах М. Кляйн (1922), А. Фрейд (1921), Г. Гуг-Гельмут (1926).

У корекційній роботі гра використовується у груповій психотерапії і в соціально-психологічному тренінгу у вигляді спеціальних вправ, завдань на невербальні комунікації, розігрування різних ситуацій. Гра сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, знімає напругу, тривогу, страх перед оточуючими, знімає ознаки агресивності, підвищує самооцінку, дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку конфліктних ситуацій.

У роботі з підлітками гра корегує негативні відносини, страхи, невпевненість у собі, що подавляються дитиною, розвиває здібності дитини до спілкування, розвиває соціально значущі навички.

До структури підліткової гри входять:

- ролі, взяті на себе гравцями;
- ігрові дії як засіб реалізації цих ролей;
- ігрове застосування предметів – заміщення реальних предметів ігровими (умовними);
- реальні стосунки між гравцями [2, с.12].

В грі відбувається формування довільної поведінки підлітка, вміння контролювати і корегувати свою поведінку відносно правил, і його соціалізація.

Для корекції агресивної поведінки підлітків ми пропонуємо таких декілька ігор:

1. “Злий – добрий”. Граючи в цю гру, діти осмислюють свої емоційні стани. Те, що дитина вживається поперемінно в роль “доброго” та “злого”, ілюструє для неї той факт, що емоції їй підвладні. Отже, їх можна контролювати, а поведінку – обирати.

2. “Побігай і покричи”. Негативні емоції, які нагромаджуються, повинні “виводитися” назовні. З допомогою цієї гри діти можуть навчитись “вилити” накопичений гнів, уникаючи, таким чином, можливого конфлікту з іншими. Крім того, гра показує, що можна керувати своїми емоціями, контролювати їх. І цьому можна навчитись.

3. “Добра тварина”. За допомогою цієї гри підліток вчиться ставити себе на місце іншого та вживатися в його емоційний стан. Ідентифікуючи себе з “доброю твариною”, людина здобуває досвід вияву лагідності та доброзичливості.

4. “Скажи це”. Коли гнів та образа засідають глибоко в серці дитини, вона не може почуватися щасливою. Весь світ нерідко видається їй винуватим у її проблемах, і вона готова спрямувати на нього свою агресію. Але так як найближче оточення дитини складають рідні, друзі, вчителі, то саме з ними й вступає дитина у конфліктні стосунки.

У цій грі дитина може побачити свою ворожість та агресивність по відношенню до інших “зі сторони”, ніби “очима інших”. І тоді вона сама зможе вирішувати, чи варто залишати усе як є, чи змінювати свою поведінку, зважаючи на думку інших.

Інструкція: будь-ласка, сядьте так, аби добре бачити одне одного. Можна розташуватися по колу.

Кожен із вас може звернутися до інших і сказати по черзі кожному, що йому не подобається; на що він гнівається, ображається. Звертатись треба до кожної дитини із конкретними претензіями: “мені не подобається, коли ти у присутності моїх друзів на мене кричиш”, “коли ти порівнюєш мене із Сашком, мене це ще більше дратує”, “мені

хочеться вдарити тебе, коли ти дорікаєш мені, що я завдаю тобі стільки клопоту”.

Коли всі висловлять один одному претензії, можуть розповісти про свої почуття і ті, на кого скаржились. Тут можна зацентувати увагу на таких питаннях: Чи було почуте несподіваним? Чи здогадувались ви, що ваші дії завдають іншим болю та спричиняють негативне відношення до вас? Чи не шкодуєте ви про деякі свої дії, чи не хочете щось змінити? Чия допомога вам потрібна для цього?

5. Гра “Зла тварина”. У цій грі підлітку відкривається можливість здійснити аналіз емоційних станів – злості, страху, гніву відсторонено: як не свого стану, а стану злої тварини. Прийняття ролі злого дає дитині більше свободи в обговоренні негативних емоцій, а також більше можливостей для їх осмислення й контролю.

Висновки. Враховуючи сучасні потреби суспільства і освіти зокрема, проаналізувавши детермінанти агресивності підлітків (саме підлітковий період є віком непокори, відхилень в поведінці, неспокою та агресивності), ми виявили, що найефективнішим засобом корекції є ігротерапія. Ігрова психокорекція – метод психотерапевтичного впливу на дітей і дорослих з використанням гри. Гра є дієвим методом, бо вона носить соціокультурний характер, виконує комунікативну, діагностичну, терапевтичну, розважальну функції.

Список використаних джерел

1. Алоимова М.В., Трубников В.М. Психогенетика агрессивности // Вопросы психологии. – 2000. – №6. – С. 112-123.
2. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Азарова Т.В., Барчук О.И., Беглова Т.В. и др. – С-Пб.: Питер, 2006. – 304 с.

In the article the issue of the day of present time is investigational is aggressive behavior of teenagers, reasons of such behavior of teenagers are distinguished and accented attention on one of methods of social-pedagogical correction of aggressive behavior of teenagers - game-therapy.

Keywords: teenager, aggressive behavior, game-therapy.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 37.017.92

Т.М. Лесіна

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ

У статті розкрито специфіку анімаційної діяльності, проаналізовано її соціально-педагогічну потужність у виховній роботі з дезадаптованими дітьми та молоддю.

Ключові слова: аніматор, анімаційна діяльність соціального педагога, інноваційна педагогічна технологія, просоціальна активність.

В статье раскрыта специфика анимационной деятельности, проанализированы ее социально-педагогическую мощность в воспитательной работе с дезадаптированными детьми и молодежью.

Ключевые слова: аниматор, анимационная деятельность социального педагога, инновационная педагогическая технология, просоциальная активность.

Сучасна соціокультурна ситуація, яка склалася в Україні під впливом соціально-економічних та політичних перетворень, привела до інтенсивної зміни соціальних орієнтирів та пріоритетів, що у свою чергу неоднозначно відбивається на процесі становлення молоді. Підростаюче покоління є найбільш чутливим індикатором соціальних трансформацій, які часто супроводжуються такими явищами, як соціальна дезорієнтація, дезінтеграція та дезадаптація. Саме тому проблема соціальної дезадаптації дітей та молоді займає сьогодні ключову позицію у площині соціально-педагогічної науки та практики.

Різним аспектам соціально-педагогічної роботи з проблемою соціальної дезадаптації дітей та підлітків присвячено низку вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень (І. Зверєва, О. Безпалько, А. Капська, Г. Лактіонова, І. Липський, Л. Мардахаєв, Ж. Петрочко). Найактуальнішою проблемою сьогодення вважається пошук нових ефективних технологій, методів, форм та засобів соціальної роботи, які б оптимізували процес соціальної адаптації особистості та сприяли гармонійному розвитку індивіда у суспільстві. До теперішнього часу ще не визнано єдиної універсальної технології у роботі з проблемою дитячої дезадаптації. Проте передовий зарубіжний досвід, зокрема, Франції, Швейцарії, Польщі, Росії у зазначеній

галузі свідчить про високу ефективність такого інноваційного напрямку соціально-педагогічної роботи, як анімаційна діяльність.

Мета статті – висвітлити сутність і потенціал анімаційної діяльності у системі соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю.

Перед тим, як проаналізувати своєрідність анімаційного підходу у роботі з дезадаптованими, звернемося до сутності ключових понять.

У довідкових джерелах дезадаптація визначається як "стан індивіда, за якого він виявляється неспроможним задовольнити власні потреби, самоствердитись і самореалізуватись прийнятним для даного середовища засобом" [4, с. 57].

Щодо соціальної дезадаптації дітей як одного з ключових понять соціальної педагогіки, то вона визначається науковцями як "порушення дітьми та підлітками норм моралі та права, асоціальні форми поведінки та деформація системи внутрішньої регуляції, референтних і ціннісних орієнтацій, соціальних настанов" [1, с. 64].

Відповідно до природи, характеру і ступеня вияву розрізняють патогенну, психічну й соціальну дезадаптацію дітей та підлітків. Соціально-педагогічна ж занедбаність як стадія дезадаптації характеризується такими соціальними проявами, як хуліганство, правопорушення, відчуженість від сім'ї, школи та ін. Якщо соціально-психологічна дезадаптація виявляється як порушення у сфері міжособистісної взаємодії, то для соціальної дезадаптації притаманною є соціальна непристосованість до вимог суспільства, що виявляється у невмінні або небажанні вибудувувати свою поведінку відповідно до соціальних норм. Як зазначають психологи, головною причиною дезадаптованої поведінки виступає сильна потреба особистості у включеності, належності до групи та посиленні почуття самоідентичності.

Необхідно зазначити, що важливішою складовою соціально-педагогічної підтримки дезадаптованої дитини є допомога та сприяння у становленні її особистості, визнання її унікальності, індивідуальності, розкриття й підтримка її актуальних та потенційних можливостей, створення умов для їхньої максимальної реалізації. Саме тому особливої значущості у роботі з такою категорією набуває здійснення допомоги, сприяння в успішній її інтеграції у соціальне середовище.

Психолого-педагогічний аналіз причинного поля соціальної дезадаптованості у дитячому та молодіжному середовищі дозволяє виокремити основні фактори розвитку цього явища. Ними виступають такі: незадоволеність дитини стосунками з оточуючими, брак уваги від батьків, близьких, нестача позитивних емоційних переживань, дефіцит соціально цінного спілкування і взаємодії з близькими, друзями, внаслідок чого дитина залишається поза сферою позитивного впливу важливих чинників

формування особистості та її соціалізації, низький рівень соціальної нормативності, що виявляється у порушенні соціальних норм, неадекватному реагуванні і є наслідком загальної неадаптованості дітей до оточуючого середовища.

Негативні соціальні умови впливають на індивіда, послаблюючи його адаптивні можливості й заважаючи особистісному розвитку. Але ж дезадаптація може бути також наслідком різкої зміни умов середовища, до якої людина виявилася неготовою [4, с. 58].

Отже, сьогодні нагальною стає потреба в упровадженні якісно нових технологій соціально-педагогічного стимулювання життєздатності особистості не лише з метою поліпшення процесу її соціальної адаптації, але й набуття нею властивостей активного творця власного життєвого шляху. Значний соціально-педагогічний потенціал у цьому плані становить анімаційна діяльність.

Зауважимо, що аналіз довідкових джерел дає підстави конкретизувати нове явище для вітчизняної соціально-педагогічної системи, яким є соціальна анімація, що у практичній площині реалізується соціальним педагогом як анімаційна діяльність. Отже, анімаційна діяльність (від фр. – "надихати, спонукати") – це напрям соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на реалізацію фахових дій з метою оздоровлення соціального клімату певного середовища, створення атмосфери креативності, допомоги людям адаптуватися до соціальних змін, сприяння їх інтеграції в соціокультурний простір, спонукання до взаємодії та порозуміння людей у групі.

Мета ж діяльності соціального педагога-аніматора – стимулювати, "надихати" особистість на саморозкриття, саморозвиток і самопомогу. Аніматор – це соціальний педагог, метою соціально-педагогічної діяльності якого є розвиток особистості або групи через стимулювання соціальної ініціативності й творчої активності засобами просоціальної діяльності [6].

Важливою особливістю соціальної анімації є те, що педагог-аніматор, поєднуючи формальну допомогу й неформальне лідерство, здійснює стимулюючий вплив на вихованця з метою його саморозкриття та самовдосконалення. В результаті такого впливу в анімаційній взаємодії створюються умови для формування соціально активної особистості, здатної до перетворення навколишньої дійсності й себе в ній.

Російський дослідник проблем анімації М. Ярошенко виокремлює адаптаційний потенціал соціокультурної анімації і представляє її як особливий вид соціально-культурної діяльності соціальних об'єднань та окремих індивідів, що базується на сучасних технологіях (соціальних, педагогічних, психологічних, культуротворчих та ін.), що забезпечує подолання соціального і культурного відчуження особистості та сприяє оптимізації її соціальної адаптації [5, с. 20].

Специфіка анімаційної діяльності в дитячому та молодіжному "проблемному" середовищі полягає в тому, що вона концентрується переважно на особистості, орієнтуючись на формування в неї самостійності й активності. Останні й виступають інструментами, які забезпечують повноцінне входження особистості у суспільство, її повноцінну соціалізацію.

Відтак у контексті роботи з дезадаптованою молоддю важко переоцінити вагомість соціальної анімації як інноваційного напрямку соціальної роботи. Анімація водночас представляється як метод перетворення соціальної дійсності і як форма соціоінженерії. У такому разі основне завдання соціального педагога – не тільки допомагати адаптуватися дитині до соціокультурного середовища, але й залучити особистість до соціальної творчості, розвинути такі риси, як новаторство, діловитість, ініціативність. Соціальний педагог-аніматор виступає як соціальний інженер, здатний змінювати і перетворювати існуючу соціокультурну дійсність, проводити її оздоровлення, педагогізацію, духовне збагачення, розвиток.

Досягнення вищезазначеного представляється можливим через розв'язання низки соціально-педагогічних завдань, як-от:

- підтримка самореалізації дитини за допомогою різних анімаційних технологій;
- розкриття індивідуальності дитини через включення її у широке коло різноманітної творчої діяльності;
- урахування особистісних інтересів і потреб дитини.

Узагальнення теоретичних джерел, вивчення продуктивного соціально-педагогічного досвіду доводять наступне: в результаті анімаційного впливу соціального педагога дезадаптована особистість залучається до соціально значущої діяльності, приходиться до соціальної творчості, до розробки і запровадження проектів, що суттєво змінює ціннісні орієнтації і мотивацію її буття і життя оточуючих.

Сьогодні стає можливим розрізняти такі основні функції анімації:

- соціальна функція адаптації та інтеграції, реалізація якої забезпечує процес соціалізації особистості та її готовність до численних змін у суспільстві як на політико-економічному рівні, так і на культурному;
- рекреалогічна функція, пов'язана із дозвіллям та його організацією – завдяки добре підготовленій і організованій діяльності фахівців-аніматорів культурне дозвілля стає основою подальшого культурного, діяльнісного, практично спрямованого особистісного зростання відповідно до культурних запитів різних категорій молоді;
- навчально-виховна функція – анімація сприяє доповненню освіти, розвитку культурних і духовних потреб і інтересів;
- превентивна функція – анімація дозволяє передбачити та обмежити

девіації, соціальну дезадаптацію, допомагає в урегулюванні суспільного життя;

- критична функція – йдеться про можливість анімації в нормалізації, сприянні в установленні нових відносин між людьми і групами, в пошуку нового способу життя, більш якісного і змістовного; встановлює нове відношення до навколишнього матеріального і духовного світу; сприяє розвитку критичного мислення;

- культурна функція.

Необхідно зазначити, що зміст анімаційної діяльності з дезадаптантами складає робота зі змінення негативного ставлення оточуючого середовища до відчуженої особистості, діяльність із відновлення системи міжособистісних відносин особистості, формування адекватного саморозуміння, самоприйняття.

Особливий інтерес у даному аспекті представляє зарубіжний досвід соціальних педагогів-практиків Франції [6], Росії [2; 3; 5]. Так, російською дослідницею Л. Сайкіною було розроблено спеціальну програму корекції девіантної поведінки підлітків із використанням технологій анімації, в основу якої покладено ініціацію творчих потреб підлітків [3].

Таким чином, можна узагальнити, що основні напрямки анімаційної роботи пов'язані з подоланням особистісних тенденцій до соціальної дезінтеграції та дезадаптації, а саме:

- профілактика соціально-психологічних відхилень (загальна девіантна поведінка підлітків, наркоманія, суїцидальна поведінка тощо);

- реабілітація критичних станів особистості;

- допомога в творчій самореалізації особистості;

- зміцнення системи соціально-психологічних відносин особистості і групи;

- формування ситуацій розвитку особистості через діяльність;

- самовираження [5].

У сучасних роботах педагогів З. Друзь, Л. Литвинюка, О. Малихіної, Н. Малиновської, С. Огірка, Н. Постернак, І. Осадченко, О. Савченко, М. Шпак та психологів Ю. Машбиць, О. Митника, О. Онисюка, М. Теплякова проблема стимулювання активності особистості розглядається як системоутворюючий фактор її розвитку. Коли ж йдеться про дитину зі складнощами соціальної адаптації, то питання підвищення її просоціальної активності набуває особливого значення.

Проте необхідно зауважити, що питання активності особистості, особливо в контексті проблеми її соціальної адаптації, є одним із найбільш актуальних. Активність можна розуміти як ставлення особистості до умов життєдіяльності суспільства, що виявляється як у формі соціально цінної

творчої діяльності, так і у формі поведінки, яка відхиляється від соціальних норм.

У процесі анімаційної діяльності з дезадаптованими дітьми та підлітками головний акцент робиться на питаннях самоідентифікації, саморозкриття та творчої самореалізації особистості. Адже для повноцінної соціалізації особистості необхідно задіяння її активності у таких сферах, як комунікативна, діяльнісна та сфера самопізнання. Технологія соціальної анімації передбачає стимулювання входження індивіда у соціокультурне середовище через його просоціальну активність саме у цих сферах. Зазначимо також, що особливої потужності набуває анімаційна діяльність з девіантними дітьми та підлітками у процесі розробки та реалізації анімаційного проекту.

Як відомо, проектна діяльність ґрунтується на активній соціальній дії у вирішенні життєво значущої проблеми. Анімаційний проект є різновидом соціально-педагогічного проекту, що базується на принципі залучення до прямої активної участі у проектній діяльності безпосередньо самої цільової групи цього проекту, тобто так званий "проект із залученням до діяльності".

Сутність анімаційного соціально-педагогічного проекту полягає у стимулюванні та допомозі дезадаптованим дітям і підліткам організуватися, самоактивізуватися і реалізувати соціальний проект з метою задоволення культурних, соціальних, освітніх потреб або таких, які спрямовані на вирішення певних проблем у дитячому та молодіжному середовищі. Відтак анімаційним вважається соціальний або соціально-педагогічний проект, що розробляється і реалізується безпосередньо самими об'єктами соціальної роботи або соціально-педагогічної діяльності, котрі стають активними суб'єктами під час такої діяльності. Соціальний педагог-аніматор при цьому надихає, спонукає дітей до вияву їх соціальної ініціативності, виконуючи передусім роль наставника і помічника, який активізує діяльність цільової групи або певної особистості.

Дослідниця анімаційної діяльності у контексті системи виховних впливів на особистість дитини М. Петрова наголошує на важливості питання, пов'язаного зі стимулюванням проектної анімаційної творчості. Науковець підкреслює, що обов'язковими компонентами анімаційної діяльності виявляються анімаційні проекти (масштабні програми з підготовки анімаційних груп, організації соціальної реклами конкретних анімаційних програм тощо) та анімаційні програми (конкретні заходи, творчі справи), які можуть бути різноманітними за змістом і масштабністю [2, с. 93].

Не менш привабливим з точки зору продуктивності анімаційної діяльності є ініціювання фахівцями комплексу соціальних проектів, спрямованих на розвиток анімаційної діяльності у проблемних

мікрорайонах, мікросоціумах та громадах. Такі проекти сьогодні активно реалізуються у багатьох зарубіжних країнах. Так, яскравим прикладом запровадження анімаційних технологій у соціально-педагогічну практику виявляється реалізація соціального проекту в м. Нижній Новгород (Росія) у 2003 році. Суть проекту полягає у створенні груп соціальних аніматорів для роботи з девіантною молоддю, дітьми "групи ризику", з соціально дезадаптованою категорією дітей та підлітків. Студенти-майбутні фахівці соціальної сфери здійснювали анімаційну діяльність під час проходження ними професійної практики у вищій школі. Самі ж автори проекту пов'язують зміст роботи аніматора передусім з роботою з "душею" дитини (від лат. "anima" – "душа"). В рамках проекту "Соціальний аніматор. Співпраця для розвитку", який був започаткований у 2003 році у м. Тюмень, було також реалізовано систему заходів, спрямованих на підвищення соціальної і громадської активності населення з метою профілактики соціальної дезадаптації у молодіжному середовищі.

Отже, у процесі анімаційної взаємодії соціального педагога з дезадаптованою дитиною, аніматор, залучаючи її до реалізації анімаційного проекту, сприяє творчому наповненню її життєдіяльності, оптимізує її творчу самореалізацію. В результаті такої взаємодії створюються оптимальні умови для формування соціально активної особистості, здатної до самоперетворення і до перетворення навколишньої дійсності. У суто психологічному вимірі у дитини під час такої взаємодії покращується емоційний стан, підвищується соціальна резистентність особистості, що, цілком логічно, приводить до оптимізації процесу позитивної соціальної адаптації.

Таким чином, анімаційна діяльність становить значний педагогічний ресурс з необмеженими виховними можливостями. Подальше вивчення окресленої проблеми ми пов'язуємо з дослідженням інтерактивних форм і методів збагачення анімаційного впливу у соціально-педагогічній роботі з категоріями "групи соціального ризику".

Список використаних джерел

1. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. – Москва: ИКЦ "МарТ"; Ростов н/Д: Издательский центр "МарТ", 2005. – 448 с.
2. Петрова М.С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза: дисс...канд.пед. наук: 13.00. 02 / Петрова Мария Сергеевна. – Кострома, 2007. – 223 с.
3. Сайкина Л.В. Технологии социально-культурной анимации в процессе коррекции девиантного поведения подростков: дисс... кандидата

- пед.наук: 13. 00.05 / Сайкина Людмила Васильевна. – Тамбов, 2007. – 243 с.
4. Соціальна педагогіка: Мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І.Д. Звереві] – Київ: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
 5. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная анимация: [учебное пособие для студентов вузов] / Николай Николаевич Ярошенко. – [изд. 2-е, испр. и доп.]. – Москва: Московский государственный университет культуры и искусств, 2004. – 108 с.
 6. Gillet J.-C. L'animation en questions. – Editions: érès, 2006, – P. 23-24.

The article covers the essence of animation activity as a social and pedagogical phenomenon, focuses on the analysis of animation as a education's resource in the work with children which have problems of social adaptation.

Keywords: animator, social pedagogue's animation activity, innovative pedagogue's technology, social activity.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 37.015.3:159.922.76

*М.П. Матвєєва,
Л.П. Мельник*

ФІКСАЦІЯ НА РАННІХ СТАДІЯХ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРИЧИНА ДЕЗАДАПТАЦІЇ

В статті розглядається глибинні причини дезадаптації особистості. Дається визначення поняття дезадаптації та її форм. Аналізуються наслідки фіксації на ранніх етапах розвитку особистості.

Ключові слова: дезадаптація, стадії психосексуального розвитку, оральна стадія, анальна стадія, едіпальна стадія, латентна стадія, генітальна стадія.

В статье рассматриваются глубинные причины дезадаптации личности. Определяется понятие дезадаптации и её форм. Анализируются последствия фиксации на ранних этапах развития личности.

Ключевые слова: дезадаптація, стадії психосексуального розвитку, оральна стадія, анальна стадія, едіпальна стадія, латентна стадія, генітальна стадія.

Дезадаптація особистості незалежно від її причин та форм завжди супроводжується проблемами психологічного характеру, які беруть початок в ранньому періоді психічного розвитку людини. Тому, для її усунення недостатньо медичних, психологічних та педагогічних підходів. Використання психоаналітичних технік забезпечує вплив на глибинні структури особистості, поповнення дефіцитів дитинства і формування на цій основі адаптативних форм поведінки особистості. Психотерапевтичний підхід щодо вирішення проблем дезадаптованої особистості використовується недостатньою мірою. З нашої точки зору це є причиною низької ефективності процесу соціально-психологічної реабілітації.

Метою нашого дослідження є встановлення зв'язку дезадаптованої поведінки з фіксаціями на ранніх стадіях психосексуального розвитку особистості.

Провідним показником нормальності поведінки є рівень соціальної адаптації особистості. Успішна адаптація характеризується оптимальною рівновагою між цінностями, особливостями індивіда та правилами, вимогами оточуючого середовища. Тому однаково проблемним є як виразне ігнорування соціальних норм, так і нівелювання індивідуальності, що зумовлює дезадаптацію. За визначенням О.В. Змановської дезадаптація – це стан зниженої здатності приймати і виконувати вимоги суспільства та реалізовувати свою індивідуальність в конкретних соціальних умовах [1].

О.В. Змановська виділяє соціальні та індивідуалістичні прояви дезадаптації. До соціальних проявів дезадаптації автор відносить: знижену здатність до навчання, неспроможність заробляти власною працею, хронічну виразну неуспішність у життєво важливих сферах (сім'я, робота, міжособистісні стосунки, секс, здоров'я), конфлікти з законом, ізоляцію. У якості індивідуалістичних проявів дезадаптації можуть розглядатися: негативна внутрішня установка щодо соціальних вимог, завищені претензії до оточуючих у поєднанні з прагненням уникати відповідальності, егоцентризм, хронічний емоційний дискомфорт, неефективність саморегуляції, конфліктність та слабка розвиненість комунікативних умінь, когнітивне спотворення реальності. Співвідношення потреби у самореалізації та орієнтації на вимоги оточення визначає успішність адаптації.

О.В. Змановська виділяє наступні варіанти соціальної адаптації:

- гармонійна – самореалізація шляхом орієнтації на соціальні вимоги, коли дотримання норм та правил стає потребою самого індивіда. У

цьому випадку конфлікт між вимогами оточення та потребами індивіда відсутній.

- конформістська – пристосування за рахунок пригнічення індивідуальності, блокування самореалізації. Головною потребою індивіда стає відповідність соціальним нормам. При цьому можливі, принаймні, два варіанта внутрішньої позиції індивіда: 1) його особисті цінності повністю залежні від цінностей оточення; 2) він вважає за краще приховувати свої власні погляди, і тоді має місце внутрішній конфлікт, який може призвести до неврозу;
- радикальна – самореалізація через зміну особистістю соціального оточення, розширення меж допустимого;
- гіперадаптація – самореалізація через вплив особистості на соціальне життя шляхом наддосягнень;
- девіантна – самореалізація шляхом виходу за межі існуючих соціальних вимог, свідоме порушення правил;
- соціально-психологічна дезадаптація – стан блокування процесів самореалізації та адаптації, який найчастіше зустрічається у невротичних особистостей.

В.А. Нікітіна поділяє дезадаптацію на такі види: патогенна, психосоціальна, соціальна. Патогенна дезадаптація викликана відхиленнями у психічному розвитку і нервово-психічними захворюваннями. Психосоціальна дезадаптація зумовлена статевовіковими та індивідуально-психологічними особливостями дитини, які потребують індивідуального підходу у вихованні. Зазначений вид дезадаптації проявляється в неадекватній самооцінці, порушенні емоційно-вольової і комунікативної сфери. Соціальна дезадаптація проявляється в порушенні норм моралі і права, в асоціальній поведінці та деформації системи внутрішньої регуляції референтних і ціннісних орієнтацій, соціальних установок. В залежності від виразності деформації процесу соціалізації В.А. Нікітіною виділені дві стадії соціальної дезадаптації: педагогічна занедбаність (хронічне відставання в навчанні, опір педагогічним впливам, різноманітні асоціальні прояви в поведінці); соціальна занедбаність (глибоке відчуження від родини і школи та приєднання до асоціальних, криміногенних груп, що супроводжується глибокою деформацією цінностей нормативної сфери, асоціальною протиправною поведінкою)[3].

Дезадаптацію можуть зумовити біологічні, соціальні та психологічні чинники. До біологічних відносять ті, які травмують нервову систему і через це зумовлюють відхилення в особистісному розвитку, а саме: травми, інфекції, інтоксикації нервової системи, спадковість, тип нервової системи.

Пошкодження кори головного мозку, особливо лобних долів, досить часто відмічається у людей, схильних до правопорушень. У.Пірс в результаті генетичного дослідження, проведеного у середині 60-х років,

прийшов до висновку, що наявність зайвої ігрек хромосоми у чоловіків зумовлює схильність до кримінального насильства. Серед інших біологічних детермінант девіантної поведінки називають вплив гормонів, зокрема, тестостерону. Даббс та Морріс на прикладі вивчення 4 тисяч ветеранів війни прийшли до висновку про наявність зв'язку між рівнем тестостерону та схильністю до антисоціальної поведінки. Х.Айзенк, вивчаючи в'язнів, визначив, що екстраверти більше схильні до здійснення злочинів, ніж інтраверти, а це в свою чергу зумовлено типом нервової системи [2].

Слід зауважити, що успадковується не якась конкретна форма дезадаптивної поведінки, а певні індивідуально-типологічні властивості нервової системи, які збільшують вірогідність формування відхилень; що саме по собі пошкодження нервової системи не визначає формування асоціальних якостей характеру, а лише утворює основу, на якій під впливом несприятливих соціальних факторів, через неврахування індивідуальних особливостей індивіда відбувається викривлення особистісного розвитку. Такого викривлення можна уникнути, якщо виховання буде зорієнтоване на створення спеціальних умов психічного розвитку, необхідних саме для такої дитини з пошкодженою нервовою системою або з особливими властивостями нервової діяльності.

До несприятливих соціальних умов, через які може виникнути дезадаптація, можна віднести неправильне виховання в сім'ї (коли дитина чувається відторгнутою, непотрібною в родині, коли батьки зловживають такими методами впливу на дітей, як покарання, коли дитина виховується в умовах всездозволеності), асоціальні сім'ї, нехтування проблемами учня у школі, наявність тісних контактів з девіантними однолітками або старшими. Вплив сімейного виховання на особистісний розвиток індивіда визначається наступними чинниками: рівень протекції, ступінь задоволеності потреб дитини, кількість та якість вимог до неї в сім'ї, послідовність стилю виховання.

До психологічних причин негарздів у сімейному вихованні можна віднести: відхилення характеру самих батьків; їх особистісні проблеми, які вони вирішують за рахунок дитини, а саме: розширення сфери батьківських почуттів, небажання дорослішання дитини, невпевненість у собі, як у вихователі, фобія втрати дитини, несформованість батьківських почуттів, проєкція на дитині власних небажаних якостей, винесення конфліктів між подружжям у сферу виховання, зсув в установках батьків щодо дитини в залежності від її статі.

Збільшується, як показує статистика, ризик формування дезадаптації у дитини, яка виховується у неповній та дистантній сім'ях. Неприйняття соціальних норм найчастіше виникає у цих дітей, через відсутність статево-

рольового зразка для поведінки, розрив емоційних зв'язків у родині, втрату значимого об'єкту.

Особистість завжди включена в якусь соціальну групу. У ряді випадків групові потреби виявляються домінуючими. І тоді людина прагне дотримуватись її норм, наслідувати її учасників, протиставляти себе іншим групам, ідентифікувати себе з її ідеалами (в тому числі і деструктивними). Вплив норм девіантної субкультури є ще одним соціальним чинником дезадаптації.

Відповідно до теорії стигматизації (Е. Лемерт, Г.Беккер), дезадаптація є наслідком того, що суспільство наклеює відповідні ярлики шляхом співвіднесення дій конкретної людини з абстрактними правилами. Поступово формується репутація, яка примушує індивіда дотримуватись асоціальної ролі.

Суб'єктивною причиною порушення поведінки може виявитись ставлення самого індивіда до соціальних норм. Наприклад, щоб звільнитися від моральних вимог і виправдати себе, людина може нейтралізувати дію норм наступним чином: послатися на вищі поняття (дружбу, відданість групі), заперечувати наявність жертви, шкоди від своєї діяльності, або свою відповідальність.

Ризик зростання дезадаптацій у суспільстві збільшується у періоди економічної та політичної нестабільності, коли недостатньо приділяється увага ідеології та пропаганді здорового способу життя як на рівні держави, так і на рівні сім'ї. Тоді коло інтересів значної частини підростаючого покоління звужується до задоволення прагматичних потреб, стає неперестигною продуктивна праця, тоді вживання алкоголю та наркотиків, спілкування з використанням нецензурної лексики, самоствердження через приниження інших і т.п. стають модним способом проведення дозвілля, тоді попитом користується кінопродукція з відображенням різноманітних форм насильства та агресії.

До психологічних причин виникнення схильності до девіантної поведінки можна віднести депривацію потреби у самореалізації та прагнення бути прийнятим референтною групою, наявність внутрішніх конфліктів, особистісну незрілість, надмірне загострення суперечностей підліткового віку, порушення психічного розвитку.

Розглянемо психологічні механізми формування дезадаптації з позицій глибинної психології. Основним джерелом дезадаптаційних проблем психоаналіз вважає постійний конфлікт між неусвідомленими потягами та соціальними обмеженнями природної активності дитини. Особистісні проблеми рівною мірою можуть бути як наслідком недостатньо сформованого, так і надмірно жорсткого супер-Его. Нормальний розвиток особистості передбачає наявність зрілих захисних механізмів, що врівноважують сфери свідомого і підсвідомого. Захисні механізми

поділяються на примітивні (первинні, архаїчні) та зрілі (вторинні). Використання архаїчних механізмів захисту може призвести до психологічного уникнення або до малопродуктивного заперечення чинників, що непокоять. Наприклад, людина з алкогольною залежністю вперто заперечує наявність проблеми і переконана в тому, що контролює ситуацію (механізм примітивного заперечення); в основі таких проявів, як садизм, депресія можуть лежати проекція (приписування іншим власних неприйнятних спонукань), інтроекція (приписування собі станів інших людей). Проблеми особистості з'являються тоді, коли захист виявляється неадекватним або недостатнім для нормальної адаптації.

Ще одним джерелом порушень особистісної соціалізації за психоаналітичною теорією драйвів виступає надмірна фрустрація або надмірне задоволення на якійсь стадії психосексуального розвитку (оральній, анальній або фалічній). Тоді дитина фіксується на цій стадії, що негативно позначається на формуванні її характеру.

Зокрема, в нашому дослідженні, сутність якого полягала у вивченні історії розвитку дезадаптованих особистостей, спостерігається, що надмірна фрустрація на оральній стадії призводить до фіксації на незрілому захисному механізмі – ізоляції, що в свою чергу може бути причиною адиктивної поведінки.

У пацієнтів, в анамнезі яких до року виявляється розрив об'єктних зв'язків (мати годувала дитину грудним молоком до двох місяців, після чого передала дитину на виховання бабусі; мати відмовилась від дитини у пологовому будинку; смерть матері під час пологів; емоційна холодність матері; вимушена ізоляція матері від дитини через хворобу тощо) спостерігаються: базова недовіра до світу; депресивність; алекситимія; аутична симптоматика; труднощі або неможливість побудови стосунків; схильність до паління, вживання алкоголю, наркотиків та інших видів залежностей.

Фіксація на анальній стадії може мати дві крайні форми:

- надмірний самоконтроль емоційної сфери (аспонтанність особистості): блокування внутрішніх імпульсів, нездатність усвідомлювати особисті потреби, надмірна орієнтація на соціальні норми, що призводить до невротизації особистості та психосоматичних реакцій на конфліктні та травмуючі ситуації.

Аналіз історій розвитку пацієнтів з психосоматичними проявами (порушення роботи серцево-судинної системи), нав'язливими думками, фобіями показав, що у їхніх родинах приділялась надмірна увага дотримання правил, виконання обов'язків і знецінювання особистісних потреб дитини;

- слабкий самоконтроль: нездатність до самообмежень, невміння встановлювати рамки, що проявляється в деліквентній поведінці,

соціопатичного та психопатичного розвитку особистості (соціальна дезадаптація).

Фіксація на конфліктах едипальної стадії може проявлятися у труднощах самоідентифікації, побудови взаємин з особами своєї та протилежної статі. Наслідком такої фіксації може бути і те, що особистість не витримує конкурентних взаємин, не може відстоювати себе, через що блокує потребу у самореалізації або, навпаки, прагне досягти успіху в будь-який спосіб, перетворює конфліктні та конкурентні стосунки у самоціль. (психосоціальна та соціальна дезадаптація). Пацієнти в історіях розвитку яких було викривлення процесу ідентифікації зі значущим об'єктом або ідентифікація з порушеним об'єктом, виявляють схильність до садистично-мазохістичного типу поведінки: провокують своїх партнерів до прояву агресії, мають підсвідоме прагнення зберігати зв'язки, які їх фізично та морально руйнують. При вирішенні едипального конфлікту шляхом розщеплення об'єкта на "хорошого" і "поганого" в подальшому призводить до неможливості створення партнерських стосунків або до їх спотворення.

Латентна стадія характеризується розширенням соціального досвіду особистості. Проте, механізми збагачення соціального досвіду будуть визначатись наявністю фіксацій на попередніх стадіях психосексуального розвитку. Наприклад, несформований самоконтроль на анальній стадії буде закріплюватись у вигляді шкільної дезадаптації на латентній; невротизація особистості на едипальній стадії зумовлює дидактогенію. Глибокі психологічні травми під час латентного та генітального періоду (смерть батьків, сексуальне насилля, катастрофи тощо) призводять до блокування психологічних ресурсів сформованих в дитинстві: життя людини ділиться на дві частини: до травми і після, при цьому все, що було до травми, витісняється. Так, наприклад, через смерть матері в латентному періоді пацієнт не пам'ятає подій свого життя до цієї травми, пережитих емоцій, не сприймає втрату, що утруднює встановлення емоційних контактів з іншими та зумовлює емоційну тупість.

Генітальна стадія відроджує проблеми попередніх психосексуальних стадій, тому особливості її проходження значною мірою залежать від досвіду вирішення конфліктів, застосування звичних захисних механізмів.

Отже, в ході дослідження був виявлений зв'язок між фіксацією на ранніх стадіях психосексуального розвитку особистості і дезадаптацією. Тому при вирішенні стратегій соціально-психологічного впливу доречно включати психотерапевтичні техніки діагностики і корекції. В нашому досвіді найбільш ефективними виявились техніки символдрами, піскової, ігрової терапії, психомалюнку.

Список використаних джерел:

1. Змановская Е.В. Девиантология. – М.: "Академия", 2003. – 288 с.
2. Соціальна педагогіка. Підручник / За редакцією професора Капської А.І. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468с.
3. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
4. Фрейд А. Психология "я" и защитные механизмы. М., 1993. – 144с.
5. Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов (Сб. раб.). Составитель и ред. М.М.Решетников. – СПб.; В. –Е. Институт Психоанализа, 1995. – 483 с.

In the article examined deep reasons of дезадаптації of personality. Determination of concept of дезадаптації and its forms is given. The consequences of fixing on the early stages of development of personality are analysed.

Keywords: дезадаптація, stages of психосексуал'ного development, oral stage, anal stage, edipal'na stage, latent stage, genital stage.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 37.013.42

М.І. Миколайчук

МЕТОДИ СИСТЕМНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ

У статті описуються принципи та підходи системної психотерапії у корекційній практиці соціального педагога з дітьми та підлітками. Вказуються переваги системного, постмодерністського підходу до співпраці педагога з клієнтом, акцентування на його ресурсах та формування власної компетентності до змін на відміну від класичного настановчого підходу.

Ключові слова: опір клієнта, мотивування до співпраці, постмодерністський підхід, деконструкція, екстерналізація.

В статье описываются принципы и подходы системной психотерапии в коррекционной практике социального педагога с детьми и подростками.

Указываются преимущества системного, постмодернистского подхода к сотрудничеству педагога с клиентом, акцентирование на его ресурсах и формирования собственной компетентности к изменениям в отличие от классического установочного подхода.

Ключевые слова: Соппротивление клиента, мотивирование к сотрудничеству, постмодернистский подход, деконструкция, экстернализация.

Корекційна практика соціального педагога в роботі з дітьми та підлітками є вкрай актуальною, зважаючи на суспільні запити та зріст дезадаптаційних труднощів в умовах різких та часто кризових суспільних змін.

Традиційно роль соціального педагога в роботі з дезадаптованими дітьми та підлітками розглядається як тривалий супровід на шляху до соціалізації, відновлення втрачених соціальних зв'язків, здобуття необхідних соціальних навичок, гармонізації взаємовідносин на внутрішньо-, між- та надособовому рівні. Індивідуальна робота соціального педагога, здебільшого, як зазначає Алієва С.В. [1], відбувається у вигляді консультацій, бесіди з метою формування нових знань, умінь, навиків та зміни цінностей, настанов, поведінки, вирішення пов'язаних з ними соціально-педагогічних проблем.

Зазвичай цілі та кінцевий результат такої роботи соціальний педагог вибудовує самотужки, виходячи з певних теоретичних позицій, пропонуючи юній особі послідовне виконання певних кроків, завдань, тощо. Неодмінно на цьому шляху одним з найважчих етапів роботи постає, так зване, подолання опору об'єкта впливу (вжіймо психотерапевтичний термін - клієнта), яке часто полягає в проясненні вже розпрацьованих цілей та кроків роботи. Так, дослідник Т.І. Шанскова [4] вказує, що власне етап подолання опору щодо спільної роботи з соціальним педагогом, роз'яснення її перспектив є чи не найбільш ресурсозатратним етапом корекційної соціально-педагогічної практики.

Ще одним аспектом корекційної роботи, яку в соціально-педагогічній практиці часто застосовують для допомоги дезадаптованим дітям та підліткам, в роботі з сім'ями є орієнтованість на пошук "дефіцитів", слабких сторін клієнта, зокрема, знижений розвиток самосвідомості, рис характеру, що перешкоджають успішній адаптації та засвоєння необхідних соціальних вмінь. Такий підхід є очевидним для традиційної системи охорони психічного здоров'я, що є відображенням модерністського і структуралістичного світогляду, стверджує у своїй праці Кейт Вайнгартен (Weingarten, 1998) [2]. За цих умов важко розпізнати власні ресурси клієнта, його мудрість і проявити до неї повагу, що сприятиме взаємодії з ним, як з суб'єктом взаємодії, а не як з об'єктом впливу.

Традиційний підхід в корекційній практиці соціального педагога передбачає спостереження за функціонуванням клієнта, порівняння

спостережень з власними теоріями “правильної поведінки” і далі розпрацювання низки інтервенцій, які “під корегують” поведінку так, що вона виглядатиме “належним чином”. Такий контекст позиціонує соціального педагога, як сторонню особу, що здійснює вплив на клієнта, на його світогляд, поведінку, соціальні зв’язки, що творять цілісну стійку систему. Ті клієнти, які відмовляються слухняно сприймати настанови й пропозиції до зміни отримують ярлик “важких”, “тих, які чинять опір”, “не готових до співпраці”. Очевидно, що подолання опору до змін вимагатиме неабияких зусиль. Проте, чи не доцільніше ці зусилля скерувати в інше русло?!

Власне, на протигагу традиційному модерністському підходу, в постмодерністських чи постструктурних підходах фахівці допомагаючих професій розглядаються як союзники, що співпрацюють з клієнтом, чи радше віддають йому більше ініціативи до змін, а не як експерти, що здійснюють вплив. Замість того, щоб розробляти послідовність втручань, які повинні привести клієнтів до відповідності з нормативними стандартами, соціальний педагог стає “попутником”, що уважно слухає, входить в резонанс з клієнтом, намагаючись відчувати його внутрішній світ, а не належно його оцінити, зауважуючи насамперед хиби. Саме це сприяє позиціонуванню “поруч”, а не “над”, саморозкриттю, взаємній довірі, прозорості пропозицій та намірів до змін, повазі до здатності клієнта самостійно приймати рішення та здійснювати вчинки, орієнтуючись на безпосередній досвід клієнтів (а не на нормативні моделі) в якості результативності своїх зусиль.

Отож, більш дієвим, на наш погляд, та думку багатьох спеціалістів, що підтверджується багаторічною практикою, є колаборативний підхід або тактика співпраці, яку слід застосовувати вже на етапі знайомства з клієнтом, встановлення довірливих взаємин, збору анамнестичного матеріалу (первинної діагностики), та, що найголовніше, встановлення цілей допомоги та критеріїв її результативності. Таку тактику пропонують теоретики та практики системного психотерапевтичного підходу. Цей підхід своїми витоками сягає 50-х років минулого століття (виділення сімейної психотерапії, як окремої форми практики), а на сьогодні містить декілька парадигм, основаних на теоріях конструктивізму (“знання” у зовнішньому світі детермінується нашими вродженими психічними і сенсорними структурами (Maturana&Varela, 1984), отож реальність не може бути об’єктивно пізнаваною, вкладеною в нормативні рамки) та соціального конструкціонізму (реальність створюється за допомогою мови в процесі постійної взаємодії і побудови взаємин (Gergen, 1985) [3].

Одними з основних постулатів системнотерапевтичної практики, які можуть бути вдало використані в соціально-педагогічній корекційній практиці є такі:

1. Вихідною позицією зміни є пошук відмінностей (наприклад винятків з проблеми та сильних сторін клієнта);

2. За допомогою мовлення та творення історій (а це, зазвичай, відбувається на першому інтерв'ю, коли соціальний педагог, задаючи питання, стимулює та підштовхує клієнта до занурення в проблему) клієнт створює певне уявлення про себе, а також творить певну реальність, яка його ж полонить, роблячи безпомічним щодо вирішення проблеми. Змінивши спосіб розповіді (історію) ми можемо домогтися переосмислення та особистісних змін клієнта;

3. Основна роль системного терапевта в процесі роботи – це конструювання певного стилю розмови. Він відмовляється від ролі знавця, займаючи мовчазну і рефлектуючу позицію. Порада стосовно вирішення якоїсь проблеми може подаватись лише у вигляді однієї із множини можливих ідей, при цьому терапевт усвідомлює, що певна “інформація” може бути несумісною з попереднім досвідом клієнта, тому чутливо орієнтується на його реакції та думки.

4. Однією з основних засад ведення терапевтичної розмови є нейтральність, яка зберігається стосовно гіпотез (скарг) клієнта. Концепція нейтральності передбачає не лише відсутність фаворитизування комусь із носіїв проблеми (наприклад, батьків чи дитини), а й неприйняття самого визначення проблеми однозначно як страждання для клієнта. При нейтральному ставленні до проблеми залишається відкритим питання, чи консультант сприймає симптоми або проблеми як щось добре чи погане. Таким чином у системному консультуванні реалізується ще один принцип - принцип неоднозначності проблеми, подекуди її ресурсності: якщо проблема існує і не вирішується, то це означає, що вона є у чомусь корисною, підтримує існуючу систему у рівновазі, сприяє самозбереженню та самоорганізації клієнта. Рефлексія над проблемою з такої позиції дозволяє клієнтові деконструювати проблему (змінити систему навколо проблеми, що складається з скарг, власних гіпотез щодо причин та шляхів вирішення).

5. Проблема клієнта є частиною системи його соціальних зв'язків і часто підтримується нею. Тому, ставлячи певні цілі до змін слід враховувати ставлення інших членів системи.

6. Робота з запитом є центральною ланкою терапевтичної співпраці. Зазвичай в роботі з дезадаптованими дітьми та підлітками представлення проблеми “ініціатором звернення за допомогою” (батьками, вчителями) відрізняється від представлення “ідентифікованого клієнта” (дитини). Основне завдання соціального педагога у такому випадку полягає в тому, щоб встановити зв'язок між проблемами ініціатора звернення та ідентифікацією проблеми клієнтом. Щодо ідентифікації проблеми клієнтом, або формулювання спершу скарги, а потім запиту до зміни, повинна бути проведена копітка робота, що суттєво впливатиме на ефективність співпраці. Цьому сприятимуть наступні запитання-звернення:

➤ „Попри все, ви потратили свій вільний час і зусилля і прийшли сюди.

Мабуть ви все ж поважаєте пропозиції мами (вчительки), прислухаєтесь до них. А як у неї виникла ідея вас сюди скерувати (порадити сюди звернутись)? Що її найбільше турбує?”;

➤ „З ваших слів це вона (мама; вчителька, тощо) має проблему?! Натомість ви потратили свій час, аби звернутися сюди. Чи не хотіли б ви і надалі долучитися до її вирішення? Як ви гадаєте, чи зміни у вашій поведінці сприятимуть вирішенню проблем?”, а також “Якщо ви вже до мене прийшли, то що я можу зробити для вас корисного?”.

Після відповідного діалогу клієнт починає усвідомлювати свою активну позицію щодо вирішення проблеми, що власне і є критерієм ефективності її подолання. Допомога терапевта у формулюванні запиту повинна передбачати обговорення наступного:

– Звідки ви знаєте, що це проблема (згідно яких критеріїв називаєте це проблемою)?

– Для кого це є проблемою, а для кого – ні?

– Чого ви хочете досягти (а не чого уникнути)?

– Хто повинен це вирішувати, а хто не повинен? Що буде критерієм розв’язку проблеми, критерієм завершення терапії?

Після того, як проблема ідентифікована та сформульовані цілі до співпраці, доцільно вдатися до деконструкції проблеми, відокремлюючи її від самості (ядерної ідентичності) клієнта: “Не клієнт є проблемний, а у клієнта є проблема, а також ресурси до її вирішення”.

Техніка деконструкції передбачає надання змоги клієнтові „вийняти проблему назовні”, побачити її з іншої перспективи, відповідно віднайти нові, досі приховані від клієнта („Ми вже все спробували, допоможіть нам”) важелі впливу. Одним з типів деконструюючої розмови, згідно концепції Хайма Омера [5], є розщеплення проблеми на ситуації з негативною та позитивною конотацією (Яку шкоду проблема чинить вашому життю, оточуючим? Яку вигоду ви можете мати від цієї проблеми?), тобто пошук альтернативних критеріїв її оцінювання. Зміна критеріїв оцінювання проблеми допомагає клієнтові віднайти та актуалізувати власні ресурси щодо її вирішення. Інший тип, запропонований Стівом де Шезаром [5] – зміщення уваги клієнта з проблеми на її винятки, коли акцентується увага та ресурсах, сильних сторонах клієнта, позитивному самоописі (“Пригадайте собі з недавнього періоду вашого життя ті моменти, коли проблема на вас не впливала; вирішувалась; проявлялась менш гостро. Які прояви вашої поведінки цьому сприяли?”. А також: “Як виглядає ваше життя, коли проблема має найменший вплив? Які ваші риси характеру тоді проявляються? Як це помічають та оцінюють інші? Як ви гадаєте, по мірі того, як я буду з вами знайомитись, що я буду у вас особливо поважати і цінувати?”) і уявну поведінку в результаті її вирішення (Уявіть собі, що ваша проблема вирішилась. По чому ви, та інші про це довідаєтесь. Як зміняться ваші думки, емоції, поведінка?).

Третій тип деконструюючої розмови, описаний Майклом Уайтом [6] – це екстерналізація проблеми – терапевтичний прийом, що дає змогу клієнтові об'єктивувати та персоналізувати власні проблеми, “поспілкуватися” з нею, по-новому сприймаючи попередній досвід. Завдяки цьому проблеми сприймаються як відокремлені від особистості клієнта, його взаємостосунків, як щось, на що можна вплинути, як дещо динамічне та змінне. Відокремлення проблеми від особистості пом'якшує гостроту переживань і надає можливості для її переосмислення, переозначення, змогу відчутти власну компетентність змінити те, що знаходиться у межах власного впливу.

Допомогти екстерналізувати проблему можна завдяки бесіді, скерованій за допомогою запитань, наприклад: як ви познайомились з проблемою? На що схожа ваша проблема? Яка метафора підходить до її опису? Яке ім'я? Чи проблема завжди вас супроводжує, чи бувають моменти, коли вона вас полишає? Як ця проблема впливає на ваше бачення себе? Як вона (проблема) впливає на ваші стосунки з іншими людьми?

В роботі з дітьми та підлітками особливо важливим є застосування ігрових форм взаємодії, в тому числі ігрової форми ведення бесіди з використанням уяви, казкових метафор, порівнянь з позитивними героями книжок та мультфільмів. Таку техніку співпраці пропонує психотерапевт Бен Фурман. Так, мотивуючи дитину до досягнення позитивних змін варто вдатися до конкретного опису ситуації вирішення проблеми:

1. чим таке вирішення буде корисним для дитини та інших, який позитивний вплив матиме на майбутнє.

2. Які вміння та досвід попередніх досягнень сприятимуть виконанню поставленої мети, щодо зміни небажаної поведінки чи засвоєння нового вміння.

3. Що клієнт може почати змінювати вже зараз? Як по-іншому вже зараз поводитись. Чи який міг би бути перший крок на шляху осягнення поставленої мети. Що сприятиме та перешкоджатиме здійсненню першого кроку, та як такі перешкоди усунути.

4. Як можна назвати особу, що вже володіє таким вмінням (тут можна запропонувати придумати особливе казкове ім'я, чи обрати ім'я вже існуючого казкового героя).

5. Хто може допомогти в осягненні нового вміння (реальні чи вигадані особи, іграшкові чи казкові герої)? Можна запропонувати дитині імена помічників написати на кольоровому папері і оформити у вигляді квітки. Варто також запропонувати замислитись, хто з помічників може стати в пригоді, коли дитину спіткатиме невдача на шляху до зміни, коли, осягнувши вміння, проявиться старий, не адаптивний спосіб поведінки.

6. Наприкінці варто запропонувати дитині придумати, як вона відзначатиме, святкуватиме досягнення мети корекційної роботи. Як організує свято, кого на нього запросить і як віддячиться своїм помічникам, в

такий спосіб позбавляючись почуття провини та залежності від них. Також можна спільно поміркувати про здобуття інших вмінь та досягнення нових цілей.

Такий хід ведення корекційної роботи допомагає соціальному педагогу за відносно короткий термін бути свідком досягнення клієнтом бажаних позитивних змін. Окрім того, клієнт не узалежнюється від педагога, натомість здобуває відчуття власної компетентності та самоцінності, розвиває здатність самостійно попереджувати та долати майбутні труднощі.

Список використаних джерел

1. Алиева С.В. Профилактика семейной дезадаптации как аспект социально-педагогической деятельности // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]: Збірник наук.праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 1. – К., 2010. – Режим доступу до збірника: <http://www.psyh.kiev.ua>.
2. Бостон П. Системная семейная психотерапия и влияние постмодернизма.[Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://www.narrative.narod.ru/archive.htm>.
3. Людевіг К. Системная терапия: основы клинической теории и практики / перев. с нем. Т.С. Драбкиной. – М.: Изд-во "VERTE", 2004. – 208 с.
4. Шанскова Т.І. Актуальні тенденції у підготовці майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу сімей.[Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7634/97/>
5. Шліппе А., Швайцер Й. Системна психотерапія та консультування. Пер. з нім. – Львів: ВНТЛ-КЛАСИКА, 2004. – 320 с.
6. Экстернализация [Електронний ресурс]: фрагмент книги Дж. Уінслія і Дж. Монка "Нарративне консультування в школі". – Реж. доступу:<http://narrlibrus.wordpress.com/2009/02/04/externalization/>.

The article describes system therapy principles and approaches in social teacher corrective practice with children and adolescents. Also the benefits system, postmodern approach to teacher collaboration with the clients, focusing on theirs resources and forming their own competence to changes in contrast to the classical approach.

Keywords: client resistance, the motivation for cooperation, post-modern approach, deconstruction, externalization.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 376-056.34

С.П. Миронова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ ЯК УМОВА ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

У статті охарактеризовано завдання, зміст та форми організації ранньої корекційної допомоги у розвитку дитини з психофізичними вадами.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід; рання корекційна допомога; діти з вадами психофізичного розвитку; корекційний педагог.

В статті охарактеризовані задачі, содержание и формы организации ранней коррекционной помощи в развитии ребенка с психофизическими недостатками.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; ранняя коррекционная помощь, дети с недостатками психофизического развития; коррекционный педагог.

Значення ранньої психолого-педагогічної допомоги дітям з вадами психофізичного розвитку важко переоцінити. Ранній період розвитку дитини (від народження – до трьох років) виділяється в онтогенезі людини як найбільш значущий етап у становленні основних нервово-психічних функцій. Ще Л.С. Виготським було доведено, що чим раніше створюються спеціальні умови для розвитку і виховання дитини з психофізичними вадами, тим менше виникає вторинних ускладнень і значно легше здійснюється процес її соціалізації. Якщо психолого-педагогічний супровід враховує рівень розвитку дитини, наявні у неї труднощі й проблеми, то дитина швидко адаптується до умов життя, в неї значно активніше відбуваються процеси компенсації пошкоджених функцій. Причиною цього є надзвичайна пластичність мозку в ранньому віці, його надзвичайна сприйнятливості до зовнішніх впливів. Поєднання компенсаторних можливостей організму в ранньому віці з правильно організованим психолого-педагогічним супроводом може значною мірою, а інколи й повністю, нейтралізувати вплив первинного дефекту на хід психофізичного розвитку дитини, і є потужним фактором профілактики соціальної дезадаптації.

Проблема ранньої психолого-педагогічної допомоги досліджується багатьма вченими у різних країнах світу. Серед них, зокрема: Т.А. Басілова,

Д. Брікер, Е.А. Віннікова, М.П. Матвєєва, Ю.А. Разенкова, В.М. Ремажевська, Є.А. Стребелева, Е.Н. Топоркова, С.Н. Феклистова, Л.М. Шипіцина та ін. У багатьох державах (Бельгія, Білорусь, Голландія, Данія, Німеччина, Росія, США) завдання ранньої комплексної допомоги дітям з вадами психофізичного розвитку висувається як першочергове щодо цієї категорії осіб. Проте в Україні на часі не створено єдиної державної системи своєчасного виявлення і ранньої корекції порушень розвитку у дітей. Хоча існують як окремі дослідження цієї проблеми, так і ряд нормативних документів, спрямованих на її вирішення.

У статті охарактеризуємо завдання, зміст та форми організації ранньої психолого-педагогічної допомоги у розвитку дитини з психофізичними вадами.

Підхід до будь-якої проблеми має визначатись основоположними принципами. У корекційній педагогіці розроблено **принципи**, на яких має ґрунтуватись рання корекційна допомога (Д. Брікер, Ю.А. Разенкова, В.М. Ремажевська, Л.М. Шипіцина та ін.):

✓ **принцип урахування сензитивних періодів розвитку** – у психолого-педагогічному супроводі необхідно враховувати онтогенетичний розвиток психічних і фізичних функцій. Ще Л.С.Виготський дослідив, що діти з порушеннями психофізичного розвитку розвиваються за тими ж закономірностями, що й нормальні, зокрема: психічний розвиток має поетапний характер, і кожен етап завершується формуванням новоутворень, які є основою для подальшого розвитку. Динаміка розвитку нормальної та аномальної дитини підпорядковується єдиним загальним закономірностям.

✓ **принцип взаємодії** – діти раннього віку не здатні засвоїти досвід в ізоляції, тому важливим є соціальний фактор, спілкування дитини, включення її у різні види діяльності;

✓ **принцип залучення сім'ї** – у системі ранньої допомоги відповідальність лежить на батьках повністю або розподіляється із спеціалістами;

✓ **принцип загального характеру психолого-педагогічного супроводу** – психолого-педагогічний супровід має стосуватись не лише дитини, а й впливати на середовище. Досвід Ю.А. Разенкової переконливо доводить, що позитивні результати є за умови, якщо у системі ранньої допомоги працюють не з дитиною, а з сім'єю;

✓ **принцип реалізації ранньої корекційної допомоги в ігровій діяльності** – гра є провідною діяльністю в цьому віці, тому все, що набуває дитина під час гри, засвоюється міцно, швидко й набагато ефективніше;

✓ **принцип міждисциплінарної взаємодії** – рання корекційна допомога має бути комплексною у взаємодії таких фахівців, як: лікарі, корекційні педагоги, психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники;

✓ **принцип інклюзії** – дитина з психофізичними вадами розвивається й соціалізується успішніше, якщо має змогу спілкуватись і взаємодіяти із здоровими ровесниками, сім'єю, суспільством. Досвід Е.А.Віннікової свідчить, що діти з вадами психофізичного розвитку, які були інклюзованими у ранньому і дошкільному віці, у подальшому легко соціалізуються у систему суспільних стосунків.

Самим складним у психолого-педагогічному супроводі дитини раннього віку є момент залучення родини до роботи, переконання батьків у необхідності супроводу. Рання корекційна допомога дитині та її сім'ї може надаватись:

- з ініціативи батьків;
- з ініціативи спеціалістів;
- як результат дії спеціальних регіональних програм.

Дуже важливим при цьому є своєчасне спрямування батьків до необхідних фахівців. У багатьох країнах помічниками такого спрямування є лікарі (залежно від вади дитини – це педіатр, психоневролог, офтальмолог, отоларинголог чи ортопед), соціальні працівники. На жаль, в Україні на часі міждисциплінарна взаємодія знаходиться на дуже низькому рівні, тому батьки часто із великим запізненням дізнаються, що їхня дитина вже у ранньому віці могла б одержати не лише лікування, а й належну психолого-педагогічну допомогу.

В Україні вже є певний досвід надання допомоги дітям раннього віку з вадами психофізичного розвитку. Зокрема, така робота активізувалась після прийняття у 2000р. Кабінетом Міністрів України Постанови "Про схвалення концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів".

Психолого-педагогічну допомогу дітям раннього віку з вадами психофізичного розвитку можуть надавати:

- служби ранньої допомоги при ПМПК, реабілітаційних закладах, дошкільних навчальних закладах;
- центри розвитку;
- групи тимчасового перебування;
- патронатні служби.

Типи таких служб:

1. Багатопрофільні – для дітей з різними категоріями відхилень (наприклад, при ПМПК, реабілітаційних закладах);
2. Вузкопрофільні – для дітей з однією категорією відхилення (наприклад, при спеціальних дитячих дошкільних закладах).

Досвід організації психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку з вадами психофізичного розвитку певних закладів в Україні є вже достатньо відомим. Зокрема, на вивчення заслуговує робота наступних закладів: навчально-реабілітаційний центр для дітей з вадами зору "Левеня", м. Львів; Кам'янець-Подільський багатопрофільний навчально-

реабілітаційний центр Хмельницької області; Дніпропетровський обласний психолого-медико-педагогічний центр; ГО центр лікувальної педагогіки "Сонячне подвір'я" м. Київ та ін.

У 2010р. в Україні прийнято цілу низку документів, спрямованих на покращення ситуації з дотриманням прав дітей з психофізичними вадами на освіту, реабілітацію, виховання у сім'ї, на гідне існування, догляд, працевлаштування та соціальний супровід. Одним із напрямків державної соціальної політики виділено ранню соціальну реабілітацію дітей-інвалідів. Складовою такої реабілітації безсумнівно є психолого-педагогічний супровід дитини раннього віку.

Наголосимо, що правильний психолого-педагогічний супровід орієнтується не лише на дитину, а на родину в цілому. Його *метою* є створення оптимальних умов для розвитку дитини у сім'ї.

Завдання психолого-педагогічного супроводу:

- 1) раннє виявлення проблем у розвитку дитини;
- 2) комплексна діагностика психофізичного розвитку дитини;
- 3) рання корекційна допомога дитині;
- 4) психологічна допомога родині;
- 5) навчання батьків педагогіці співробітництва з дитиною, методиці корекційно-розвивальної роботи в умовах сім'ї.

Головною умовою ранньої корекційної допомоги є єдність психолого-медико-педагогічної діагностики, втручання і оцінки розвитку дитини. Відповідно ступінь ефективності корекції вторинних відхилень у розвитку дитини і формування компенсаторних механізмів залежать від певних ***факторів***, серед яких найбільш вагомими є:

- якомога ранній початок цілеспрямованої корекційно-педагогічної роботи, що розпочинається відразу ж після виявлення проблем;
- взаємодія різних спеціалістів, що беруть участь у комплексній реабілітації дитини з порушеннями розвитку;
- правильно підібраний зміст і методи навчання і виховання;
- своєчасне включення родини у корекційно-педагогічний процес;
- реалізація єдності вимог до виховання і навчання дитини у сім'ї і дитячому закладі.

Вагомою є послідовність психолого-педагогічного супроводу. Він може здійснюватись через наступні ***етапи роботи:***

- 1) знайомство з сім'єю;
- 2) первинна діагностика дитини і всієї родини;
- 3) розробка індивідуальної програми навчання і виховання;
- 4) неперервний контроль за розвитком дитини і стосунками у сім'ї;
- 5) постійне внесення коректив у програму;
- 6) заключний етап – переведення дитини у заклад (залежно від можливостей дитини – загальноосвітній, спеціальний, інклюзивний).

У індивідуальній програмі визначаються конкретні завдання з формування у дитини знань, вмінь і навичок на найближчий час за основними лініями розвитку:

- соціальний розвиток – форми спілкування (вербальні, невербальні); способи засвоєння суспільного досвіду (спільні дії, вказівний жест, наслідування, дії за зразком і словесною інструкцією);
- фізичний розвиток – основні рухи, розвиток дрібної моторики;
- пізнавальний розвиток – сенсорний розвиток, форми мислення, уявлення про навколишню дійсність, розвиток мовлення;
- предметно-ігрові дії, передумови до продуктивних видів діяльності.

В індивідуальній програмі вказуються:

- конкретні методи і прийоми роботи з дитиною;
- регулярність занять;
- допомога, яка надається родині.

З дітьми раннього віку індивідуальну програму не варто планувати на великий період часу, оптимальним є два – три місяці.

Наведемо як приклад **алгоритм створення індивідуальної діагностико – корекційної програми** з досвіду роботи навчально-реабілітаційного центру для дітей з вадами зору "Левеня", м. Львів [5]:

1. Сформулювати мету діагностики.
2. Визначити коло завдань, які конкретизують мету.
3. Визначити стратегію і тактику діагностико-корекційної роботи.
4. Вибрати форми дослідної діяльності (індивідуальні, групові, змішані).
5. Підібрати методики і техніки діагностико-корекційної роботи.
6. Визначити час для реалізації програми.
7. Визначити частоту і місце зустрічей із сім'ями.
8. Визначити терміни занять.
9. Здійснити аналіз результатів роботи.
10. Підібрати необхідні матеріали і обладнання.
11. Сформулювати зміст корекційної роботи.
12. Спланувати консультації та участь інших спеціалістів.
13. Спланувати форми участі членів сім'ї.
14. Здійснювати аналіз і контроль за динамікою розвитку дитини.
15. Внесення змін і доповнень у програму.
16. Аналіз та командне обговорення результатів роботи (спільно з батьками).

Поза всяким сумнівом, однією з визначальних умов ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку є компетентність спеціалістів, які його здійснюють. На часі в Україні ця проблема не є повністю розв'язаною, оскільки таких фахівців спеціально не готують. Хіба що ознайомлення з цією проблемою здійснюється шляхом включення у

навчальні плани підготовки вчителів-дефектологів дисципліни "Рання корекційна робота з дітьми, що мають вади психофізичного розвитку". Проте загальне ознайомлення, на нашу думку, не гарантує володіння спеціалістами змістом і методикою цієї роботи достатньою мірою.

Закордонний досвід свідчить, що така робота буде ефективною, якщо є спеціально підготовлені фахівці. Наприклад, у Польщі педагогів ранньої корекції готують як окремих спеціалістів; у Німеччині - на базі дефектологічної освіти; у Росії – використовують курси підвищення кваліфікації. В нашій державі розробка шляхів, змісту, форм і методів підготовки спеціалістів для здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку з психофізичними вадами є перспективним напрямком досліджень.

Список використаних джерел

1. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Методическое пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд. – М.: Экзамен, 2004. – 128 с.
2. Миронова С.П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 11. – С. 8 – 15.
3. Національна платформа недержавних організацій щодо виконання зобов'язань держави перед громадянами з інвалідністю за Конвенцією ООН про права інвалідів. – К.: ВГО "Коаліція", 2010. – 85 с.
4. Постанова Кабінету Міністрів України №545 "Про схвалення концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів" // Права інвалідів в Україні. – К.: Сфера, 2002. – С. 279 – 282.
5. Ранняя комплексная диагностика и реабилитация детей с сенсорными нарушениями: реалии та перспективы // Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю. Статті та лекції. – Львів. – Український бестселер, 2010. – 360 с.
6. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні // Дефектологія. – 2004. – № 2. С. 6 – 10.

The tasks matter and forms of organization of earliest corrective help for children with psychophysical defects are shown in the article.

Keywords: psychology-pedagogical accompany; earliest corrective help; children with psychophysical defects; corrective teacher.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 37.013.42:376.2-053.81(043)

Н.О. Мирошніченко

ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ СЕРЕД НЕПОВНОЛІТНІХ

В даній статті розглядаються діяльність соціального педагога в контексті профілактики правопорушень серед неповнолітніх. Розкриваються моделі профілактики правопорушень серед неповнолітніх.

Ключові слова: соціальний педагог, профілактика, правопорушення, моделі профілактики.

В данной статье рассматриваются деятельность социального педагога в контексте профилактики правонарушений среди несовершеннолетних. Раскрываются модели профилактики правонарушений среди несовершеннолетних.

Ключевые слова: социальный педагог, профилактика, модели профилактики, правонарушения.

Докорінні зміни, що відбуваються в соціально-політичному житті України, в економічній сфері, справляють великий вплив на формування молодого покоління, його соціалізацію. Зниження виховного потенціалу школи та сім'ї, відсутність чітко визначених ідеалів у суспільстві призвели до невизначеності позиції молоді, що разом з економічними проблемами є підґрунтям для зростання злочинності та правопорушень серед неповнолітніх та молоді. І на сьогодні ця проблема набула особливої актуальності.

Суспільна правосвідомість громадян України, насамперед неповнолітніх та молоді, знаходиться на низькому рівні, що стримує громадський розвиток. Аналіз кримінальної ситуації свідчить, що злочинні прояви в сучасний період стають дедалі більш жорстокими. Особливу занепокоєність викликають факти поширення тяжких злочинів серед неповнолітніх. Як приклад: якщо 10 років тому в єдиній в Україні колонії для неповнолітніх засуджених жіночої статі серед тих, хто відбував покарання – 20% дівчат-підлітків були засуджені за тяжкі злочини, то тепер цей показник сягнув 55%. Тяжкі злочини - це скоєння пограбувань, розбоїв, злісне хуліганство, співучасть у зґвалтуванні, вбивства. Зростає групова і рецидивна злочинність. Третина підлітків, які, на сьогодні, відбувають

покарання у вигляді позбавлення волі, раніше мали відстрочку виконання вироку, однак знову порушили закон. Статистика свідчить, що в Україні більше 4 тисяч підлітків щорічно засуджуються до утримання вії виховних колоніях. Кожна колонія містить в середньому 250 - 500 вихованців. Серед вихованців ВК 10%- діти від 14 до 16 років, 25% - діти від 16 до 17 років, 45% – молодь від 17 до 18 років. Серед засуджених неповнолітніх та молоді – переважна більшість сироти, діти з незабезпечених родин, інваліди, або такі, що мають хронічні захворювання [1].

Профілактика правопорушень серед неповнолітніх та молоді згідно чинного законодавства України покладається на наступні державні установи: служби у справах неповнолітніх обласних, районних державних адміністрацій та виконавчих комітетів органів місцевого самоврядування; школи, органів охорони здоров'я; притулки та приймальники-розподільники для неповнолітніх, служби в справах неповнолітніх; кримінальну міліцію у справах неповнолітніх органів внутрішніх справ; соціальні служби для молоді.

Співробітники всіх цих державних інституцій мають певні позитивні результати в своїй профілактичній та виховній роботі. Проте, існуючий досвід таких установ базується значною мірою на здобутках попередніх років, інколи не враховує особливості нинішнього часу, нові методики. Державні установи не мають достатнього фінансування з боку держави, що не сприяє втіленню в життя нових методик по профілактиці негативних явищ у молодіжному середовищі, зокрема правопорушень серед неповнолітніх. Головним завданням державних інституцій поки що залишається контроль за правопорушниками з боку органів МВС.

Актуальність та недостатній рівень теоретичної та практичної розробки проблеми визначили вибір теми статті "Діяльність соціального педагога по профілактиці правопорушень серед неповнолітніх".

Мета: проаналізувати проблему правопорушень серед неповнолітніх та обґрунтувати основні форми та методи її профілактики соціальним педагогом.

У практиці соціальної роботи існує безліч термінів, які означають соціально дезадаптованих дітей та неповнолітніх правопорушників зокрема: недисципліновані, важкі, педагогічно занедбані, важковиховувані, схильні до правопорушень, соціально занедбані і т.д. Різними дослідниками цієї проблеми були розроблені класифікації даної категорії дітей. Крім того розрізняють різні типи правопорушень.

Традиційно суспільство боролось з соціальними відхиленнями у поведінці індивідів за допомогою посилення покарань та соціального контролю за особами, які схильні до девіантної поведінки.

Метою соціальної профілактики правопорушень у дитячому та молодіжному середовищі є створення умов для уникнення чи подолання

проблем, для повноцінного розвитку і життєдіяльності молодих людей та задоволення ними своїх потреб у такий спосіб, що не призводить до негативних наслідків[3].

Основними формами організації профілактичної діяльності соціального педагога є профілактичні програми та профілактичні заходи. Профілактичний захід – спеціально організована взаємодія виконавців профілактичної роботи (фахівців або волонтерів) і представників цільової групи, спрямована на попередження соціальної проблеми чи подолання окремих її чинників. Профілактична програма – спеціально розроблений комплекс (система) заходів, спрямованих на попередження конкретної соціальної проблеми (або декількох пов'язаних між собою проблем). Профілактичні програми дозволяють у повному обсязі реалізувати технологію комплексної соціальної профілактики. Як правило, програмою передбачаються дії у різних напрямках профілактики та залучення до її реалізації фахівців різних спеціальностей, співпрацю установ та організацій, що зацікавлені у попередженні проблеми. Окремі профілактичні заходи дозволяють вплинути на обмежену кількість чинників проблеми. Здебільшого вони будуть ефективні лише у комплексі з іншими заходами у процесі реалізації профілактичної програми. Організовувати профілактичну роботу лише у формі окремих, не пов'язаних між собою заходів доцільно тоді, коли причини проблеми носять поверховий характер, не пов'язані зі світоглядом і способом життя цільової групи, а їх усунення не потребує значних змін соціального середовища [4].

Визначаються завдання соціальної профілактики правопорушень:

1. Дослідити причини і чинники проблеми правопорушень;
2. Запобігти негативному впливу середовища, що породжує проблеми чи знижує адаптивні можливості людини;
3. Збільшити можливості для задоволення потреб, подолання проблем, повноцінної життєдіяльності (підвищити соціальні ресурси);
4. Подолати особистісні чинники, що сприяють виникненню чи загостренню проблем або заважають їх вирішенню;
5. Підвищити особистісні ресурси, здатність особистості адекватно реагувати на проблеми, вирішувати їх та задовольняти власні потреби;
6. Організувати взаємодію суб'єктів вирішення проблеми, організувати діяльність, спрямовану на попередження виникнення проблем та їх розв'язання .

Отже, для розробки на основі запропонованої моделі спеціальної технології профілактики правопорушень, поширеного у певному регіоні, в середовищі окремої групи (верстви, категорії) молоді *необхідно проаналізувати її специфічні чинники, конкретизувати завдання і визначити на їх основі зміст основних процедур, обрати відповідні методи*

роботи.

Успіх профілактичної роботи багато в чому залежить від дотримання основних принципів соціальної профілактики:

забезпечення права людини на вільний вибір своєї поведінки, обмеженого подібним правом інших людей, відмова від спроб маніпулювання людиною;

ненасильницький характер профілактики, добровільність участі у профілактичних заходах;

екологічність, безпечність профілактичних дій для представників цільових груп та для їх виконавців;

відповідність профілактичних дій потребам та інтересам представників цільових груп, їх віковим і соціокультурним особливостям;

упереджувальний характер профілактики.

Історично склалися кілька стратегій і моделей профілактики правопорушень. Стратегії профілактики – це загальні підходи до визначення основних цілей профілактики певної проблеми і шляхів їх досягнення. Стосовно правопорушень у молодіжному середовищі можна виділити такі стратегії:

Стратегія боротьби (усунення негативного явища, проблеми, їх ризиків та наслідків). Проблема чи явище визнаються однозначно негативними і неприпустимими; профілактика спрямована на їх недопущення.

Стратегія нормалізації (обмеження ризику, негативного впливу проблеми чи явища). Негативне явище, проблема визнаються небажаними, але припустимими (принаймні частково, за певних обставин); профілактика спрямовується на недопущення (обмеження) їх негативних наслідків.

Моделі профілактики на основі певних наукових чи побутових уявлень щодо природи проблеми (негативного явища) визначають мету, зміст і методи її профілактики. У межах стратегії боротьби можна виділити такі моделі профілактики негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі:

Модель стримування (репресивна модель). Вона базується на уявленні про схильність дітей, підлітків та молоді до всього поганого. Профілактика зводиться до *заборони певних дій і видів поведінки дітей та молоді, обмеження їх особистої свободи* (заборона відвідувати певні місця, займатися “шкідливою” діяльністю, читати певні книги чи дивитися телепрограми тощо). Основні методи – вимоги, розпорядження, вказівки, контроль і покарання. Ефективність стримування обмежена: неможливо досягнути повного контролю. Починаючи з підліткового віку, заборони можуть спровокувати певну частину дітей на їх порушення.

Модель залякування. Як і попередня, базується на уявленні про схильність дітей та молодих людей до негативної, ризикованої поведінки, яка надає особливе задоволення. Зупинити їх прагнуть, *викликавши страх перед*

прямими і непрямими негативними наслідками ризикованих дій (можливістю потрапити у наркотичну залежність, захворіти, опинитись у стані соціальної ізоляції, страждати фізично і морально, навіть втратити життя). Інформація про наслідки подається в емоційно-забарвленому вигляді, небезпека перебільшується. Робота проводиться у формі лекцій, бесід, кіно- і відео лекторіїв, демонстрації документальних і художніх фільмів, соціальної реклами. Модель ефективна при роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Підлітки і молодь, особливо ті, хто вже має досвід негативної поведінки, таку інформацію часто сприймають як тенденційну і не довіряють їй. До того ж в емоційно чутливих осіб залякування може викликати невротичний розлад.

Модель ствердження моральних принципів. Причини негативних явищ прибічники моделі вбачають у розбещеності певної частини молодих людей, їхньої орієнтації на негативні цінності. Профілактика за цією моделлю будується на спробі *переконати молодь в аморальності, гріховності певних видів поведінки* (статевого життя поза шлюбом, вживання алкоголю чи наркотиків, насилля тощо) *та повернути їх на інші, альтернативні цінності* (релігійні, ідеологічні). При цьому використовуються прийоми наведення прикладів (свідощів), переконання, навіювання, груповий психологічний вплив. Профілактика проводиться у формі масових акцій, зібрань, компаній у ЗМІ (серії статей, теле- і радіопроекти). Модель ефективна стосовно молодих людей, орієнтованих на цінності добра, а також тих, хто легко піддається навіюванню. Але у надмірно чутливих може спровокувати внутрішньоособистісні конфлікти, невротичні розлади.

Модель поширення фактичних знань. Побудована на уявленні про те, що поширенню негативних явищ сприяє відсутність у підлітків і молоді повної адекватної інформації. Профілактична робота полягає в *наданні підліткам і молодим людям об'єктивної, коректної, емоційно нейтральної інформації щодо ризикованої поведінки для забезпечення можливості вільного, свідомого вибору свого способу життя*. Профілактика проводиться за допомогою лекцій, бесід, дискусій, ігор, конкурсів, розповсюдження друкованих матеріалів (буклети, брошури), розміщення матеріалів у ЗМІ, навчання на рівних. Модель ефективна при роботі з молоддю і підлітками, проте в останніх може провокувати інтерес до негативних явищ і бажання до експериментування.

Модель навчання позитивній поведінці (“афективного” навчання). Основні причини поширення негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі вбачаються у невмінні молоді людини задовольняти потреби без шкоди здоров'ю, протидіяти обставинам, зовнішньому тиску, вирішувати особистісні проблеми. Профілактична робота спрямована на *розвиток у людини вмінь задовольняти свої потреби і вирішувати проблеми за будь-яких обставин позитивним чином*. Профілактика проводиться за допомогою ігор,

тренінгів, індивідуальних і групових консультацій, психотерапії, розповсюдження профілактичної літератури, створення теле- і радіопрограм, навчання на рівних.

Модель формування здорового способу життя. Причина поширеності негативних явищ – несформованість у молодих людей цінності власного здоров'я, орієнтація на задоволення інших потреб (самоствердження, трудова діяльність, особисті стосунки) за рахунок фізичного і психічного здоров'я. Профілактична робота за цією моделлю спрямована на *формування у дітей і молоді цінностей повноцінного життя і здоров'я, розвиток вмінь і навичок, на створення умов для ведення здорового способу життя*. Основними методами профілактики виступають соціальна реклама, тренінги, робота спортивних, туристичних клубів та секцій, творчих гуртків.

Радикальна модель (модель соціального впливу). Побудована на уявленні про те, що саме суспільство провокує і посилює негативні явища у молодіжному середовищі. Основними засобами протидії негативним явищам виступають *заборона чи обмеження шкідливої реклами (наприклад, тютюнових і алкогольних виробів), демонстрації викривлених сексуальних стосунків та насильства в ЗМІ, впровадження законодавства, яке захищало би права громадян на ведення здорового способу життя тощо*. При цьому використовуються лобіювання, масові акції, компанії у ЗМІ, соціальна реклама.

До стратегії нормалізації можна віднести такі моделі:

Модель контрольованого впливу. Вона виходить з уявлення про те, що є певні межі, залишаючись в яких будь-яка поведінка людини не призведе до шкідливих наслідків. Отже, необхідно *визначити норми припустимої поведінки* (наприклад, кількості випитого спиртного чи вжитого наркотику, що не зашкодить здоров'ю), *пропагувати їх, навчити людей контролювати себе*. Профілактика передбачає лібералізацію законодавства та інформування населення щодо безпечних норм, навчання самоконтролю. Проте далеко не всі негативні явища можна допустити навіть в обмеженому вигляді, тим більше у середовищі дітей.

Модель зменшення шкоди. У межах цієї моделі негативне явище (вживання наркотиків, небезпечна сексуальна поведінка, безпритульність) сприймається як неминуче, принаймні для певної кількості молодих людей. Метою профілактики *виступає зниження ризику негативних наслідків від небезпечного способу життя як для самих молодих людей, яким він властивий, так і для оточуючих, без спроби змінити сам спосіб життя*. Основними засобами зменшення шкоди є навчання більш безпечній поведінці, забезпечення запобіжними засобами (наприклад, презервативами, одноразовими шпильками), психологічна допомога і підтримка. Робота проводиться за допомогою інформування, консультування, навчання на

рівних, створення груп самопомоги. Модель зменшення шкоди ефективна лише для вторинної профілактики у середовищі осіб, які вже ведуть стійкий небезпечний спосіб життя.

Отже, переважна більшість стратегій і моделей ефективні для роботи з окремими категоріями дітей та молоді і для вирішення окремих завдань профілактики. Вони доповнюють одна одну, і тому можливе використання їх елементів у межах комплексної профілактичної програми.

Можна зробити висновок, що соціальна профілактика є найбільш дієвим та ефективним способом подолання негативних соціальних явищ, зокрема правопорушень серед неповнолітніх. Так як профілактика направлена на попередження та недопущення виникнення проблеми і її негативних наслідків. Попередження проблеми набагато вигідніше та ефективніше ніж наступне її вирішення чи корекція, профілактика вимагає набагато менших ресурсів, ніж розв'язання вже наявної проблеми, а ефективність від вирішення проблеми шляхом профілактики значно більша.

Список використаних джерел

1. Дети в кризисных ситуациях: профилактика негативных социальных явлений и социально-психологическая помощь/ Под общ. ред. И.Д. Зверевой. – К.: Науковий світ, 2001. – 63с.
2. Лютий В.П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки: Навчальний посібник. – К.: Академія праці і соціальних відносин, Християнський дитячий фонд, 2000. - 51с.
3. Методичні рекомендації до комплексної програми „Профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі"/ Павленко А.М., Пінчук І.М., Шнеренко Л.П. – К.: УДЦССМ, 2001. –72с.
4. Орджаховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх/ Навчально-методичний посібник. – К.: Просвіта, 1996.-352с.

In this article examined activity of social teacher in the context of prophylaxis of offences among minor. The models of prophylaxis of offences open up among minor.

Keywords: social teacher, prophylaxis, offence, models of prophylaxis.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 376-056.26:37.013.42

В.В. Нечипоренко

ХОРТИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ БАГАТОПРОФІЛЬНИЙ ЦЕНТР ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАКЛАД В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглядаються основні напрями комплексної реабілітації осіб з особливостями психофізичного розвитку засобами інноваційних педагогічних технологій.

Ключові слова: організаційні, змістові і технологічні нововведення, освітньо-реабілітаційний процес, педагогіка життєтворчості, ресурсне забезпечення.

В статье рассматриваются основные направления комплексной реабилитации лиц с особенностями психофизического развития средствами инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова: организационные, содержательные и технологические новообразования, образовательно-реабилитационный процесс, педагогика жизнедеятельности, ресурсное обеспечение.

Колишня школа формально лицемірна мусить впасти, а на її руїнах має утворитися, народитися нова, живуча й життєво правдива і весела школа праці, школа соціального виховання, збудована на пошані до особи і розумінні громадських обов'язків кожною дитиною, кожним учнем нової школи.

Софія Русова

Будь-яке реформування навчального закладу перспективне лише тоді, коли воно проводиться системно, охоплює весь комплекс проблем, працює на випередження, спрямоване на інноваційний тип розвитку, який, врешті-решт, реалізує принципи і підходи педагогіки життєтворчості. За такими принципами впродовж багатьох років здійснює інноваційно-пошукову роботу науково-педагогічний колектив навчально-виховного закладу нового типу – Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр м. Запоріжжя.

З 1961 року, коли почала функціювати у Запоріжжі санаторна-школа-інтернат №8, життєдіяльність закладу завжди характеризувалася бурхливим, невпинним розвитком, прагненням до творчих перспектив, розбудовою нової практики навчання і виховання дитини. Тут завжди працювали люди, здатні віддавати своїй справі частину себе, свого серця.

За роки свого функціонування навчальний заклад стає майданчиком для перевірки на "слухність" педагогічних ідей, апробації їх на практиці, бо саме практика слугує критерієм істини. Працівниками інтернату було обрано шлях комплексного, всеохоплюючого і довготривалого експерименту для створення нової педагогічної системи з реабілітаційним компонентом в умовах динамічних перетворень у суспільному житті.

Витоки інноваційної експериментальної роботи закладу можна простежити з моменту започаткування на його базі експерименту Всеукраїнського рівня "Комплексна медична, психологічна, соціально-педагогічна реабілітація вихованців санаторних шкіл-інтернатів" (наказ №56 від 12.03.1993 р. Міністерства освіти і науки України). Він здійснювався впродовж 1993-1999 років на виконання Національної програми "Діти України". Вже тоді інтенсивний новаторський пошук педагогічного колективу дозволив дійти висновку, що ефективність психологічної та соціально-педагогічної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку підвищується за умови їх спільного навчання разом зі здоровими однолітками. Позитивний досвід педагогічного колективу з вищезначеної проблеми зумовив подальше розгортання інноваційної пошуково-дослідницької роботи в рамках Всеукраїнських експериментів "Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" (наказ Міністерства освіти і науки України №586 від 10.08.2001 р.); "Проектування та практичне забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру" (наказ Міністерства освіти і науки України №147 від 03.03.2006 р.); "Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання" (наказ Міністерства освіти і науки України №1087 від 01.12.2008 р.).

Підтвердженням плідних здобутків експериментальної діяльності закладу стало надання йому у 2007 р. статусу інноваційного (наказ Міністерства освіти і науки України №229 від 22.03.2007 р.), а в 2010 р. – статусу національного закладу (Указ Президента України №76/2010 від 28.01.2010). У змісті цих документів зазначено, що заклад удостоєний такого визнання внаслідок його вагомому внеску в розвиток вітчизняної освіти, розроблення і практичної реалізації інноваційних технологій

комплексної медичної, психолого-педагогічної, соціальної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами.

Нині Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр – це заклад багатоступеневої освіти, який забезпечує умови для відновлення здоров'я, соціальної адаптації, творчого саморозвитку, професійного самовизначення дітей, що мають органічні та функціональні захворювання внутрішніх органів та систем або вади психофізичного розвитку.

Результатом багаторічної експериментальної роботи стала низка організаційних, змістових і технологічних нововведень, які забезпечують високу якість освітньо-реабілітаційного процесу в закладі.

Організаційні нововведення:

- збагачений реабілітаційний простір закладу освіти;
- спеціальні класи (групи);
- різновікові виховні групи;
- інтегровані класи (із залученням дітей з особливостями психофізичного розвитку);
- клубно-студійна система позанавчальної виховної роботи;
- факультет соціально-трудової адаптації;
- психологічна служба;
- кабінет здоров'я та самореабілітації;
- служба соціальної реабілітації дитини;
- учнівсько-студентське самоврядування;
- реабілітаційний театр "Інклюзив";
- 11 проблемно-пошукових лабораторій, які досліджують найбільш актуальні проблеми компетентісно спрямованої інклюзивної освіти.

Змістові нововведення:

- програма розвитку життєвої компетентності вихованців за основними сферами життєдіяльності людини;
- корекційно-розвивальні програми за необхідними напрямками корекційної діяльності;
- програми забезпечення реабілітаційного компонента в навчальній діяльності;
- підручники та навчальні посібники для початкової школи і класів педагогічної підтримки з урахуванням реабілітаційного компонента;
- корекційно-розвивальні методики;
- методики загальнофізичної реабілітації;
- методики соціально-трудової адаптації;
- особистісно зорієнтована профорієнтація.

Технологічні нововведення:

- проєктивно-рефлексивна технологія навчання;
- виховна технологія проєктивного життєздійснення;

- технологія досягнення життєвого успіху учнями Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру;
- технологія реабілітації засобами мистецтва;
- технологія реабілітації через спілкування з природою;
- технологія студентсько-учнівського самоврядування;
- технологія індивідуалізованого моніторингу освітньо-реабілітаційного процесу;
- технологія роботи медико-психолого-педагогічного консилиуму;
- проектна технологія;
- технологія роботи кабінету здоров'я та самореабілітації.

Отже, характерними ознаками навчально-реабілітаційного центру є системно запроваджені на засадах педагогіки життєтворчості організаційні, змістові, технологічні нововведення, які є основою навчально-виховного процесу з реабілітаційним компонентом. Реабілітаційний компонент є визначальним для шкіл-інтернатів різних типів, дитячих садків, дошкільних груп компенсуючого та санаторного типів, класів корекції в загальноосвітніх масових школах, а також в навчально-реабілітаційному центрі, який поєднує різні ланки неперервної освіти (від дошкільної до професійно-технічної та вищої) й акумулює в педагогічній системі закладу змістові й технологічні новації особистісно-зорієнтованої реабілітаційної педагогіки, методологією якої є педагогіка життєтворчості особистості.

Під керівництвом Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України та за підтримки місцевих органів влади, працівникам закладу вдалося подолати істотні бар'єри у розв'язанні проблем хворої дитини, дитини-інваліда, створити умови для повноцінного творчого розвитку та самовизначення в суспільстві. Вироблено інноваційні принципи організації реабілітаційної освіти, здійснено оновлення змісту, форм, методів становлення особистості вихованця як суб'єкта життєтворчості, створено сприятливі умови для збереження, відновлення та подальшого удосконалення його фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я.

Система нововведень дозволила створити різнопланове ресурсне забезпечення для переходу закладу на другий етап інноваційного розвитку закладу – його становлення як Школи майбутнього, що відповідає світовим і вітчизняним пріоритетам модернізації у сфері освіти.

Розбудова інноваційної педагогічної системи Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру відбувається шляхом зміни традиційних підходів на компетентісно-зорієнтований та проектний, які повністю відповідають контексту розвитку національної системи освіти, провідним освітнім пріоритетам і перспективам. Головним вектором цієї інноваційної трансформації виступає впровадження в закладі методу проектів, перевагами якого є:

- зростання пізнавальної активності, свідомості та суб'єктної позиції учнів у навчальній і виховній сферах життєдіяльності;
- застосування на практиці засвоєних знань, сформованих умінь і навичок, їх трансформація у ключові життєві компетенції;
- формування уявлень про цілісність світу, репрезентованих у міжпредметних зв'язках, які інтегрують знання з різних наукових галузей;
- розширення та збагачення життєвого досвіду школярів;
- оволодіння алгоритмом проектно-технологічної діяльності, який поширюється в сучасному суспільстві;
- формування вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя;
- формування культури дослідницької діяльності та евристичної активності.

Проведення в Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатопрофільному центрі уроків-проектів, уроків з елементами проектної діяльності, а також виховних інтерактивних заходів проектного характеру забезпечує досягнення вищевказаних освітніх результатів і в цілому – готовність школярів застосовувати метод проектів для розв'язання життєвих проблем у своєму майбутньому житті.

Оскільки на даний час в Україні розробка навчально-методичного забезпечення проектної діяльності перебуває на стадії акумуляції і відбору найкращих зразків педагогічного досвіду, педагогічний колектив Хортицького центру веде самостійний пошук у цьому напрямку в рамках науково-дослідницької експериментальної роботи. Її високій ефективності сприяє створення в закладі лабораторії реабілітаційної педагогіки, метою діяльності якої є інноваційно-методичне забезпечення освітньо-реабілітаційного процесу закладу нового типу. Лабораторія реабілітаційної педагогіки є керівним підрозділом діяльності одинадцяти проблемно-пошукових лабораторій, до складу яких входять педагогічний колектив закладу, викладачі та студенти багатопрофільного коледжу, який є структурним підрозділом центру. Очолюють такі об'єднання педагоги, які мають досвід проведення дослідно-експериментальної роботи. Проблематика роботи лабораторій відображена в їхніх назвах:

1. Лабораторія розвитку життєвих навичок молодших школярів.
2. Лабораторія педагогічної реабілітації.
3. Лабораторія самопрезентації особистості.
4. Лабораторія життєтворчих технологій в освітньому процесі.
5. Лабораторія формування життєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами.
6. Лабораторія соціології та історії життя.
7. Лабораторія психології життєтворчості.
8. Лабораторія профільного самовизначення та формування професійної компетентності.

9. Лабораторія цільових виховних програм життєтворчості та життєвого проектування для дітей молодшого шкільного віку.
10. Лабораторія цільових виховних програм життєтворчості та життєвого проектування для дітей середнього шкільного віку.
11. Лабораторія цільових виховних програм життєтворчості та життєвого проектування для дітей старшого шкільного віку.

Проблемно-пошукові лабораторії є повноцінними науковими групами, діяльність яких включає всі усталені етапи проведення педагогічного експерименту: вивчення актуальності педагогічної проблеми та наявного досвіду її вирішення; розробку новаторських програм, методик чи технологій, спрямованих на оптимізацію освітньо-реабілітаційного процесу; організацію моніторингу ефективності впровадження педагогічних розробок; апробацію результатів експериментальної роботи.

Робота проблемно-пошукових лабораторій лежить в основі науково-експериментальної розробки та запровадження інноваційного змісту і технологій реабілітаційно-спрямованої освіти. Вона базується на засадах реабілітаційної педагогіки, методологією до якої слугує педагогіка життєтворчості особистості. Спільно із Запорізьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти здійснюється розробка методичного забезпечення підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів з метою реалізації реабілітаційної функції закладів системи освіти та соціального захисту, проведення семінарів, науково-практичних конференцій, круглих столів з проблем реабілітаційної педагогіки.

Інтенсивний режим науково-експериментальної діяльності закладу спрямований на реалізацію головних завдань:

забезпечення умов для отримання вихованцями якісної освіти певного рівня (дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, вищої);

розвиток життєвої компетентності вихованців в умовах освітньо-реабілітаційного простору;

інтеграція дітей-інвалідів у загальноосвітні класи, дошкільні та студентські групи на принципах інклюзивної освіти;

науково-експериментальна розробка та запровадження інноваційного змісту і технологій реабілітаційно-спрямованої освіти на засадах педагогіки життєтворчості особистості;

пропаганда ідей реабілітаційної педагогіки;

методичне забезпечення, підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації кадрів для здійснення освітньо-реабілітаційної діяльності закладів системи освіти та соціального захисту.

Отже, порівняно з традиційними загальноосвітніми навчальними закладами, Хортицький національний навчально-реабілітаційний

багатопрофільний центр виконує особливу місію, зумовлену актуальною потребою розвитку життєвої компетентності вихованців, що

мають органічні та функціональні захворювання внутрішніх органів та систем або вади фізичного розвитку. Це вимагає перебудови освітнього процесу на принципово нових засадах. Така перебудова зумовлює виникнення ряду важливих особливостей, які відрізняють Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр від традиційної загальноосвітньої школи.

Інноваційний досвід діяльності центру як закладу нового типу, в основу якого покладено новий напрям педагогіки XXI століття – педагогіка життєтворчості, буде представлено у подальших публікаціях автора.

In the article the main directions of comprehensive rehabilitation of persons with special needs funds innovative educational technologies.

Keywords: organization, content and technology neoplasms, education and rehabilitation process, teaching life, resource provision.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 376.42

Т.Є. Овчарук

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДТРИМКИ МОЛОДІ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ

У статті розкривається проблема підтримки молоді з розумовими вадами на сучасному етапі, зосереджується увага щодо психолого-педагогічного супроводу випускників допоміжних шкіл.

Ключові слова: молодь, психолого-педагогічна підтримка, соціалізація, інтеграція, молоді люди з розумовими вадами.

В статье раскрывается проблема поддержки молодежи с умственными недостатками на современном этапе, концентрируется внимание на психолого-педагогическом сопровождении выпускников вспомогательных школ.

Ключевые слова: молодежь, психолого-педагогическая поддержка, социализация, интеграция, молодые люди с умственными недостатками.

Молодіжна політика в Україні є пріоритетним і специфічним напрямком діяльності та здійснюється в інтересах молодої людини, суспільства, держави з урахуванням можливостей України, її економічного, соціального, історичного, культурного розвитку і світового досвіду підтримки молоді. Молодь – це суспільна та демографічна спільнота, котрій притаманні специфічні фізіологічні, психологічні, пізнавальні, культурно-освітні властивості, що характеризують її соціальні якості. Сьогодні вона є найбільш чутливою і вразливою частиною населення України. Прискорення темпів громадського життя спричиняє підвищенню ролі й значення молоді в суспільно-політичному та культурному житті. Соціальні умови постійно змінюються внаслідок зростання технічно-економічного розвитку, і, як наслідок, швидше оновлюються знання, умови праці та побуту. Тому молодь потребує постійного захисту, допомоги і підтримки з боку держави та суспільства. Вітчизняну молодіжну політику регулюють нормативно-правові акти: Закон України "Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю", Закон України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" та ін.

В умовах соціально-економічного розвитку, радикальних змін у соціальному та культурному розвитку суспільства актуальним та важливим завданням залишається виховання особистості, розробка нової системи психолого-педагогічної підтримки та супроводу молоді з особливими потребами. Пізнавальні можливості таких юнаків і дівчат порівняно з однолітками, котрі розвиваються нормально, не створюють достатньої бази для засвоєння необхідного спектру соціальних, суспільних та інших форм життя. Рівень інтеграції цих молодих людей залежить від рівня професійно-трудової підготовки, соціально-побутового орієнтування та допомоги з боку сім'ї, суспільства тощо. Як зазначає І.Г. Єременко, ефективність розвитку особистості розумово відсталої дитини визначається тим, якою мірою учень включається у суспільні відносини, як організоване його спілкування з людьми, якими є його життєві позиції в сім'ї, колективі товаришів і дорослих, нарешті, наскільки успішно він засвоює соціальний досвід, оволодіває мовленням, предметними діями, формами поведінки. Правильно організована трудова діяльність дає можливість учням допоміжної школи досягти такого рівня психологічної, практичної й соціальної підготовки, що допомагає їм стати на шлях самостійного життя і праці. Проблеми трудової підготовки розумово відсталих дітей розглядалася у працях С.Ш. Айтметової, Є.О. Білевича, В.І. Бондаря, Г.М. Дульнева, І.Г. Єременка, Х.С. Замського, Л.В. Занкова, Г.М. Мерсіянової, В.М. Синьова, К.М. Турчинської, О.П. Хохліної та ін.

Чимала кількість випускників спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей, котрі потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку

(розумово відсталих дітей), продовжують навчання у спеціальних групах професійно-технічних училищ, після закінчення яких успішно працевлаштовуються на виробництві швачками, штукатурками, квітникарями, взуттєвниками, підсобними працівниками на будівництві тощо. Водночас є й такі молоді люди, котрі в силу обставин, інвалідності чи своїх інтелектуальних особливостей залишаються наодинці з собою та поза увагою суспільства, держави. Їх включення у повноцінне життя ускладнюється низкою проблем, на вирішення яких варто звернути увагу, зокрема: на необхідність посилення роботи із соціально-побутового орієнтування; на удосконалення трудової підготовки з наступним застосуванням навичок та працевлаштуванням; на соціальну підтримку; на психолого-педагогічний супровід.

Проблема соціальної адаптації дітей-інвалідів привертає до себе увагу науковців різних сфер діяльності: філософів, соціологів, психологів, педагогів. Питання впливу соціокультурного оточення на психосоціальну ізоляцію фізично і психічно хворих людей розглядаються у працях філософів Е. Дюркгейма, П.Сорокіна, М. Хальбвака, К.Цимермана та ін. Різномічні аспекти психічної депривації дітей, котрі мають вади фізичного та психічного розвитку, широко висвітлені в працях психологів Д. Боулбі, В. Голдфарба, В. Лангмейєра, З. Матейчика та ін. Процес соціалізації розумово відсталих дітей відбувається з особливими ускладненнями. Інтелектуальна недостатність негативно впливає на стан емоційно-вольової сфери, сприяє порушенням соціальної поведінки (Л.С. Виготський, В.В. Гроховський, В.К. Кузьміна, К.С. Лебединська, В.І. Лубовський, М.С. Певзнер та ін.). Відсутність чи слабкість саморегуляції у стосунках з іншими людьми знижує можливості правильного вибору способів подолання труднощів, контролю над своїми діями, усвідомлення ситуації (О.К. Агавелян, Е.Я. Альбрехт, В.Б. Горський, М.П. Матвєєва, О.П. Северов, В.М. Синьов та ін.). Процес входження випускників допоміжних шкіл у самостійне життя є складним, він викликає ряд труднощів (О.К. Агавелян, Є.Я. Альбрехт, Г.Г. Запрягаєв, В.Ю. Карвяліс, Н.Н. Морозова, В.Т. Хабаров та ін.). Часто розумово відсталі випускники не володіють необхідними для самостійного життя знаннями і вміннями (Є.А. Гордієнко, С.Ю. Конопляста, Є.І. Разуван, Н.П. Павлова, К.А. Сарахунян, А.М. Шербакова, О.К. Фоменко та ін.). Сучасна практика навчання і виховання дітей з інтелектуальними вадами не завжди відповідає завданню формування необхідних у житті особистісних якостей, таких як самостійність, готовність до самореалізації на основі праці, комунікативність, а також уточнення життєвої перспективи (І.М. Бгажнокова, В.І. Бондар, І.Г. Єременко, В.В. Коркунов та ін.). Випускники допоміжних шкіл, не зважаючи на інтелектуальну недостатність, повинні впливатися у складне суспільне життя на загальних підставах (А.Н. Гамаюнова,

П.І. Новіков, Н.Н. Юдіцева та ін.). Водночас питання системної психолого-педагогічної підтримки молоді з інтелектуальними вадами на післяшкільному етапі соціалізації в цілому не досліджувалось.

Молоді люди з інтелектуальною недостатністю повинні отримувати належну підтримку щодо задоволення своїх потреб і мати відповідні умови для інтеграції у суспільство шляхом нормалізації життєдіяльності сім'ї, реконструкції соціального оточення, самоактуалізації та активізації процесу комунікації з ровесниками. Однією з форм активної інтеграції молоді з обмеженими функціональними можливостями у суспільство є діяльність громадських молодіжних організацій. У Законі "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" зазначено, що серед основних принципів соціальної політики є повага до загальнолюдських цінностей, прав людини і народів України; безпосередня участь молоді у соціокультурному житті; відповідальність держави за створення умов для самореалізації кожної особистості. Проблеми соціальної адаптації молоді з вадами зору, слуху, рухових функцій допомагають вирішувати такі організації, як УТОС, УТОГ, товариства підтримки осіб з ДЦП та інші. А молоді люди з інтелектуальними вадами залишаються осторонь. Тому в плані соціальної допомоги зростає роль психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на підтримку осіб з обмеженими можливостями. Дієвим і водночас важливим законом в Україні щодо осіб з обмеженими особливостями здоров'я є закон "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні". Варто зазначити, що за останнє десятиліття в Україні активізувалася законотворча база стосовно регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженнями життєдіяльності, що засвідчує прийняття таких нормативних актів, як закони "Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії" (2000 р.), "Про охорону дитинства" (2001 р.), "Про соціальні послуги" (2003 р.), "Про реабілітацію інвалідів в Україні" (2005 р.). Останній власне і визначає засади створення відповідних правових, соціально-економічних, організаційних умов для усунення або компенсації обмежень життєдіяльності, викликаних порушеннями здоров'я та стійкими розладами функцій організму, для функціонування системи підтримання інвалідами фізичного, психічного, соціального благополуччя, сприяння їм у досягненні соціальної, правової та матеріальної незалежності.

Зокрема, коли молодь з вадами розумового розвитку може реалізувати свої можливості, – це організація програм підтримки молоді з особливими потребами через участь у державних чи громадських благодійних проектах, рухах, заходах. Зокрема приклади такої роботи показують: навчально-реабілітаційний центр "Джерело" (м. Львів), благодійне товариство допомоги інвалідам та особам із інтелектуальною недостатністю "Джерела"

(м. Київ), Вінницький обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь", інші центри соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Проте достатньої підтримки в Україні ні з боку державних, ні з боку громадських організацій молоді люди з інтелектуальними вадами не мають. Однак досвід європейських країн свідчить, що проблему соціалізації молоді з особливими потребами можуть вирішувати осередки денного перебування, що створюються при громадських, церковних чи державних організаціях.

Отже, психолого-педагогічна підтримка молоді з вадами розумового розвитку у вирішенні проблем соціалізації є актуальною сьогодні, в час соціально-економічних перетворень в Україні.

Список використаних джерел:

1. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. – К.: Радянська школа, 1987. – 128 с.
2. Єременко І.Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі: Методичний лист. – К.: Рад. школа, 1970. – 51 с.
3. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник. – Кам'янець – Подільський: Кам'янець - Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
4. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. Пособие //Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горскин и др.; Под. ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
5. Wyczesany J. Peagogika uposledzonych umyslowo. – Krakow: Impuls, 2004. – 287s.
6. Czlowiek z niepelnosprawnoscia intelektualna. Tom II. Wybrane problemy spolecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osob z niepelnosprawnoscia intelektualna. Praca zbiorowa pod redakcja Zdislawy Janiszewskiej-Niescioruk. – Krakow: Impuls, 2004. – 282 s.

This article reveals the problem of support for youth with intellectual disabilities at the present stage, focusing attention on the psychological and pedagogical support graduates specialized schools.

Keywords: younger, psycho-educational support, social integration, young people with intellectual disabilities.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 37.013.48

Н.С. Олексюк

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ СІМ'Ї ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ ЯК УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ПОДОЛАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДИТИНИ

У статті проаналізовані основні причини і наслідки соціальної дезадаптації дітей з сімей військовослужбовців Збройних Сил, розкрито зміст соціально-педагогічної роботи щодо попередження виникнення та подолання означеного явища.

Ключові слова: соціальна дезадаптація дитини, соціально-виховне середовище, сім'я військовослужбовців, соціально-педагогічна робота, попередження, подолання.

В статье проанализированы основные причины и последствия социальной дезадаптации детей из семей военнослужащих Вооруженных Сил, раскрыто содержание социально-педагогической работы по предупреждению возникновения и преодоления обозначенного явления.

Ключевые слова: социальная дезадаптация ребенка, социально-воспитательная среда, семья военнослужащих, социально-педагогическая работа, предупреждения, подолання.

Загострення суспільних суперечностей в Україні, ускладнення соціально-економічної ситуації протягом останнього десятиліття, недостатній рівень соціального захисту населення, неефективна робота інститутів соціалізації та соціального контролю, зростання кількості функціонально неспроможних сімей, відсутність у них здорової моральної атмосфери, наявність проблем в організації дозвілля дітей і вплив засобів масової інформації на прояви їх негативної поведінки призвели не тільки до значного зростання кількості соціально дезадаптованих дітей, але й до загострення таких проявів їх дезадаптації, як: ослаблення психосоматичного здоров'я, емоційні порушення, невротичні реакції та стани [1, с.21-23], важковиховуваність і труднощі у навчанні, занедбаність, жебракування та бродяжництво, злочинність [2; 4; 5; 6] тощо.

Наукове дослідження і вирішення проблеми подолання соціальної дезадаптації дітей набуває все більшої актуальності на сучасному етапі становлення громадянського суспільства. Особливо це стосується дітей

військовослужбовців Збройних Сил, які, у зв'язку із специфікою професійної діяльності батьків-військовослужбовців, обмежені у спілкуванні з ними, частіше від інших дітей змінюють місце проживання, навчально-виховні заклади, соціальне оточення. Саме тому очевидними є необхідність створення й запровадження в соціально-педагогічну практику дієвої системи профілактики і подолання соціальної дезадаптації цієї категорії дітей, суттєвої зміни методик, цінностей та змісту підготовки нової генерації до дорослого життя.

Метою статті є окреслення основних шляхів вирішення проблеми соціальної дезадаптації дітей у сім'ях військовослужбовців Збройних Сил України. Реалізація даної мети потребує насамперед визначення поняття соціальної дезадаптації та особливостей її прояву у дитячому віці, з'ясування основних причин і наслідків цього явища у сім'ях військовослужбовців Збройних Сил, виявлення можливостей попередження виникнення та подолання означеного явища.

У сучасному трактуванні науковцями дезадаптація є процесом, який пов'язаний з психогенними захворюваннями і реакціями, підвищеним рівнем тривожності, формуванням неадекватних механізмів пристосування до умов навколишнього середовища, порушеннями в поведінці, конфліктними відносинами, а у цілому – з негармонійним розвитком особистості [5, с. 57]. Явище дезадаптації може мати місце в окремому (типовому) чи будь-якому середовищі. Наприклад, вдома дитина почуває себе достатньо комфортно і не відчуває дезадаптаційних явищ, а в дитячому садку, навпаки, дискомфортно.

Дезадаптованими називають дітей, які з різних причин не можуть на рівних з ровесниками, іншими дітьми адаптуватися до умов середовища їх життєдіяльності (дитячий садок, школа, ровесники тощо), що істотно позначається на їх самовиявленні, вихованні, навчанні, розвитку [4, с. 79]. Варто відмітити, що подібно до того, як сама дитина стає жертвою соціальної дезадаптації, так при певних умовах вона виступає фактором дезадаптації інших, в тому числі і педагога.

Встановлено, що процес дезадаптації включає декілька етапів. Перший етап – підготовчо-пізнавальний, – в процесі якого дитина накопичує інформацію про середовище, про умови діяльності. Другий – етап стартової напруги – передбачає внутрішню мобілізацію ресурсів дитини для організації життєдіяльності в змінних умовах існування. На третьому етапі – первинної дезадаптації – дитина відчуває на собі вплив дезадаптуючих факторів і змінних умов. Четвертий етап – завершуючої напруги і виходу – проявляється як реалізація сформованих поведінкових реакцій [1, с.27].

Одним із видів дезадаптації є соціальна дезадаптація – порушення процесу активного пристосування індивіда до умов соціального середовища засобами взаємодії і спілкування за хибного або недостатньо

розвиненого уявлення людини про себе та свої соціальні зв'язки і міжособисті контакти [6, с.122]. Соціальна дезадаптація дитини відображає її неспроможність адекватно сприймати навколишню дійсність, ставитися до людей, подій, вчинків, спілкуватися, вчитися, працювати, відпочивати, регулювати поведінку відповідно до сподівань інших [5, с.57-58]. Особливим проявом соціальної дезадаптації дитини є її відчуження від основних інститутів соціалізації – сім'ї і школи, що помітно знижує засвоєння ціннісно-нормативних уявлень, норм моралі і права, здатність оцінювати себе та інших з цих позицій, керуватися ними в своїй поведінці, у майбутньому – до ускладнень у професійному самовизначенні. Такі діти потребують більш серйозної соціально-психологічної допомоги, яка краще всього може бути надана в спеціалізованих закладах (центри соціально-педагогічної реабілітації).

У цілому соціальну дезадаптацію дитини можемо розглядати як процес, як прояв і як результат. Для соціальної дезадаптації як процесу характерним є зниження адаптивних можливостей дитини, як прояву – її нетипові поведінка та емоційно-психологічний стан, як результату – невідповідність цієї поведінки прийнятним у даному середовищі життєдіяльності нормам.

Вважаємо за необхідне виділити наступні види соціальної дезадаптації дитини: стійка ситуативна дезадаптація (має місце в певних соціальних ситуаціях, коли дитина не знаходить шляхів виходу і засобів адаптації, хоча і робить такі спроби (прикладом є ізольовані чи відторгнуті члени малих груп)); тимчасова дезадаптація (в результаті зміни мікросоціуму, референтної групи, соціальної ролі (новий навчальний чи інший колектив, мікросоціум, що змінився тощо)); загальна стійка дезадаптація (як правило, викликана безперервним впливом факторів, що заважають задоволенню потреб дитини та її нездатністю змінити дану ситуацію) [1, с.26].

Як засвідчує досвід, украй несприятливими для розвитку особистості дитини і, навпаки, сприятливими для її дезадаптації є, насамперед, проблеми у сім'ї (відсутність соціальної взаємодії, дисфункційність, невірний розподіл ролей, наявність подружніх та сімейних конфліктів) та недоліки сімейного виховання (поєднання ворожого ставлення з боку батьків, їх авторитаризму і позиції дитини, що проявляється або у бездіяльності, або у протидії виховним заходам), оскільки саме сім'я є найпершим і найоптимальнішим середовищем життєдіяльності дитини.

У ході дослідження характеру взаємин у сім'ях військовослужбовців Збройних Сил, нами виявлено різні, часто протилежні типи взаємодії: позитивні взаємини (у 58% обстежених сімей) характеризуються стійким емоційним контактом між дітьми і батьками, майже повною відсутністю конфліктів; амбівалентні взаємини (у 38% обстежених сімей) відрізняються суперечливістю, непослідовністю, чергуванням близьких контактів з

відчуженістю і конфліктами; негативні взаємини (у 4% обстежених сімей) пов'язані з частими і гострими конфліктами, які призводять до повної втрати емоційного контакту між батьками і дітьми.

Першочерговими факторами формування особистості в сім'ї вважаються: ступінь гармонійності подружнього життя батьків, загальне сприйняття дитинства, ставлення батьків до дітей, розподіл сімейних ролей, спосіб життя, який ведуть батьки. Таким чином, будучи необхідним компонентом соціальної структури будь-якого суспільства і виконуючи різні соціальні функції, сім'я відіграє важливу роль у вихованні підростаючого покоління. Як відомо, метою сімейного виховання є забезпечення високого рівня освіченості, виховання свідомого громадянина України, здатного на основі життя й досвіду власного народу, досягнень світової науки і культури, врахування національно-територіальних особливостей України здійснювати соціально-економічний розвиток і господарювання, утверджувати найвищі ідеали гуманістичної культури й демократичних взаємовідносин людей, відстоювати і захищати права, гідність і честь своєї Вітчизни [4, с.18-19].

Поряд з цим, сім'я є не тільки оптимальним соціально-виховним середовищем, але і для середовищем соціалізації особистості, оскільки забезпечує її фізичний, розумовий і емоційний розвиток, впливає на статеву ідентифікацію, має важливе значення в оволодінні соціальними нормами, формує фундаментальні ціннісні орієнтації, відіграє велику роль у процесі соціального розвитку дитини через систему заохочень чи покарань [2, с.69]. Для процесів соціалізації і виховання дітей в сім'ях військовослужбовців Збройних Сил України характерними є ряд особливостей.

По-перше, велика кількість сімей військовослужбовців мають одну дитину і складаються з двох поколінь – батьків і дітей. Бабусі і дідусі, інші родичі, як правило, живуть окремо. У результаті батьки не мають можливості повсякденно користуватися досвідом і підтримкою старшого покоління, та і використання цього досвіду часто проблематичне.

По-друге, складнішими і проблемнішими стали відносини дітей і батьків у сім'ях військовослужбовців Збройних Сил. Діти отримують можливість проводити велику частину вільного часу поза сім'єю або лише під наглядом матері. Цей час вони наповнюють заняттями, прийнятними серед однолітків, і далеко не завжди піклуються про схвалення їх батьками.

Досить часто у батьків-військовослужбовців Збройних Сил, у зв'язку з їх професійною діяльністю, немає можливості приділити достатньої уваги своїм дітям; у потрібний момент дати їм поштовх до роздумів над тим, що кажуть, роблять, бачать, чують; поцікавитись дитячими проблемами і переживаннями; допомогти у чомусь розібратися; помітити та об'єктивно оцінити намагання і перші успіхи. Між тим, саме в такий спосіб

закладаються довірливі взаємини, які здатні попередити чимало життєвих негараздів.

По-третє, у зв'язку із дистантністю більшості сімей військовослужбовців Збройних Сил України (приблизно 75% від загальної їх кількості) посилюється вплив матері на процеси соціалізації і виховання дітей та, відповідно, послаблюється роль батька. При цьому батьки часто компенсують відсутність або недостатність свого впливу подарунками дитині, що не завжди відіграє позитивну роль (у дітей формується споживацьке ставлення, з'являються неадекватні прагнення та бажання).

По-четверте, результати дослідження підтверджують, що чималу роль у процесах виховання і соціалізації відіграє те, чи має кожен член сім'ї свою "персональну" територію в домі, тобто місце, що він вважає своїм і яке визнають інші члени сім'ї. Це не обов'язково може бути окрема кімната, але кут (відгороджений або умовно позначений), свій стіл, свій стілець за обіднім столом, своє крісло перед телевизором тощо. У сім'ях військовослужбовців Збройних Сил, де в дитини (особливо починаючи з віку 9-10 років) не було в квартирі "свого місця", тобто об'єктів особистого контролю, взаємини між батьками і дітьми були набагато конфліктніші, ніж у сім'ях, де діти мали персональну територію. Більш того, наявність "свого місця" у членів сім'ї призводить до того, що в цих сім'ях частіше спостерігається спільна діяльність, а за його відсутності – переважає індивідуальна.

Результати проведеного соціально-педагогічного моніторингу сімей військовослужбовців Збройних Сил дозволяють стверджувати, що основними причинами соціальної дезадаптації дітей військовослужбовців є: несприятливий мікроклімат у сім'ї (діагностовано у 11% респондентів); дистантність сім'ї (діагностовано у 9% респондентів); особливості життєдіяльності сім'ї військовослужбовця, пов'язані з його професійною діяльністю (діагностовано у 6% респондентів), складне соціально-економічне становище сім'ї (діагностовано у 4% респондентів). Крім того, з'ясовано, що значна кількість випадків соціальної дезадаптації (21%) зумовлена поєднанням кількох названих негативних факторів. Окрім виявлених, до головних "сімейних" причин соціальної дезадаптації дітей науковці відносять відсутність стійкої мотивації правомірної поведінки, позитивного прикладу батьків чи старшого покоління (бабусь і дідусів) тощо.

Відповідно до наявності помилок у вихованні дітей, сім'ї військовослужбовців, які приймали участь у дослідженні можна поділити на такі групи:

– педагогічно активні – 48% – згуртовані сім'ї, зорієнтовані на просоціальні за своєю сутністю цінності. На перше місце у них виходить формування соціально-моральної дієздатності сім'ї, засвоєння її членами

цінностей, які відображатимуться на способі життя, орієнтаціях і будуть надійною основою міцної громадянської позиції особистості;

– педагогічно неспроможні – 28% – сім'ї військовослужбовців, в яких батьки намагаються виявити певну активність у вихованні дітей, проте роблять це невміло, їх виховний вплив непослідовний, педагогічно необґрунтований. Найчастіше вони керуються власним досвідом, якого набули, коли свого часу їх виховували батьки (авторитарний стиль, обмеження свободи, погрози і покарання або всездозволеність, потурання примхам);

– педагогічно пасивні – 24% – сім'ї військовослужбовців, які не виявляють особливої активності у вихованні дітей. Вони з об'єктивних (особливості служби) або суб'єктивних (відсутність єдиної точки зору на виховання, розлад між батьками, часті конфлікти тощо) причин не можуть належним чином виховувати дітей. У таких сім'ях стосунки між батьками напружені, конфліктні. За сімейними негараздами вони не знаходять часу для виховання дітей, втрачають контроль за ними.

Позитивним, на наш погляд, є той факт, що серед сімей, які приймали участь у дослідженні, не виявлено таких, що характеризуються антипедагогічними, аморальними умовами виховання дітей (антипедагогічних сімей).

Характерними соціально-педагогічними ситуаціями, які породжують дезадаптацію дитини в сім'ї є ситуації: "взаємної агресії", "взаємної байдужості", "односторонньої симпатії", "пригнічення активності дитини", "інфантилізації дитини" [3, с. 137].

Слід зазначити, що для сучасних сімей військовослужбовців Збройних Сил, поряд із рядом негативних, характерними є і позитивні тенденції щодо виховання і соціалізації дітей. Так, у зв'язку із специфікою роботи батьків, частими переїздами сімей, діти раніше дорослішають, значно швидше вчаться переборювати труднощі, долати стреси, характерні для нашого часу (зокрема, розлучення батьків та їх наслідки, конфліктні сімейні ситуації, проблеми достойного виживання тощо). Дитина з сім'ї військовослужбовця рано включається у життєво важливі види діяльності – інтелектуально-пізнавальну, трудову, суспільну, ціннісно-орієнтовану, художньо-мистецьку, ігрову, вільного спілкування. При чому проходить всі етапи – від елементарних спроб до найскладніших соціально і особистісно значимих форм поведінки.

Знання і розуміння усіх негативних та позитивних факторів, які впливають на процес соціальної адаптації дитини з сім'ї військовослужбовця Збройних Сил дозволить соціальному педагогу побудувати ефективну роботу щодо запобігання виникненню чи подолання дезадаптованості. Метою соціально-педагогічної роботи з соціально

дезадаптованими дітьми є створення умов для їх повноцінного фізичного та психічного розвитку, успішної соціалізації, подолання особистісних проблем і конфліктів з оточенням. Здійснюючи підтримку дезадаптованих дітей з сімей військовослужбовців, соціальний педагог, залежно від конкретного випадку, реалізовуватиме наступні функції: організаційну, консультативну, комунікативну, освітню, правозахисну, профілактичну, корекційну, реабілітаційну, прогностичну. Виходячи із висновків науковців [1; 2; 4; 6], практичного досвіду, вважаємо, що, соціально-педагогічна робота з означеною категорією дітей повинна здійснюватися в таких напрямках:

1) профілактика соціальної дезадаптації, яка включає: психологічну та педагогічну допомогу родині; виявлення дітей з груп ризику і проведення превентивних психолого-педагогічних заходів (налагодження індивідуального педагогічного підходу, психологічна корекція, корекційний вплив на родину тощо); розвиток альтернативних форм навчання та виховання; розвиток сфери організації дозвілля дітей та молоді; психолого-просвітницьку роботу та роботу, спрямовану на розвиток особистості дитини; правову освіту дітей та підлітків;

2) соціальний контроль негативного впливу на дитину, що передбачає: виявлення фактів аморального та кримінального впливу на дитину у сім'ї і в неформальному оточенні; захист прав дитини; постановку питань про позбавлення батьків батьківських прав, опіку і патронаж дитини тощо;

3) соціальна підтримка та реабілітація дітей та підлітків з девіантною поведінкою, в межах яких відбувається: створення навколо дитини позитивного педагогічного оточення, координація педагогічних впливів; психологічна корекція та реабілітація (надання психологічних консультацій, індивідуальна та групова психотерапія, індивідуальний патронаж, шефство); налагодження сприятливої атмосфери у формальній групі, до якої входить дитина, поступове включення дитини до життєдіяльності соціально-позитивної групи; корекція сімейних відносин (сімейна психотерапія).

Висновки. Ефективність соціальної адаптації залежить від створення для цього належних умов. Головна умова позитивної соціальної адаптації дитини – міцний фундамент сім'ї, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання.

Виходячи з результатів дослідження особливостей функціонування сімей військовослужбовців Збройних Сил як персонального соціально-виховного середовища, з метою попередження соціальної дезадаптації дитини, процес її соціалізації в сім'ї необхідно будувати згідно наступних принципів: діти повинні рости і виховуватися в атмосфері добра, любові і

щастя; батьки повинні зрозуміти і прийняти свою дитину такою, якою вона є і сприяти розвитку в ній кращого; виховні дії повинні будуватися з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних відмінностей; в основі сімейного виховання повинна перебувати діалектична єдність щирої, глибокої пошани до особистості і високої вимогливості до неї; особистісні якості батьків повинні бути ідеальною моделлю для наслідування дітьми; життєдіяльність сім'ї повинна будуватися з опорою на позитивне.

Предметом подальшого наукового пошуку повинен стати системний підхід до подолання соціальної дезадаптації дітей, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка технологій соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми, особливості підготовки спеціалістів до надання соціально-педагогічної підтримки дезадаптованим дітям.

Список використаних джерел

1. Заваденко Н.Н. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование / Н.Н. Заваденко, Н.К. Петрухин, А.С. Мангелис и др. // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 21-28.
2. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально-дезадаптированными школьниками: методические рекомендации / Максимова Н.Ю. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
3. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень неповнолітніх: навч. -метод. посіб. / Оржеховська В.М. – К.: ВІАП, 1996. – 352 с.
4. Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. проф. Капської А.Й. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488с.
5. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д.Звереві. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
6. Социальная педагогика: Курс лекций / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.:Владос. – 2000. – 416 с.

In the articles analysed principal reasons and consequences of social disadaptation of children are from families of servicemen of Military Powers, maintenance of socially pedagogical work is exposed in relation to warning of origin and overcoming of the noted phenomenon.

Keywords: social disadaptation of child, socially educate environment, family of servicemen, socially pedagogical work, warning, overcoming.

06. 02.2011 p.

УДК 376.-056.36:373

О.М. Опалюк

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ШКОЛЯРАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

В даній статті описується особливості психокорекційної роботи з дезадаптованими школярами в умовах інклюзивного навчання на уроках образотворчого мистецтва.

Ключові слова: психокорекційна робота, інклюзивне навчання, уроки образотворчого мистецтва, психокорекційні заходи, психокорекційні заняття.

В данной статье описывается особенности психокоррекционной работы с дезадаптированными школьниками в условиях инклюзивного обучения на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: психокоррекционная работа, инклюзивное обучение, уроки изобразительного искусства, психокоррекционные мероприятия, психокоррекционные занятия.

Формування в дітей глибоких і стійких інтересів до образотворчої діяльності є однією з основних передумов не лише становлення, а й розвитку творчої особистості, а наявність позитивних емоцій при досягненні кінцевої мети, відчуття впевненості в собі, у своїх можливостях і здатність знайти вихід з проблемних ситуацій в процесі інклюзивного навчання на уроках образотворчого мистецтва.

Причому, успішна діяльність інклюзивного навчання на уроках образотворчого мистецтва пов'язана з інтересом, створює неначе “зону ближчого розвитку”, зону підвищеної сенситивності для всіх впливів, котрі сприяють розвитку творчої особистості. тобто інтерес завжди викликає позитивне ставлення до відповідної галузі пізнання і тим самим створює передумови для оволодіння предметом інтересу, причому, спочатку виникає ситуативний, епізодичний інтерес, який при створенні умов завжди перетворюється в стійкий інтерес до певної сфери діяльності.

У процесі перетворення ситуативного інтересу в особистісний емоційно-пізнавальне ставлення перетворюється в емоційно-пізнавальну спрямованість, тобто психологічну природу інтересу складає нерозривний комплекс важливих для особистості процесів (інтелектуальних, емоційних та вольових).

Основними критеріями при визначенні дієвості інтересу саме до творчої діяльності в умовах інклюзивних класів є:

- усвідомлення предмету інтересу, яке детермінує поведінку учня з іншим учнем;
- чітко виражена потреба в занятті образотворчою діяльністю;
- емоційна зацікавленість у процесі творчого пошуку розв'язання різних проблем.

Іншою важливою складовою, яка сприяє розвитку творчої особистості, є наявність мотивації щодо досягнення успіху у процесі творчого розв'язання будь-яких проблем. Саме мотивація досягнень є однією з важливих складових, від якої залежить ефективність поведінки учнів.

А якщо в дитини проявляються відхилення в психічному розвитку (затримка психічного розвитку, синдром дитячої гіперактивності, неврози або психопатизація), необхідні спеціальні психокорекційні заходи. Наприклад, для дітей із затримкою психічного розвитку або наявністю когнітивного дефіциту організують спеціальні заняття по розвитку сенсомоторики, пам'яті, уваги, інтелекту; проводять тренінг умінь, заняття по розвитку мови, приділяють увагу формуванню мотивації досягнення й адекватної самооцінки.

Для дітей невротизованих або тих, у кого проявляються риси психопатичного розвитку, потрібні спеціальні впливи психолога, спрямовані на зміну негативних особливостей особистості, що яскраво виділяється в умовах інклюзивного навчання.

Застосування психологічної корекції в роботі з молодшими школярами має ряд особливостей на уроках образотворчого мистецтва, зв'язаних зі специфікою дитячого віку: високою емоційною чутливістю, недостатнім рівнем абстрактного мислення.

При дослідженні загально-психологічних особливостей учнів цього віку треба насамперед звертати увагу на рівень інтелектуальної зрілості, особливості їхньої уваги й працездатності на уроках образотворчого мистецтва та наявності шкільної тривожності.

Молодший школяр часто утрудняється у формулюванні своїх думок і почуттів, однак може розповісти про конфлікти із учителем однокласниками, про свої страхи; або це може відбиватися в його поведінці під час виконання творчих робіт. Якщо потреба в

психологічній корекції виходить від батьків або вчителів, то необхідно перед початком корекційної роботи на уроках образотворчого мистецтва ознайомити з нею дитини й з'ясувати його відношення до даної проблеми: "Здається ти не боїшся ходити в школу, може тобі буде приємніше, якщо ти зможеш малювати тоді коли тобі захочеться в школу із задоволенням але робити, це ти будеш на перерві або під час уроку малювання та після уроків" і т.д.

Після правильного встановлення контакту в ході діагностики дитина рідко відмовляється від спільної роботи із психологом у ході корекції. У випадку категоричної відмови дитини від роботи над якою-небудь проблемою (поставленої батьками або вчителями) необхідно припинити всі спроби прямого впливу й працювати з дорослими, з їхнім відношенням до цієї проблеми.

Ознаками успішного рішення проблеми може бути зміна емоційного стану дитини ("Я більше не буду боятися уроків малювання" і т.п.) або його поведіння ("Я не б'юся більше з однокласниками за кольорові олівці", "Я можу не лягтися" і т.п.). Важливо, щоб всі учасники психокорекційних заходів сприймали ці ознаки однозначно й радувалися успіху, а не висували відразу ж інші проблеми. Необхідно домовитися з дорослими, щоб вони не висловлювали фраз: "Так, тепер ти, здається, не б'єшся, але однаково діти тебе не люблять...". Для рішення кожної проблеми психолог повинен мати як мінімум 3-4 різних варіанти й ознайомити з ними дитини. "Що тобі було б приємніше й цікавіше – слухати історію мистецтва або займатися в групі хлопців? Писати твір й малювати картини або, може, виконувати різноманітні техніки?" Це налаштовує дитину на співробітництво й дає можливість вчителю працювати найбільше ефективно, використовуючи позитивне емоційне відношення дитини до певного виду психокорекції.

У ході проведення психокорекційних заходів на уроках образотворчого мистецтва необхідно постійне спостереження за емоційним станом дитини. Бажано, щоб усе, що ви робите, сприймалося ними як цікава гра, тренування для цього впроваджуються різноманітні художні техніки на уроках образотворчого мистецтва.

У мові вчителя, що особливо працює з молодшими школярами в умовах інклюзивного навчання, неприпустимі слова: "ти повинен", "ти не можеш", "це обов'язково треба"; замість цього бажано використовувати вираження типу: "давай спробуємо", "зробимо, якщо хочеш", "ти можеш навчитися цьому", "в тебе вийде, бо мив тебе впевнені, в тебе вийде – спробуй".

Із усього можливого арсеналу психокорекційних заходів бажано як можна ширше використовувати методи групової й індивідуальної ігрової терапії, малювання, твір, розповідь і показ казкових історій.

Ціль корекції, яка формулюється батьками або вчителем може бути неприйнятна для дитини, що не збігається з його особистісними або психофізіологічними особливостями. Наприклад, вчителька хоче навчити дитину із синдромом гіперактивності сидіти нерухомо протягом усього уроку. У цьому випадку необхідна робота з мотивацією вчительки.

Однієї з можливих причин недостатньої успішності корекції може бути вибір неадекватного методу її проведення, Наприклад, діти із труднощами в особистісному спілкуванні мають потребу в тривалій індивідуальній роботі із психологом перш, ніж їх можна включити в групові заняття на уроках образотворчого мистецтва. Початок роботи з ними в групі без попередньої індивідуальної психотерапії може викликати посилення психічної напруги й негативних емоційних і поведінкових реакцій.

Починається робота групи із процедури знайомства: кожна дитина називає своє ім'я, розповідає про свої улюблені заняття, місця перебування, їжі, часу доби й інших переваг. Далі знайомство триває в різних іграх. Наприклад, гра "Свійські тварина", де діти поєднуються в групи на підставі ознаки, сприйманого тільки на слух. Відбувається це так: із закритими очами всі ті, хто нявкає, кукурікає, хрюкає й т.п., повинні знайти один одного, вибравши собі подібних із загального хору, і об'єднатися в групу, після чого дана група малює цих тваринок.

Однієї з важливих завдань психокорекції є навчання розпізнаванню й вираженню почуттів.

Незважаючи на єдність цілей і завдань психокорекційних заходів форми й методи їх різні й вимагають різного рівня підготовки вчителя до уроку образотворчого мистецтва в умовах інклюзивного навчання. Тому проводити цей або інший вид психокорекції може вчитель-психолог, що має відповідну підготовку.

Програму психокорекційних занять на уроках образотворчого мистецтва пише вчитель-психолог для кожної групи заново, з огляду на індивідуальні характеристики учасників, особливості їх взаємодії і їхньої проблеми в умовах інклюзивного навчання.

Після проходження курсу уроків образотворчого мистецтва з врахуванням психокорекції передбачається підтримуюча терапія, тобто щомісячні зустрічі групи в тому ж складі для рішення проблем, що нагромадилися, і продовження роботи над собою та техніками образотворчого мистецтва в процесі навчання. При необхідності й по

своєму бажанню можуть продовжити повторні курси психокорекційних занять на уроках образотворчого мистецтва, але вже по іншій програмі й з іншою групою. А як же розвивати творчість в умовах інклюзивного навчання на уроках образотворчого мистецтва:

- спочатку треба визначити, які задатки варто розвивати;
- загальні можливості - основа творчості - розвиваються як логічне мислення: учителі знаходять причиново-наслідковий зв'язок, порівнюють, узагальнюють, абстрагують, збирають і поширюють інформацію, дають завдання підвищеної складності, використовують прискорений темп навчання учнів, добирають основний вид діяльності;
- досліджувати розвиток творчості у наступності за принципом "від часткового до загального та від загального до часткового". Використовувати прийоми з розвитку творчості, а саме, прийоми з розвитку творчості пов'язані зі специфікою навчального предмета, через поступовий перехід від репродуктивного мислення до продуктивного, а відтак до творчого;
- навчаючи запам'ятовувати зразки;
- підтримувати впевненість у своїх творчих можливостях;
- створювати умови для самовираження в межах своїх можливостей;
- фіксувати прогрес у розвитку загальних можливостей учнів через виконання творчих робіт;

В інклюзивних класах ефективність роботи щодо розвитку творчої особистості значно підвищується при дотриманні таких психолого-педагогічних умов:

- коли створюється емоційна, доброзичлива атмосфера у процесі виконання учнями будь-яких творчих завдань;
- коли організація діяльності учнів з розв'язання творчих завдань здійснюється з опорою на їхні інтереси, потреби, потенційні можливості, здібності тощо;
- коли вирішення творчих завдань пробуджує в кожного школяра дослідницьку активність, поглиблює інтерес до творчої діяльності, спонукає до успішних дій та досягнення поставленої мети.

Важливим показником, який свідчить про те, що учень інклюзивного класу виявляє творче ставлення до виконання завдань, є наявність усвідомленого спонукання до творчості, потяг суб'єкта до оволодіння знаннями, вміннями а навичками, які сприяють ефективному здійсненню творчого пошуку. Під усвідомленістю ми розуміємо поняття особистістю значущості творчості у процесі життєдіяльності, наявність потреби займатися творчою діяльністю.

Наступним показником, який показує, що особистості притаманне творче ставлення до виконання будь-якого завдання, є її спрямованість,

бо вона, як доведено в ряді досліджень, детермінує поведінку учнів, є мотиваційним ядром особистості. Тому, саме визначення даного показника дозволить виявити, наскільки глибинною є ступінь даної спрямованості.

Про сутність розвитку творчості у дітей інклюзивних класів свідчить також яскраве виражене бажання займатися творчістю (активно-вольові дії, спрямовані на досягнення мети: творчий пошук прийомів і засобів неординарного вирішення проблемних ситуацій, які виникають у процесі діяльності).

Таким чином, при підготовці молодших школярів до творчої діяльності, значну увагу слід зосередити на розвитку усвідомленого спонукання їх помислів та дій до творчості, потягів та бажань оволодіти вміннями та знаннями, котрі визначають творчий пошук, нестандартне мислення, оригінальність тощо.

Список використаних джерел

1. Актуальні аспекти соціальної роботи з девіантною молоддю. Методичний посібник. – Донецьк, 1996. – 112 с.
2. Архіпова С.П. Педагогічні аспекти підготовки соціальних педагогів 17-19. // Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. І.В. Козубовської, І.І. Миговича. – Ужгород, 1999. – Ч.1. – С.68-73.
3. Баяновська М.Р. Соціально-педагогічні погляди Софії Русової крізь призму сучасності // Науковий вісник Ужгородського державного університету. – Випуск 1. – 1999. – С. 68-69.
4. Вайда Т.С. Методологічні аспекти соціальної педагогіки // Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. І.В. Козубовської, І.І. Миговича. – Ужгород, 1999. – Ч.1. – С.68-73.

This article describes the features of the psychotherapeutic correction adapted students in inclusive education in art lessons.

Keywords: psychotherapeutic, inclusive education, art lessons, psychocorrectional measures psychocorrectional classes.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 37.011.3-052

О.М. Пridingікова

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ГРУП МЕТОДІВ ТА ПРИЙОМІВ САМОВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена висвітленню основних методів та прийомів самовиховання які описані в психолого-педагогічній Список використаних джерел. Здійснено аналіз методів та прийомів самовиховання. Методи та прийоми самовиховання розділено на групи дій: спрямованих на усвідомлення „я -реального”; спрямованих на саморегуляцію поведінки; спрямованих на саморегуляцію почуттів.

Ключові слова: самовиховання, методи, групи дій, прийоми, самовдосконалення, самопізнання.

Статья посвящена описанию основных методов и приемов самовоспитания, которые описаны в психолого-педагогической литературе. Осуществлено анализ методов и приемов самовоспитания. Методы и приемы самовоспитания разделено на группы действий: направленные на осознание „я-реального”; направленные на саморегуляцию поведения; направленные на саморегуляцию чувств.

Ключевые слова: самовоспитание, методы, группы действий, приемы, самоусовершенствование, самопознание.

Самовиховання здавна було предметом дослідження філософів, педагогів, психологів. Зокрема, проблема самовиховання одержала розвиток у працях Я.А.Коменського, який зазначав, що самостійність учнів в усіх ланках їхнього розвитку є головною основою для досягнення ними успіху; Ж.-Ж. Руссо писав, що людина здатна до самовиховання у будь-якому віці і самовиховання є найважливішим засобом формування особистості і т. ін.

У загальній педагогіці проблему самовиховання досліджували А.Я. Арет, І.Г. Бухуленшвілі, В.М. Галузинський, Д.М. Гришин, А.К. Громцева, О.Г. Ковальов, Я.І. Колдунов, О.І. Кочетов, В.Д. Лутинський, М.П. Масленнікова, Л.І. Рувінський, В.О. Сухомлинський, Л.О. Ярова та ін.

Дослідження цих та інших учених присвячені формуванню у школярів внутрішньої готовності до самовиховання, стійкої мотивації підлітків до

роботи над собою; створенню умов керівництва цим процесом, методичному забезпеченню самовиховання підлітків; різним аспектам організації процесу самовиховання в умовах школи.

Метою даної статті є аналіз та зведення в групи основних методів та прийомів самовиховання школярів, описаних в психолого-педагогічній літературі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що до загальних методів самовиховання В.М. Галузинський, Н.П. Масленнікова, Г.М. Ситін, Л.І. Рувінський, Л.А. Шаєва відносять:

- самопізнання. Воно сприяє переключенню людини на самовдосконалення. І.І. Чеснокова підкреслює, що між самопізнанням і самовихованням існують взаємозалежні зв'язки. Самопізнання виступає в якості висхідного моменту самовиховання, визначає значною мірою його завдання, а на наступних етапах включається в його регуляційну систему, впливаючи з рештою і на результат. Самопізнання може здійснюватись шляхом: самоспостереження як спостереження людиною за своїми діями, вчинками, прагненнями (В.М. Галузинський, О.І. Кочетов, Н.П. Масленнікова, Л.І. Рувінський, Л.А. Шаєва та ін.); співставлення себе з іншими. На думку О.І. Кочетова, воно повинно здійснюватись за певними правилами: порівнювати не зовнішні прояви, а духовний світ людини; про іншу людину і про себе слід судити не за словами, а за справами; слід перевіряти себе у справах, порівнюючи з тими, хто є зразком поведінки; рефлексії, що означає розмірковування над подіями власного життя. Рефлексія полягає не тільки в самопізнанні, а й у вияві особливостей ставлення до себе інших, у виробленні уявлень про зміни у власній особистості (М.Й. Рожков); самоперевірка використовується як випробування власних сил і можливостей на початку самовиховання і пов'язана з самопізнанням (О.І. Кочетов); самоаналіз на основі результатів самоспостереження полягає у виділенні сильних чи слабких сторін власної особистості. При самоаналізі необхідно: співставляти заплановане з результатами діяльності і знаходити причини невідповідності, уявляти варіанти покращення своєї діяльності, порівнювати свої невдачі та досягнення з минулим, робити висновки щодо власних особистісних якостей, які їх породжують. За результатами самоаналізу формується адекватна самооцінка (О.І. Кочетов). При нестійкій самооцінці самовиховання може або не відбуватися взагалі, або обмежуватись „самовиправленням вчинків” [4, с. 33];

- самонаказ полягає в тому, щоб, прийнявши певне рішення щодо власної поведінки, дати собі команду відповідно діяти в потрібний момент. Він вимагає розвинутої волі. Самонаказ є особливо важливим у боротьбі

особистості з її недоліками (О.І. Кочетов). Г.М. Ситін зауважує, що без спеціальної роботи над собою самонаказ є малоефективним;

- самопримушування, тобто метод здійснення людиною життєво важливих дій та вчинків. На думку А.Я. Арета, „самопримушування в своєму найвищому ступені є те ж саме, що й перемога над собою” [1, с. 92]. Автор виділяє реактивне самопримушування, яке є реакцією на стимулювання інших людей і спонтанне самопримушування, що відбувається за власною ініціативою і особливо яскраво проявляється в трудовій та ігровій діяльності;

- самовладання, що означає утримування людини від небажаних і негативних дій та вчинків. До дефініції самовладання А.Я. Арет включає такі поняття як самодисципліна – здатність добровільно підкорятися встановленим вимогам, а також самообмеження – обмеження людиною власних потреб і домагань;

- самонагляд – постійне спостереження за собою з метою стримування від поганих звичок. Відзначається, що цілеспрямоване самопізнання людиною передбачає постійний самонагляд (В.М. Галузинський, Н.П. Масленнікова, Л.І. Рувінський, Л.А. Шаєва та ін.);

- самооблік. Він полягає в аналізі і оцінці своєї поведінки за певний час. (В.М. Галузинський, Н.П. Масленнікова, Л.І. Рувінський, Л.А. Шаєва та ін.);

- самоконтроль може бути незапланованим, що здійснюється автоматично завдяки певним сприятливим для того ситуаціям, і запланованим, що передбачає контроль особистістю процесу реалізації поставлених завдань. Запланований самоконтроль є більш результативним для досягнення мети самовиховання, він здійснюється за умови, коли індивід усвідомлює його важливість як засобу самовиховання і спеціально для цього його застосовує. Характерним для запланованого самоконтролю є самозвіт, який може здійснюватись також за допомогою ведення щоденника (В.М. Галузинський, О.І. Кочетов, Н.П. Масленнікова, Л.І. Рувінський, Л.А. Шаєва та ін.). О.І. Кочетов вважає, що важливою умовою ефективності самозвіту є наявність „здорової критики і самокритики” [5, с. 53];

- самонавіювання (О.І. Кочетов та ін.) . Його сутність полягає в тому, що людина, яка прагне впливати на власну психіку, навіює собі, яким чином вона поводитиметься в тій чи іншій ситуації. При цьому її позитивні переживання внаслідок уявного прояву бажаних якостей власної особистості закріплюються в її свідомості і обумовлюють подальшу поведінку.

- самосхвалення – метод, який полягає у схваленні вихованцем власних позитивних вчинків і діє як заохочення для подальшого самовиховання. О.І. Кочетов наголошує на необхідності відмежування

самосхвалення від самозакоханості, яка ґрунтується на некритичному сприйманні результатів своєї діяльності;

- самопідбадьорювання використовується переважно підлітками (А.І. Висоцький, О.І. Кочетов, М.Г. Тайчинов) в умовах появи труднощів [5], втрати надії на успіх ;

- самоосуд і самопокарання посилюють негативне ставлення учнів до небажаних вчинків, неправильної поведінки і тим самим допомагають перевиховувати себе, змінювати неправильну лінію поведінки. Ці методи стимулюють самовиховання, коли вони пов'язується зі самосхваленням і самопідбадьорюванням, оскільки застосування [5, с. 52];

- утілення бажаної поведінки у повсякденне життя. Робота над собою, яка має за мету формування певних властивостей власного „Я”, може бути результативною за умови її включення в якості окремої ланки певної діяльності, що спрямована на вирішення життєво важливих задач (С.Л. Рубінштейн).

Погоджуючись із цим твердженням, І.Д. Бех додає, що „глибина усвідомлення власних спонукань збільшується в умовах їх зовнішнього прояву в формі вчинку чи дії”. Здійснюючи вчинок, людина краще пізнає почуття, ним викликані, а також відчуває нові переживання через те, що свої емоційні пориви вона змогла реалізувати у вчинку [2, с. 101];

ведення щоденника самовиховання багатьма вченими (А.Я. Аретом, М.О. Добролюбовим, Л.М. Толстим, М.Г. Чернишевським та ін.) вважається допоміжним прийомом самовиховання. Л.І. Рувінський, Л.А. Шаєва, аналізуючи записи Л.М. Толстого в щоденнику самовиховання, вважають, що щоденники дозволяють розробити чітку, адекватну програму самовиховання. О.Г. Ковальов відзначає важливість фіксування в щоденнику результатів самоспостереження і самоаналізу, що дає можливість порівнювати свої думки щодо різних життєвих ситуацій, вражень і тим самим установлювати типову картину власного психічного життя. Як вважає автор, такі записи сприяють об'єктивній самооцінці і складенню більш реального плану самовиховання. Разом із тим, існують думки щодо негативного впливу щоденника на хід самовиховання. На думку А. Дістервега, щоденник заважає активній, здоровій діяльності.

До методів самовиховання Г.М. Ситін пропонує такі прийоми, як: [6]

перенесення полягає в тому, що потрібну якість умовно переносять на себе: І я такий самий, і я роблю так само. При цьому намагаються найяскравіше уявити себе людиною з бажаними якостями, яка проявляє їх у різних обставинах;

опора на свої вдачі й перемоги полягає в зосередженні думки на якомусь успішному подоланні перешкод і твердому запам'ятовуванні цього успіху і застосовується, щоб зміцнити віру в себе, свої можливості;

робота над минулим полягає у письмовому описі поведінки не такою, яка вона була насправді, а такою, якою вона повинна була бути. Роботу над минулим корисно поєднувати з самонавіюванням;

ілюзорна зміна патогенної ситуації. Патогенна ситуація – це ситуація, яка породила проблему (наприклад, після невдалого жарту однолітка, дівчинка перелякалася, що породило у неї нічні кошмари). Патогенну ситуацію уявно змінюють, детально описуючи її і уявляючи, що це сталося не зі мною, а з іншим. Перероблену ситуацію детально описують, не допускаючи сумнівів у тому, що все саме так і було, тобто, зі самонавіюванням;

ілюзорне подолання перешкод полягає в тому, що учень уявно робить те, що йому доведеться робити насправді, чим психологічно готує себе до подолання труднощів;

вправи у справжньому подоланні труднощів і перешкод. Критерієм розв'язання кожного завдання завжди є практика, реальна поведінка учня, вміння долати перепони. Такі вправи рекомендуються під час навчальних занять, у процесі виконання режиму дня тощо. Вони формують практичні навички, розвивають волю, що підвищує ефективність;

вправи на м'язове розслаблення розвивають процес гальмування і є корисними для самовиховання витримки і самовладання;

вправи на статичне напруження. Щоб тримати м'язи в статичному напруженні, потрібні великі вольові зусилля. Такі вправи посилюють терплячість, уміння переносити труднощі;

вправи на повільні рухи. Виконання таких вправ робить людину духовно сильнішою, створює відчуття влади над собою;

прийоми психологічного і фізичного самооздоровлення Г.М. Ситін виводить окремо як найдоступніші для учнів: ранкова зарядка, гімнастика, масаж, ходьба, прогулянки в різну погоду, сонячні ванни тощо.[6]

Аналіз різних класифікацій методів та прийомів самовиховання дозволив нам узагальнити їх і систематизувати у вигляді таблиці (див. таб. 1.).

Табличні дані відображають можливості застосування прийомів самовиховання як складових кожного з методів. Методи, в свою чергу, відповідають групам дій по самовихованню.

При самовихованні людини має відбуватися взаємозв'язок особистісного і суспільного. При цьому самовиховання повинно мати позитивну спрямованість, оскільки, якщо людина прагне розвинути в собі негативні якості, вдосконалити їх, такий процес в педагогічній літературі названий як „аномалія психічного розвитку, саморозпад особистості” (О.Г. Ковальов) [4, с. 13].

Таблиця 1.

Зведена таблиця методів та прийомів самовиховання, описаних у психолого-педагогічній літературі

І група методів та прийомів самовиховання, спрямованих на усвідомлення „я-реального”		ІІ група методів та прийомів самовиховання, спрямованих на саморегуляцію поведінки		ІІІ група методів та прийомів самовиховання, спрямованих на саморегуляцію почуттів	
Методи	Прийоми	Методи	Прийоми	Методи	Прийоми
Самоспостереження	Опис власної поведінки у Щоденнику самовиховання	Самодисципліна	Формулювання самозавдання і форми покарання за його невиконання у Щоденнику, моделювання конфліктних ситуацій, драматизація	Самонавіювання	Перенесення, ілюзорна зміна патогенної ситуації, ілюзорне подолання перешкод, робота над минулим
Самовизначення	Робота над лексичним значенням слів, участь у етичній бесіді	Впровадження бажаної поведінки у повсякденне життя	Вправи у справжньому подоланні труднощів і перешкод, прийоми психологічного і фізичного самооздоровлення		
Самоаналіз	Аналіз поведінки в різних ситуаціях				
Самооцінювання	Самохвалення, самоосуд	Самоконтроль	Носіння атрибута, який нагадує про контроль роботи над собою, моделювання конфліктних ситуацій, психогімнастичні вправи, вправи на м'язове розслаблення, статичне напруження, повільні рухи.	Самопокарання	Добровільна відмова від чогось приємного, але не необхідного
Самокритика	Висловлювання в групі, на самоті, записи в Щоденнику	Самозвіт	Відповідні записи в Щоденнику, відмітки про виконання чи невиконання задач	Самостимуляція	Драматизація конфліктних ситуацій, участь у етичній бесіді, опора на свої вдачі і перемоги

Співставлення себе з іншими	Критика своїх та чужих вчинків, порівняння з ідеалами	Самонаказ	Запис тексту самонаказу на великому аркуші і його розміщення на видному місці	Самопідбаврювання	Опора на свої успіхи й перемоги
Рефлексія	Аналіз записів в Щоденнику, опису себе іншими	Самооблік	Робота над минулим, записи у Щоденнику		
Самоперевірка	Драматизація ситуацій, моделювання конфліктних ситуацій	Самонагляд	Моделювання конфліктних ситуацій, драматизація		

Підводячи підсумки, слід додати, що методи та прийоми, які описані в психолого-педагогічній літературі та використовуються у виховній роботі з дітьми та на психокорекційних заняттях (наприклад, психогімнастичні вправи, робота над лексичним значенням слів, етична бесіда тощо) також можливо використовувати як методи самовиховання.

Список використаних джерел

1. Арет А.Я. Очерки по теории самовоспитания. – Фрунзе.: Изд-во Киргизского ГУ, 1961. – С. 15-18.
2. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дисс. д-ра псих. наук: 19. 00.07. – К., 1992. – 320с.
3. Вопросы самовоспитания и самообразования. Вып.1 / Под ред. А.И. Кочетова и др. – Рязань: Рязан. гос.пед. ин-т, 1974. – 155с.
4. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя. – М.: Политиздат, 1983. – 255с.
5. Кочетов А.И. Педагогические основы самовоспитания. – М.: Знание, 1974. – 64с.
6. Ситін Г.М. Психология самовиховання. – К., Рад.школа, 1972. – 133с.

Article is devoted the description of the basic methods and receptions of self-education which are described in the psihologo-pedagogical literature. It is carried out the analysis of methods and self-education receptions. Methods and self-education receptions it is divided into groups of actions: directed on comprehension "ja-real"; directed on behaviour self-control; directed on self-control of feelings.

Keywords: self-education, methods, groups of actions, receptions, self-improvement, self-knowledge.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 316.6.

*О.В. Рибицун
Т.В. Білецька*

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВУЗІ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ)

В статті на основі результатів пілотажного соціологічного дослідження аналізуються типові форми адаптації студентів-першокурсників у навчальний процес, місцевий соціум та референтні групи.

Ключові слова: адаптація, студент-першокурсник, пілотажне дослідження.

В статье на основе результатов пилотажного социологического исследования анализируются типичные формы адаптации студентов-первокурсников в учебный процесс, местный социум и референтные группы.

Ключевые слова: адаптация, студент-первокурсник, пилотажное исследование.

Навчання у вузі для сучасної молоді є одним з найважливіших періодів життєдіяльності, особистісного зростання і становлення висококваліфікованого спеціаліста. У відповідності з Болонською конвенцією в Україні відбувається перехід на нові моделі навчання, суттєво змінюються навчальні плани, форми організації занять, критерії оцінювання знань, розробляються і втілюються нові педагогічні технології і стандарти освіти. Навчання у вузі стає більш складним і за формою, і за змістом. Більшість студентів, які вступили до Вузу на перший курс, як правило, мають зіткнутися з цілою низкою проблем, серед яких перше місце посідає проблема психологічної та соціальної адаптації. Здатність до адаптації визначає спроможність до подолання різних перешкод у пошуку власного місця у життєвому просторі, що є вирішальним фактором успішного розвитку молоді людини.

Проблема адаптації студентів-першокурсників є однією з важливих загальнотеоретичних проблем і дотепер дискусивною. Так, на рубіж ХХ-

XXI ст. сформовано ряд підходів до вивчення процесу адаптації студентів. Зокрема, А. Гришанов і В. Цуркан [3; 30] під адаптацією студента розуміють процес приведення основних параметрів його соціальних і особистісних характеристик у відповідність до стану динамічної рівноваги з новими умовами вузівського середовища як зовнішнього фактору по відношенню до студента. До основного змісту процесу адаптації студентів молодших курсів, на їх думку, належать: формування нового ставлення до професії, засвоєння нових навчальних форм, оцінок, способів і прийомів самостійної роботи, пристосування до нового типу навчального колективу, його звичаям і традиціям, пристосування до нових умов побуту, нової студентської "культури", нових форм використання вільного часу тощо.

В свою чергу, А. Сиомичев [7; 110] визначає адаптацію як процес пристосування індивідуальних і особистісних якостей до життя і діяльності людини у змінених умовах існування. В сфері адаптації студентів як основні напрями навчальної діяльності він виокремлює пізнавальний і комунікативний аспекти.

Значимість самооцінки студента як показника його здатності до навчальної адаптації відзначає Ю. Бабахан [1; 24]. Оскільки адаптація це завжди той чи інший вид збалансованості внутрішнього і зовнішнього, індивідуального і суспільного, він наголошує на важливості такої передумови успішної адаптації студента, як наявність у нього здатності правильно оцінювати власні можливості не тільки щодо навчальних завдань, а й щодо їх розкладу і правил, які визначають їх виконання.

Загалом, актуальним проблемам адаптації молоді до нових умов життєдіяльності і взаємин в соціальній групі присвячені роботи вітчизняних (В. Кікоть, В. Петровський, А. Симоненко, Т. Серєда, М. Лісін та ін.) та зарубіжних вчених (Е. Еріксон, Д. Клаузен та ін.).

Згідно з Е. Еріксоном, вік студентства – це передусім криза ідентичності, яка полягає у послідовності соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій, самовизначень та особистісних змін. Спираючись на концепції деяких зарубіжних психологів, зокрема, R. Devisa, T. Milltona, R. Curtisa, D. Magnussona, під особистісними змінами ми розуміємо міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності. Даний перехід виникає в умовах неможливості особистості продовжувати своє функціонування на існуючому рівні. Це характерно для ситуацій переживання студентом-першокурсником досвіду, що виходить за межі звичайного людського (наприклад, психічна травма), коли студент-початківець вимушений відмовитись від колишніх цінностей і принципів, колишніх способів існування і шукати абсолютно нових, раніше невідомих

і незнаних, але тих, які дозволяють вижити у важкій ситуації і перейти до нового, більш ефективного способу функціонування [4; 39].

Як зауважує Ю. Кулюткін [8; 112], перехід до дорослого життя, як і будь який перехідний етап, сповнений протиріччями. З одного боку, молода людина здобуває статус дорослої людини, але з іншого боку такого досвіду життя у неї ще нема. Різні "дорослі" ролі засвоюються нею не відразу: в одних випадках вона діє як дорослий, а в інших – ще ні, що у свою чергу зумовлює й різний ступінь серйозності та відповідальності у різних ситуаціях. Молода людина намагається всіляко підкреслити свою самостійність у виборі і прийнятті рішень, однак цей вибір може здійснюватися імпульсивно, а прийняття рішення.

Загалом виокремлюють дві сторони соціальної адаптації студентів:

- професійна адаптація – пристосування до характеру, змісту, умовам і організації навчального процесу, набуття навиків самостійності у навчальній і науковій роботі;

- соціально-психологічна адаптація - пристосування індивіда до групи, взаєминам в неї, формування власного стилю поведінки.

При цьому, розрізняють три форми адаптації першокурсників до умов вузу [8; 126]:

- формальна – стосується пізнавально-інформаційного пристосування до нового оточення, до структури вузу, змісту навчання в ньому, до його традицій, до власних обов'язків;

- суспільна – визначає процес внутрішньої інтеграції групи студентів – першокурсників і інтеграція цієї групи зі студентським оточенням в цілому;

- дидактична – стосується підготовки до нових форм і методів навчальної роботи в вузі.

З метою підтвердження чи спростування деяких теоретичних аспектів, викладених вище Центром соціально-політичних досліджень Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка було проведено опитування студентів – першокурсників історичного факультету, результати якого пропонуємо вашій увазі.

Зазначимо, що предметом нашої уваги були організаційні та соціально-психологічні проблеми студентів I курсу історичного факультету КПНУ імені Івана Огієнка. Серед організаційних ми виокремили труднощі навчального характеру, які виникають у першокурсників через різницю в особливостях навчального процесу школи і ВНЗ. Насамперед, це брак вмінь самостійно працювати, конспектувати, розподіляти час, увагу, тощо.

Інша група – це проблеми психологічного характеру. Перш за все, це стресовий, чи, навіть, кризовий стан, першокурсника, його емоційні переживання, особливості адаптації та налагодження контактів із найближчим оточенням – одногрупниками, сусідами по гуртожитку.

Було проведено анкетне опитування 152 студентів I курсу спеціальностей "Історія" та "Політологія".

Третина студентів 1-го курсу є місцевими, з не місцевих лише 50% проживають у гуртожитку, решта – знімають житло (тут відзначимо, що саме знімають, у родичів проживають лише 5 осіб з опитаних студентів), що зумовлює необхідність враховувати 2 аспекти: якість життя тих, хто мешкає у гуртожитку і причини, що змусили винайняти житло та якість життя на зйомних квартирах.

Зважаючи на те, що 60% студентів вихідці із сільської місцевості, слід враховувати те, що наразі вони окрім адаптації у навчальний процес, переживають ще й адаптацію у міський соціум, тобто переживають складний маргінальний період. Гіпотетично швидше така адаптація здійснюється у гуртожитку і вплив цієї референтної групи на першокурсника є надзвичайно сильним.

Серед актуальних проблем, з якими зіткнулися наразі першокурсники перше місце посідає позиція якісних житлових умов: 75% опитаних у спектрі своїх цінностей вказали саме "житло". На минулому тижні викладачами факультету було проведено перевірку умов проживання студентів у гуртожитку №4, в ході якої було виявлено цілий ряд проблем, здебільшого побутового характеру, водночас поряд із цим є нарікання окремих студентів I-II курсів на проблеми, що виникли у взаєминах із студентами старших курсів, порушення дисципліни з боку останніх.

Щодо матеріального положення, то 60% першокурсників вказали, що задоволені ним. Можемо зробити висновок, що наразі матеріальне положення для них не є актуальним, так як здійснюється достатня фінансова допомога від батьків, усі студенти державної форми отримують стипендію і її розмір є досить високим.

Очікувано високою є невпевненість першокурсників у власних силах. Що підтверджує майже 90% їх прагнення отримати підтримку від власної сім'ї, знайти там захист від швидкоплинності зовнішнього світу.

Наразі все ще триває період соціальної адаптації, тож природно, що високу ціннісну оцінку має альтернатива "відносини та ставлення до вас у групі", що наразі є поряд із сім'єю референтною домінантою.

Адаптація першокурсників здійснюється на двох рівнях: формальне становлення їх в якості студентів та неформальне становлення в групі: лідери, приховані лідери, викинуті з колективу.

Окремої уваги заслуговує позиція "ваша успішність", яка є актуальною для 50% наших першокурсників лише в окремих випадках. Така надмірна поки що самовпевненість вимагає від викладацького складу більш критичного та вимогливого підходу у навчальному процесі.

Продовжуючи попередню позицію можна відзначити готовність самих студентів до налагодження якісної співпраці з викладачами, таку готовність наразі декларують більше 65% опитаних. 71% першокурсників прагнуть якісних знань та відповідного рівня викладання, а ось 25% бажають цього лише в окремих випадках, що засвідчує по-перше про досить високий фаховий рівень більшості викладачів що працюють на першому курсі, водночас сигналізують про існуючі проблеми студент-викладач. Хоча лише 2 місяці їх навчання не дозволили їм адаптуватися належним чином, гіпотетично можна припустити, що такі проблеми генеруються самими викладачами, так як більше 30% опитаних вказали на певні проблеми у стосунках з викладачами.

Становить інтерес для нас позиція "вибір спеціальності" 70% опитаних вказали, що обирали спеціальність за власним бажанням і лише 5, 4% керувалися престижністю спеціальності, а 2 першокурсників керувалися при вступі порадою друзів. Це засвідчує недостатність PR-зусиль, спрямованих на популяризацію спеціальностей нашого факультету.

Важливим аспектом для першокурсників залишається організація культурно-розважальних заходів, 70% опитаних висловили пропозиції щодо якіснішої організації їхнього дозвілля, більше половини першокурсників потребують зустрічей із психологами, що знову ж таки можемо пояснити певними труднощами адаптаційного періоду. При цьому слід відмітити дійсну інституційну незахищеність дезадаптованої молоді, адже стабільно діючих психосоціальних центрів наразі в місті недостатньо, та й про діючі інформації відомо вкрай мало. В той же час, якщо звернутись до світового досвіду, корисним може стати американський зразок, де у США, наприклад, мережа студентських служб психічної адаптації і психічного здоров'я широко розвинута.

Серед труднощів, з якими першокурсники стикаються найчастіше, було вказано:

- Недостатня кількість літератури 56% опитаних вказують на це;
- Другу позицію займає недостатня кількість часу на підготовку до занять: 69% вказали на цю проблему, при цьому серед причин відзначили ранній початок занять (проблема нульових пар є актуальною для 65% студентів), труднощі в оволодінні новими предметами і завищеними вимогами до них викладачів.

- Окрему групу складають проблеми, з якими зіткнулася репрезентативно незначна кількість першокурсників: ігнорування стану здоров'я студентів, відсутність можливості якісно харчуватися, проблеми у гуртожитку.

Для порівняння, серед університетських особистісних і міжособистісних проблем, з якими звертаються до психологічних служб американські студенти, є: недостатні здібності до навчання; конфліктний сусід по кімнаті; ностальгія; розчарування у відносинах; зловживання алкоголем чи іншими психотропними речовинами; труднощі в інтимних стосунках; самотність та ізоляція; переїдання й проблема схеми тіла; депресія й думки про самогубство; занепокоєння; проблема сексуальності і сексуальної ідентифікації; сімейний конфлікт; горе й утрата.

Серед пропозицій, що висловили першокурсники, відзначимо, по-перше:

- Перегляд розкладу занять і зменшення кількості нульових пар;
- Організація спортивних заходів;
- Можливість доступу до Інтернету.

За результатами дослідження можна стверджувати, що процес адаптації першокурсників відбувається на 3 базових рівнях:

- 1-адаптація в міській соціум для не місцевих студентів;
- Статусна адаптація у референтні групи – студентський колектив і колектив гуртожитку;
- Адаптація у навчальний процес.

Хоча всі ці три рівні перетинаються, кожний із них є в різній мірі адаптованим. Проведене нами дослідження є певною мірою пілотажне (розвідувальне) і дозволяє відстежити загальні тенденції адаптації першокурсників. Якщо проблема складатиме інтерес і надалі, можна буде відстежити більш детально кожний із цих рівнів адаптації в період початку II навчального семестру.

Список використаних джерел

1. Бабахан Ю.С. Самооценка студента как показатель его способности к учебной адаптации / Ю.С. Бабахан // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973. – С. 21-25.
2. Балакірева О. М. Методологічні підходи до дослідження соціалізації молодого покоління / О.М. Балакірева // Матеріали засідання секції "Соціологія молоді" міжнародної науково-практичної конференції

- "Проблеми розвитку соціології на сучасному етапі (теоретичні і методичні питання)" / Інститут соціології АН України, Укр. НДІ проблем молоді. – К., 2003. – С. 14.
3. Гришанов А.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / А.К. Гришанов, В.Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишинёв, 1990. – С.29-41.
 4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ./ Эриксон; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – 2-е изд. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.
 5. Панок В. Г., Рудь Г. В. Психологія життєвого шляху особистості: Монографія. – К.: Ніка-Центр, 2006.
 6. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: навч. посібн / В.І. Розов – К.: Конкорд, 2009. – 278 с.
 7. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе / А.В. Симичев – Л., 1987. – 312с.
 8. Чуйко О. В. Психологічна служба ВНЗ як фактор екологізації освітнього середовища. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – К.: "Логос", 2008. – Т. 7, вип.15. – 356 с.
 9. Shatte A., Reivich K. The Resilience Factor: 7 Essential Skills for Overcoming Life's Inevitable Obstacles. – N. Y.: Broadway, 2002. – 272 p.
 10. What Predicts Adjustment Among College Students? A Longitudinal Panel Study. By Mary E. Pritchard, PhD; Gregory S. Wilson, PED; Ben Yamnitz, BS. Journal Of American College Health, Vol. 56, No. 1, July/August 2007.
 11. Ainsworth, M. and Bowlby, J. (1965). Child Care and the Growth of Love.: London, Penguin Books.

The article is based on piloting survey analyzes typical forms of adaptation first-year students in the learning process, the local society and reference groups.

Keywords: adaptation, first-year students, piloting research.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 376 – 056.34

О.С. Смоліна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті описано результати теоретичного аналізу та практичного аналізу особливостей прояву шкільної дезадаптації дітей із затримкою психічного розвитку, які спостерігаються у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку, дезадаптація, шкільна неуспішність, порушення в поведінці.

В статті описані результати теоретичного аналізу та практичного аналізу особливостей прояву шкільної дезадаптації дітей із затримкою психічного розвитку, які спостерігаються в навчально-виховному процесі.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, дезадаптация, школьная неуспеваемость, нарушения в поведении.

В останні роки значна увага приділяється аналізу проблем, які виникають у дітей у зв'язку з початком шкільного навчання. Перехід від умов виховання в сім'ї та дошкільних закладах до якісно іншої системи навчання представляє нові, більш складні вимоги до дитини і її інтелектуальних можливостей. Однією із виникаючих проблем і є шкільна дезадаптація.

Порівняно недавно у вітчизняній психологічній літературі з'явився термін "дезадаптація", що позначає порушення процесів взаємодії людини із навколишнім середовищем. Вживання цього терміну неоднозначне та суперечливе в оцінці ролі і місця станів дезадаптації по відношенню до категорій "норма" і "патологія". Звідси – трактування дезадаптації як процесу, що протікає поза патологією, та пов'язаного з відвиканням від їх звичних умов життя і, відповідно, звиканням до інших.

Вчені різних галузей в психологічній науці завжди приділяли підвищену увагу таким питанням, як вікові особливості молодшого шкільного віку, теорії виникнення шкільної дезадаптації, корекції та діагностики пристосованості до нових умов. У вітчизняній психології двадцятого століття вивченням віковими особливостями молодшого

шкільного віку займалися такі видатні вчені, як Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, А.С.Макаренко, В.С. Мухіна, В.Н. Мясищев.

З'явилося багато теоретичних і експериментальних робіт з вивчення виникнення природи і структури дезадаптації. Ці теорії були розроблені А.Л. Венгером, Д.Б. Ельконіним, Г.В. Бурменскою, Н.Г. Лускановою.

В існуючій системі визначень поняття шкільної дезадаптації не є ні описовим, ні діагностичним. Це поняття багато в чому збірне і включає соціальне середовище, психолого-педагогічні, медико-біологічні чинники або, вірніше, умови розвитку самого явища шкільної дезадаптації.

Аналіз сучасних досліджень показує, що найчастіше науковці виділяють три основних прояви шкільної дезадаптації:

1. Неуспіх в навчанні за програмами, які відповідають віку дитини, що включає такі ознаки, як хронічна неуспішність, а також недостатність і уривчастість загальноосвітніх відомостей без системних знань її учбових навиків (когнітивний компонент);

2. Порушення емоційно-особистого ставлення до окремих предметів, навчання в цілому, педагогів, а також перспектив, пов'язаних з навчанням (емоційно-оцінний компонент);

3. Порушення поведінки, що систематично повторюються, в процесі навчання в шкільному середовищі (поведінковий компонент) .

На підставі даних численних досліджень можна стверджувати, що будь-який чинник ризику рідко зустрічається ізольовано, але, зазвичай діючи у поєднанні з іншими, утворює складну ієрархізовану структуру порушення шкільної адаптації. Отже, у більшості дітей зі шкільною дезадаптацією, можуть спостерігатися усі вище названі компоненти.

Дія кожного чинника носить не прямий характер, а виявляється через ланцюг опосередковування і міра його впливу, а також його місце в структурі порушення може змінюватися в процесі розгортання дезадаптації. Становлення картини шкільної дезадаптації відбувається в нерозривному динамічному зв'язку з процесом психічного дезонтогенезу. Переважання серед проявів шкільної дезадаптації того чи іншого компоненту залежить, з одного боку, від віку й етапу особистого розвитку, а з іншого – від причин, що закладені в основу формування шкільної дезадаптації.

Основною причиною шкільних труднощів являються присутні у дітей ті чи інші порушення психічного розвитку. Особливе місце серед таких дітей займають діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Так, У.В. Ульєнкова вказує: "В даний час загальновідомо, що діти з ЗПР, які не отримали спеціальної психолого-педагогічної допомоги в дошкільному дитинстві, у школі вже з першого класу стають невстигаючими учнями " [6, с. 5].

Вивченню особливостей психічного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку та пошуку засобів корекційного впливу присвятили свої дослідження Н.А. Бастун, В.В. Назаревич, М.Г. Рейдибойм, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, О.П. Хохліна, С.Г. Шевченко, Н.А. Ципіна та ін. Однак, особливості прояву шкільної дезадаптації дітей із затримкою психічного розвитку не були предметом спеціальних досліджень.

Актуальність означеної проблеми та її недостатня розробленість зумовили мету даної статті – виявити ряд особливостей прояву шкільної дезадаптації дітей із затримкою психічного розвитку, які спостерігаються у навчально-виховному процесі.

У зв'язку із хворобливо зміненим функціонуванням нервової системи, зниженням працездатності діти із затримкою психічного розвитку відрізняються значно зниженою пізнавальною активністю.

На передній план виступають стомлюваність і виснаженість при незначних фізичних і психічних навантаженнях. Це особливо виявляється у молодшому шкільному віці, коли до дитини ставляться не тільки підвищені, але й нові вимоги. При цьому спостерігається нерівномірна працездатність, уповільнений темп психічної діяльності, низька продуктивність, порушення уваги і пам'яті. Для даної категорії дітей характерні певні особливості пізнавальної діяльності, які полягають у наступному: діти уникають пошукової та пізнавальної активності, не ставлять питань ні перед собою, ні перед дорослими, вони відрізняються незібраністю, неухважністю, їм важко прийняти й тим більше утримати завдання, важко планувати майбутню діяльність, вони не вміють правильно оцінити результат своєї праці [2, с. 153].

Діти зі затримкою психічного розвитку недопитливі. Задовольняються першою-ліпшою відповіддю на запитання, і не виявляють наполегливості у розв'язанні питань, що їх цікавили.

Працездатність таких дітей невисока, причому вона падає тим швидше, чим більше навантаження на інтелект. Одноманітна робота їх стомлює менше. Характеризуючи мислення дітей із затримкою психічного розвитку, можна відзначити невміння та небажання приймати і вирішувати завдання як інтелектуальне.

Можна також виділити специфічні особливості перцепції дітей із затримкою психічного розвитку: низький рівень аналізуючого спостереження, що виявляється в обмеженому обсязі аналізу, в невмілому розмежуванні істотних, головних і несуттєвих, другорядних ознак, в утрудненому встановленні ознак схожості, у недостатності використання узагальнюючих термінів тощо; спостерігається загальна пасивність, яка полягає в нестійкості уваги, незацікавленість діяльністю, слабкому прояві допитливості. При проведенні діагностичних обстежень дослідники

відзначають той факт, що такі діти часто обтяжуються самою обстановкою експерименту, в якій їх змушують думати, прагнуть звільнитися від неї. По ходу роботи вони можуть не помічати протиріч у власних судженнях, підміняють пошукові, цілеспрямовані способи вирішення завдань репродуктивними. Діти не володіють в належній мірі самим апаратом пізнавальної діяльності – розумовими операціями та діями: узагальненням, абстрагуванням, порівнянням і т.д.

Процес вирішення інтелектуальних завдань визначається емоційно-вольовими особливостями молодших школярів. Часто діти із затримкою психічного розвитку називають відповідь, яка першою спала на гадку, і завдання виявляється не вирішеним навіть у тих випадках, коли потенційно вони в змозі впоратися з нею. Школярі з особливими освітніми потребами нерідко підміняють важке для них завдання більш легким. Вони ніби свідомо прагнуть уникнути зусиль, пов'язаних з розумовою напругою при вирішенні інтелектуальних завдань. Нездатність до психічного напруження, відсутність досвіду успішної роботи зумовлює те, що такий учень просто боїться всякого нового завдання і поспішає заявити: "Я цього не вмю", "Я не знаю, як робити" тощо.

Результати досліджень Т.Д.Ілляшенко, Н.М.Стадненко свідчать про те, що розлади працездатності і поведінки більшою чи меншою мірою властиві всім дітям із затримкою психічного розвитку [3, с. 35]. Причиною цього є надмірна виснажуваність нервових процесів, їх інертність, невірноваженість. Тому у таких дітей дуже короткий час продуктивної роботи – лише 15-20 хвилин, після чого настає втома. Прояви її неоднакові: одні діти бліднуть, стають млявими, сонливими, інші – навпаки. Робляться непосидючими, зачіпають товаришів, не реагують або зухвало відповідають на зауваження.

Працездатність характеризується і темпом роботи, і здатністю переключатися на інші види діяльності. Деякі діти відрізняються імпульсивністю: вони, не дослухавши пояснення, беруться за справу, поспішають, роблять помилки, і одразу починають їх виправляти, інші – повільні, вони не встигають працювати разом з класом, наприклад, під час усної лічби, хоча при індивідуальному темпі роботи показують значно кращі результати.

Надмірна інертність нервових процесів у частини дітей зумовлює труднощі переходу від одного виду діяльності до іншого. Такі діти не можуть одразу почати працювати разом із класом, відволікаються, не знають, з чого почати. Часом по кілька разів перепитують, що їм робити. Інертність цих дітей буває помітною і на уроках з фізичної культури, ритміки: їм важко переключати увагу на різні рухи, їх темп.

Іноді буває, що розлади працездатності виступають головною причиною, яка перешкоджає дитині вчитися і нормально розвиватися. Такі діти привертають увагу своєю вираженою фізичною і психічною ослабленістю – астеничністю, яка пронизує всю їхню діяльність.

Функціональний розлад нервової системи у дітей із затримкою психічного розвитку позначається не лише на працездатності, а й на поведінці в цілому. Так, у деяких дітей виразна помітна розгальмованість: процеси збудження у них переважають над процесами гальмування. У зв'язку з цим, таким дітям дуже важко володіти своєю поведінкою. Вони ні на чому не можуть зосередитись, постійно крутяться, зачіпають інших дітей, заводять сварки, зухвало відповідають на зауваження. Лише один такий учень може стати досить вагомою перешкодою для нормальної роботи педагога з класом. Звичайно, таких розгальмованих дітей важко не помітити, оскільки своєю поведінкою вони не можуть не привертати уваги, не змусити педагогів шукати якихось дієвих засобів. Проте не меншої уваги заслуговують і ті діти, у яких переважають гальмівні процеси. Вони менш помітні, нікому не заважають, хоча самі не працюють, сидять непорушно, здається, про щось думають, не чують звертання педагога. На дозвіллі вони теж уникають товариства, рухливих ігор, біль усамітнюються, виконують якісь монотонні дії: возять туди-сюди іграшкову машину, щось розгойдують.

Хворобливий стан нервової системи у дітей із затримкою психічного розвитку, її недостатня витривалість до навантажень і напруження призводять до того, що вони недостатньо володіють своєю поведінкою і у конфліктних ситуаціях демонструють бурхливі емоційні реакції: плачуть, кричать, інколи падають на підлогу, б'ються.

У дітей із ЗПР спостерігається відсутність або недостатнє розуміння їхнього нового соціального статусу – статусу учня. Вони не розуміють правил шкільного життя, їм важко всидіти на уроці, дотримуючись при цьому відповідних правил поведінки. Вони можуть встати, ходити по класу, залізти під парту; відмовляються відповідати на запитання вчителя або викрикують відповіді тоді, коли їх не викликають. Накопичення втоми на уроках призводить до зривів у їхній нервово-психічній діяльності: вони починають плакати, сміятись, викрикувати, стають неврівноваженими. Надмірна втома призводить до виникнення ейфорійного, або дисфорійного стану, які легко змінюються і переходять з одного в інший.

Діти із ЗПР спочатку шкільне навчання, як і їхні однолітки, сприймають із задоволенням. Вони дуже хочуть іти до школи, адже всі їхні друзі навчаються. І тому нові покупки, які роблять батьки перед початком шкільного навчання (шкільна форма, портфель, шкільне приладдя,

спортивна форма тощо) викликають у них задоволення. Проте коли починається навчання, нові "іграшки" (ті ж самі підручники, олівці, ручки, ранець) швидко набридають. Діти починають приносити на уроки свої іграшки, вже справжні, і, уникаючи негативних емоцій від навчання, починають ними гратися. Вони залазять з ними під парту, граються на підвіконнях. Це провокує конфлікти між вчителем і такою дитиною, між самими дітьми. Через брак знань про навколишній світ пояснення вчителя не розуміються ними, і, як наслідок, не виконуються. Такі діти випадають з загального темпу роботи, поступово накопичуються прогалини у знаннях вже на початку шкільного навчання [5, с. 79].

Відзначаються проблеми у формуванні морально-етичної сфери – страждає сфера соціальних емоцій, діти не готові до "емоційно теплих" відносин з однолітками, можуть бути порушені емоційні контакти з близькими дорослими, діти слабо орієнтуються у морально-етичних нормах поведінки. Є.М. Васильєва вказує на той факт, що дефіцит емоційних контактів і спілкування дошкільників із ЗПР з дорослими і однолітками не може не ускладнювати або не спотворювати їх особистісне становлення [1, с. 22].

При затримці психічного розвитку утруднений соціальний розвиток дитини, її особистісне становлення – формування самосвідомості, самооцінки, системи "Я". У старшому дошкільному віці така дитина безініціативна, її емоції недостатньо яскраві, вона не вміє висловити свій емоційний стан, не може зрозуміти стани інших людей. Дитина не може регулювати свою поведінку на основі засвоєних норм і правил, не готова до вольової регуляції поведінки. Науковцями відмічається, що у дітей із тривалим невстиганням формується занижена самооцінка своїх можливостей, що, в свою чергу, підсилює їх труднощі у навчанні, робить їх становище у класі ще більш неблагоприємним. Так, А.І. Ліпкина зауважує, що діти із затримкою психічного розвитку мають часто занижену самооцінку, і це пов'язане не лише із об'єктивними труднощами, але й з несприятливою емоційною атмосферою, яка створюється у школі навколо невстигаючих дітей [4, с. 12].

Високий рівень тривожності, який діагностується у більшості описуваних дітей, шкільні страхи, поведінкові проблеми стають основними перешкодами в усуненні причин шкільної дезадаптації.

Таким чином, об'єктивними причинами шкільної дезадаптації дітей із затримкою психічного розвитку є стійка неуспішність, дисоціація між здібностями і шкільною успішністю, відхилення в поведінці, які нерідко виступають як захисні реакції дитини на вимоги дорослих, неадекватні її можливостям. Спостерігається зниження рівня емоційної, пізнавальної та

соціальної активності. Виявляється неусвідомлене негативне емоційне ставлення до навчального процесу, прояви емоційної напруженості, підвищена конфліктність з однолітками. У більшості дітей із затримкою психічного розвитку неспроможність у навчальній діяльності призводить до посилення порушень шкільної адаптації, сприяючи тим самим формуванню відхилень у поведінці і, як наслідок, ще більшого відставання у розвитку. У зв'язку з цим виникає необхідність цілеспрямованого подолання проявів шкільної дезадаптації, і може бути перспективним напрямком дослідження теорії і практики педагогічної науки.

Список використаних джерел

1. Васильева Е.Н. Формирование эмоционального отношения к близким взрослым у старших дошкольников с задержкой психического развития в зависимости от характера отношений в семье // Шестилетние дети: Проблемы и исследования / Под ред. У.В. Ульенковой, Н.А. Цыпиной, Е.Е. Дмитриевой. – Н.Новгород, 2003.
2. Зейгарник Б.В. Патопсихология. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. 2-е изд., стереотип. – 208с.
3. Ілляшенко Т.Д., Стадненко Н.М. Аномальна дитина в школі: Навч.-метод. Посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 120 с.
4. Липкина А.И. Психология самооценки школьника: Автореф. докт. дис. – М., 1968. – 35 с.
5. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник/ С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвеева; [за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
6. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. –184 с.

The article is about the results of theoretical analysis and practical analysis of the features of display school maladjustment of children with mental retardation observed in the educational process.

Keywords: children with mental retardation, desadaptation, school failure, failures in conduct.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 37.013.42

І.В. Томаржевська

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ І СТУДЕНТІВ З ВАДАМИ ЗДОРОВ'Я.

У статті вказано на актуальність та проаналізовано існуючі проблеми аспектів гуманізації навчання, виховання та професійної підготовки дітей та молоді з особливими потребами.

Ключові слова: гуманізація навчання та виховання, інтеграція, діти та молодь з особливими потребами.

В статті вказано на актуальність і проаналізовані існуючі проблеми аспектів гуманізації навчання, виховання та професійної підготовки дітей та молоді з особливими потребами.

Ключевые слова: гуманизация образования и воспитания, интеграция, дети и молодежь с особыми потребностями.

На сучасному етапі досліджень, що стосуються впровадження ідей гуманізму в освіту, актуальними залишаються питання гуманізації освіти та професійної підготовки дітей та молоді з особливими потребами з метою повної інтеграції їх у соціум. У зв'язку з цим метою даної статті є аналіз існуючих проблем гуманізації навчання та виховання школярів та студентів з вадами здоров'я.

Система організації навчання дітей з обмеженими можливостями у нашій країні традиційно будується за принципами диференційованого підходу, спираючись на специфіку, безпосередньо пов'язану із провідним дефектом. Але останні дослідження [5; 6] показують, що така практика не може повною мірою забезпечити всі особливості освітніх потреб учнів з особливими потребами. Більша кількість з них можуть навчатися у загальноосвітніх навчальних закладах. Більше того, знаходження дітей з обмеженими можливостями у спеціальних закладах освіти, не дивлячись на наявність у них низки позитивних умов для корекції порушень розвитку, обмежує контакти з однолітками та сім'єю, що призводить до утруднення формування готовності до подолання життєвих труднощів, вмінь планувати різні аспекти свого життя, взаємодіяти із людьми.

В зв'язку з цим, виникає потреба створення більш гнучкої системи спеціальної освіти, яка була б в змозі розвиватися та функціонувати як на

основі традиційних форм, так і на основі інтегрованого підходу. Сутність інтегрованого підходу полягає в тому, що дітям та молоді з обмеженими можливостями створюються рівні можливості з їх здоровими однолітками в отриманні освіти, що є необхідним в їх подальшій адаптації та повноцінній інтеграції у суспільство.

Проведений нами аналіз систем спеціальної освіти у Бельгії, Канаді, Великобританії, США, Німеччині, Швеції та інших показує, що кожна країна має свої проблеми та труднощі у пошуку найбільш адекватних шляхів адаптації та інтеграції інвалідів у суспільство. В ряді країн існує практика створення додаткових умов, що мають на меті полегшення освітнього процесу як для педагогів, так і для учнів з особливими потребами.

Можна виокремити наступні особливості освіти даної категорії осіб. По-перше, процес освіти став більш динамічним, знаходиться в стані постійного пошуку та реалізації ідей та концепцій; по-друге, розробка основних напрямів та програм розвитку будується на базі й з урахуванням національних інтересів, економічних можливостей та культурних традицій держави; по-третє, з метою підвищення якості освіти навчання дітей з обмеженими можливостями здійснюється з орієнтацією на індивідуальний підхід відносно учнів, розвитку їх особистості, професійної освіти; по-четверте, розробляються нові підходи до взаємодії масової та спеціальної шкіл, до інтегрованої освіти, розробки її форм та методів.

В нашій країні ідеї інтеграції поки що знаходяться в стадії становлення. Практика показує, що інтегрований підхід корисний не лише для дітей з обмеженими можливостями, але й для здорових дітей, що отримують життєво необхідний досвід спілкування з більш слабкими та ураженими категоріями дітей, навчаються надавати їм допомогу та приймати як собі рівних.

Мета системи освіти для дітей та молоді з особливими потребами – максимально повна соціалізація. Соціалізація – це сукупність всіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює та відтворює певну систему знань, норм та цінностей, які дозволяють йому ефективно функціонувати в якості повноправного члена суспільства, засвоювати соціальні ролі та культурні норми [1; 2]. Соціалізація включає: ранню соціалізацію (від народження до вступу до школи); навчання (шкільне та професійне); соціальну зрілість (трудова активність); завершення життєвого циклу.

Найбільш ефективно соціалізація відбувається в умовах інтеграції. Обов'язковою умовою успішної інтеграції дітей та молоді з вадами здоров'я у суспільство є задоволення особливих потреб, про які йшлося вище.

Процес гуманізації освіти визначає нове спрямування ставлення до людей з обмеженими фізичними можливостями. Саме на сучасному етапі починається формування системи освіти, яка б створювала оптимальні умови для розвитку досліджуваної категорії дітей та молоді. Це пов'язано

перш за все із розширенням контингенту дітей, які потребують спеціальної психолого-педагогічної допомоги та підтримки під час навчання.

Більшість зарубіжних і вітчизняних дослідників (Акош К., Архіпова Є., Бадалян Л., Малафеев, Іпполітова М., Соколова Є., Кантор В., Корольчук М., Скрипник В., Шаповалов А., Тюптя Л., Шиян В. та ін.) свідчить про різке ускладнення та значне збільшення поєднаних (комбінаторних) порушень у різних категорій дітей, появу на межі 90-х років нових форм фізичних відхилень, які впливають на сформованість певних сфер психічного розвитку дитини [1; 3].

Стан ускладнюється все більшим інформаційним та змістовним насиченням програм як шкільної так і професійної освіти. Все це супроводжується різкою зміною загальної соціокультурної ситуації у країні, появою нових культурологічних утворень, зміною фізичного та емоційного простору існування дитини та ін.

Л.С.Виготський вказував на необхідність створення такої системи освіти, котра зуміла б поєднати освіту дітей з недоліками у розвитку з освітою здорових дітей. Він вважав, що спеціальна школа створює замкнено коло, ізольований світ, в якому все пристосовано до дефекту дитини, все фіксує його увагу на власному недоліку та не сприяє входженню його у оточуючий світ. Спеціальна школа не сприяє виходу дитини з ізольованого світу, а розвиває в ньому навички, що приводять до ще більшої ізоляції. Тому, на думку вченого, завданням виховання дитини з недоліками у розвитку є інтеграція її в суспільство та створення умов компенсації недоліку з урахуванням не тільки біологічних, але і соціальних факторів. По відношенню до інваліда, потрібно пам'ятати, що „власне дефекти не роблять свого носія дефективним,... вирішує долю особистості не дефект, а його соціальні наслідки, його соціально-психологічна реалізація.”[3, с.7].

На думку Л. Акатова, процес входження дитини з обмеженими можливостями у суспільство надзвичайно складний та багаторівневий. В ході взаємодії з дитиною-інвалідом виникає чимало проблем, що пов'язані з розумінням впливу на особистість, що розвивається великої кількості зовнішніх та внутрішніх факторів, які змінюють її внутрішній світ [1, с.12].

Сучасні науковці переконані, що ті або інші обмеження розвитку дитини можна подолати, знизити наслідки, якщо навчити її самостійно долати та компенсувати дефекти. Такий шлях розвитку можливий, якщо змінити за допомогою психолого-педагогічних засобів особливості сприйняття людиною з особливими потребами свого власного „Я” та оточуючого середовища, виховати її як особистість стійку до зовнішніх та внутрішніх травмуючих впливів, здатну вдало адаптуватись в оточуюче середовище та ефективно з ним взаємодіяти.

Дослідження свідчать, що у ситуаціях, які не потребують тісного спілкування з інвалідами, установки здорових учнів здебільшого позитивні.

При більш тісних контактах установки стають негативними. Учні середніх шкіл почувають себе з однокласниками-інвалідами менш комфортно, ніж із здоровими, під час спілкування з інвалідами вони відчувають більшу тривогу і однокласники-інваліди оцінюються нижче, ніж здорові [2].

Наукові дані, отримані В. Черниченко доводять, що вплив студентського середовища на психофізичний, моральний розвиток студентів-інвалідів важко переоцінити. На думку науковця, середовище – важливий мікро-, мезо- і макро-чинник, який формує соціальну поведінку кожного. Безумовно, студентське середовище сприяє особистісному розвитку студента з особливими потребами, впливає на його духовно-творчий потенціал, що дозволяє йому усвідомлювати себе „рівним серед рівних”.

За даними сучасних науковців (Г. Мустафаєв, А. Ковальова, І. Колесник, М. Реут) у більшості студентів-інвалідів спостерігаються серйозні емоційні проблеми, прояви дезадаптації, психологічної самоізоляції та соціальної дезорієнтації, особливо підкреслюється проблеми міжособистісного спілкування.

Проблеми навчання та професійної підготовки молодих інвалідів у нашій країні стали привертати увагу науковців лише нещодавно. Аналіз останніх публікацій з цієї проблематики дає можливість виділити наступні напрямки наукових досліджень вітчизняних науковців стосовно молоді з особливими потребами: особливості та проблеми соціальної адаптації інвалідів (М.І. Томчук, Р.І. Кравченко, В.А. Скрипник); вивчення особливостей міжособистісної взаємодії (Є.П. Синьова, І.А. Тулей); розробка напрямків психокорекційної роботи (І. Лукашевич, Н. Володарська) [2].

Працюючи над проблемами адаптації студентів-інвалідів до вузівського середовища, М.І. Томчук отримав дані, які свідчать про здебільшого пасивну позицію щодо соціальної, загально-політичної сфери. У порівнянні з усім загалом студентів, у інвалідів значно нижча і мотивація до навчання. Вдвічі нижчими є комунікативні мотиви, в 1,7 рази – мотиви самовиховання. Соціальна ситуація розвитку також позначається на їх негативних психічних станах. Загальна навчальна тривожність характерна для 68% студентів-інвалідів проти 35% здорових. Найбільшу тривожність викликають ситуації очікування перевірки знань (виявлено у 92% інвалідів), недосягнення успіху та самовираження (67%) тощо. Дослідником також встановлено, що у частини студентів із особливими потребами у випадку, коли соціальне оточення не допомагає компенсувати порушення їхнього психофізичного розвитку, виникають явища соціальної деривації. Саме цей феномен перешкоджає нормальному спілкуванню з ровесниками, викладачами, гальмує засвоєння знань та навичок, а в кінцевому результаті й психічний розвиток особистості.

Результати дослідження особливостей розвитку ціннісно-потребової сфери студентів з обмеженими можливостями свідчать про переважання в

ієрархії цінностей гуманістичної вартості; низького рівня адаптації до студентського середовища внаслідок істотних відмінностей у системі і особистісних цінностей.

Соколова О.Т. характеризує соціальну ситуацію розвитку особистості в умовах хронічного захворювання. За даними дослідника, при виникненні будь-яких психічних змін у хворих хронічними захворюваннями ведучу роль грає відірваність, а іноді і „протиставлення людини, її психіки та середовища”. Будь-яке соматичне захворювання, що супроводжується дефектом зовнішності, створює особливу ситуацію розвитку, що часто призводить до аномалій особистості. Викривленні умови розвитку „не переводяться” автоматично у негативне самоствавлення, а залежать від особистісних особливостей, які сприяють виникненню „почуття дефективності”, а також особистісних механізмів компенсації.

Завданнями освіти дітей-інвалідів є спрямування на їх повну соціальну інтеграцію у суспільство, на досягнення максимально можливого розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей дитини. Але з робіт по проблемам інтеграції інвалідів у суспільство відомо, що не тільки у суспільстві в цілому, але і у галузі освіти педагоги нерідко негативно ставляться до інтеграції дітей з недоліками у масову освіту.

Все це свідчить про необхідність соціально-психологічної та психолого-педагогічної просвіти населення та проведення спеціального навчання батьків, здорових школярів, студентства та педагогічного персоналу, спрямованого на зміну соціальних установок та стереотипів по відношенню до людей з особливими потребами.

Ставлення здорового оточення до дітей та молоді з особливими потребами в багатьох визначає ефективність навчання та інтеграції у суспільство в цілому. Позитивне ставлення, розуміння та прийняття педагогами та здоровими однолітками людей з обмеженими можливостями впливає на їх розумовий, емоційний та соціальний розвиток. Навчання дітей та молоді з особливими потребами надає їм потенційних можливостей приймати повноцінну участь у житті колективу школи або вищого навчального закладу, спілкуванні із однолітками. Однак ці можливості не завжди можуть бути реалізовані через небажання здорових однолітків контактувати з інвалідами, через пасивне ставлення до них з боку педагогічного колективу.

За результатами досліджень зарубіжних авторів встановлено, що ставлення здорових до інвалідів характеризується як відверто негативне, в той же час співчутливе, із чимним ігноруванням та має характер домінування-підкорення, коли здорові отримують в тому або іншому вигляді владу над тими, хто має відхилення у розвитку. У деяких дослідженнях підкреслюється амбівалентний характер ставлення здорових до хворих. З одного боку неприйняття та ворожість, з іншого – симпатія та співчуття [2, с.330].

У процесі навчання та професійної підготовки інвалідів не завжди повно враховуються особливості розвитку їх особистості. Наслідком цього є зниження активності учнів у навчальному процесі, їхнє невміння оцінювати і співвідносити свої можливості з професійними вимогами, що в подальшому негативно впливає на інтеграцію людини з особливими потребами у активне життя суспільства.

Навчання та професійна підготовка до трудової діяльності представляються серйозною і важкою задачею. Однією з актуальних у цьому плані є проблема встановлення відповідності між зростаючими вимогами суспільства до особистості професіонала, з одного боку, та з можливостями, інтересами і здібностями інваліда, з іншого. У зв'язку з цим, при навчанні дітей та молоді з особливими потребами виникають значні труднощі. Їхньому подоланню сприяє врахування психологічних особливостей учнів та студентів з вадами здоров'я.

Список використаних джерел

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей. – К., Університет „Україна”, 2003. – 348с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.5. Основы дефектологии // Под ред. Т.А.Власовой. – М.: Пед-ка, 1983 – 368с.
4. Готовність учня до профільного навчання / Упоряд.: В. Рибалка. За заг. ред. С. Максименка, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112с. – (Психол. інструментарій).
5. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: Наук. -метод.зб. / За ред. Г.О. Балла. – К., 1998.
6. Освітні технології: Навч.-метод. посіб./ О. М.Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.

In the article it is indicated on actuality and the existent problems of aspects of humanizing of studies, education and professional preparation of children and young people are analysed with the special necessities.

Keywords: humanizing of studies and education, integration, children and young people is with the special necessities.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 376. 36 : 372.

О.В. Федорова

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗАЇКУВАТИХ ПІДЛІТКІВ, ЯК УМОВА ПРОФІЛАКТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗЕДАПТАЦІЇ

Проблема адаптації заїкуватих підлітків - одна з найбільш складних у теорії й практиці спеціальної освіти. Удосконалення системи корекційної роботи із заїкуватими підлітками потребує глибокого вивчення особливостей їхнього мовленнєвого розвитку. Ефективність логопедичної реабілітації визначається диференційованим підходом до відбору оптимальних методів і прийомів, заснованих на вивченні характеру відхилень мовлення й індивідуальних особливостей дітей.

Ключові слова: комунікація, порушення мовлення, спеціальне навчання.

Проблема адаптации заикающихся подростков – одна из наиболее сложных в теории и практике специального образования. Совершенствование системы коррекционной работы с заикающихся подростков требует глубокого изучения особенностей их речевого развития. Эффективность логопедической реабилитации определяется дифференцированным подходом к отбору оптимальных методов и приемов, основанных на изучении характера отклонений речи и индивидуальных особенностей детей.

Ключевые слова: коммуникация, нарушения речи, специальное обучение.

Інтеграція дітей з вадами психофізичного розвитку в суспільне середовище є однією з найбільш гострих та дискусійних проблем. Захист прав людини на охорону та укріплення здоров'я, на вільний розвиток у відповідності із індивідуальними можливостями стає сферою діяльності, в якій перетинаються інтереси батьків, медичних працівників, педагогів, психологів, соціальних інститутів та всього суспільства в цілому.

Оскільки будь-яка діяльність (трудова, побутова, освітня) припускає взаємодію між її учасниками, однією з найважливіших умов самореалізації є наявність у них визначеного рівня комунікативної культури. Провідною функцією мови є комунікативна, суть якої полягає в тому, що мова використовується для інформаційного зв'язку між членами суспільства.

Мета статті – розкрити психологічну специфіку порушень спілкування заїкуватих підлітків. Звичайно, ми простежимо, які при цьому відкриваються можливості корекції, за рахунок чого дитина може перебороти і компенсувати порушення мовленнєвої діяльності.

„Комунікація – це форма зв’язку, процес повідомлення інформації, акт спілкування між двома і більш людьми, обмін думками, відомостями, ідеями” [5].

Успіх комунікації залежить від рівня оволодіння нормою, наскільки точно, правильно й доречно використовуються мовні засоби, одні з яких слугують для передачі змісту висловлювання, інші – забезпечують смислову єдність.

У свідомості кожного носія мови зберігається певна кількість мовленнєвих схем і граматичних правил їх побудови, за якими можна утворювати безмежний ряд конкретних повідомлень. Саме свідомий вибір мовцем необхідних граматичних засобів у процесі будови зв’язного висловлювання дає можливість вільно користуватися мовними засобами в реченні.

Проблема спілкування дітей із заїканням – одна з найбільш складних у теорії і практиці спеціальної освіти. Сучасна психологія розглядає спілкування як діяльність, що має структуру і визначається як складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми. О. Леонтєв зазначав, що спілкування є елементом діяльності і саму діяльність можна розглядати як умову спілкування. [1,6].

Спілкування задовольняє особливу потребу особистості в контакті з іншими людьми, що виникло в процесі суспільно-історичного розвитку. Потреба в спілкуванні є базисною в системі потреб і породжує специфічну активність суб'єкта у встановленні контактів з іншими людьми, формує соціальну спрямованість особистості .

Як відомо, мовлення є складною функціональною системою. Воно змінюється у залежності від мети і мотивів діяльності, від структури ситуації мовленнєвого спілкування, від уміння виділяти комунікативні задачі і вибудовувати програму комунікації. Модель процесу породження мовленнєвого висловлення відбиває сутність і характер психічних процесів мовленнєворозумової діяльності, структуру цієї діяльності. [4].

Мовленнєва діяльність людини будується головним чином на користуванні готових комунікативних одиниць. Оцінюючи ситуацію, той хто говорить робить несвідомий добір адекватного способу мовленнєвої поведінки. Під мовленнєвою поведінкою розуміється уміння того хто говорить будувати і реалізовувати мовленнєву програму в залежності від ситуації і реакції на повідомлення з боку партнера. Вибираючи спосіб поведінки, той хто говорить спирається на досвід спілкування в минулому. При цьому відбувається впізнання знайомої ситуації. Відповідно

здійснюється відбір визначеної мовленнєвої поведінки, котра дозволяє людині гнучко пристосовуватися до ситуації спілкування, виділяти в ній нові орієнтири. Спостерігаючи за реакцією повідомлення, комунікант корегує свою мовленнєву поведінку. Уміння впливати на ситуацію спілкування і перебудовувати свою мовленнєву програму в залежності від "вигинів" ситуації називають „мовленнєвою компетенцією.” [4]. Рівень мовленнєвої компетенції визначається умінням пристосовуватися до обставин спілкування, прибігати до зміни аргументацій, зберігати задум, тематику спілкування, черговість в діалозі.

Недостатній розвиток активності в спілкуванні людини негативно позначається на процесі життєдіяльності, працездатності, адаптації до соціального середовища. Комплекси несприятливих факторів, що спостерігаються на сучасному етапі ведуть до зниження індексу здоров'я, обумовлюють підвищення захворюваності, ускладнюють психічний розвиток дитини, поширюють мовленнєву патологію.

Формування правильного мовлення – одне з головних умов для нормального психічного розвитку дитини.

Заїкуватість – це складне і довготривале мовленнєве порушення, що характеризується розладом темпу, ритму і плавності експресивного мовлення з переважним порушенням її комунікативної функції у зв'язку з виникненням судом в артикуляційному апараті. У структурі заїкуватості можна виділити три компоненти: моторний, психологічний, мовленнєвий. До моторного компоненту відносять: судоми різного типу, локалізації, ступінь важкості дефекту. Судоме мовлення обумовлює страх соціального контакту, логофобії. Психологічному компоненту характерна специфіка реагування особистості на заїкання – феномен фіксації. Мовленнєвий компонент відбиває особливості вимови заїкуватого [3; 5].

У психології склалася традиція приділяти особливу увагу суб'єктивним факторам, причинам виникнення труднощів у спілкуванні, розгляду тих станів, що є результатом не налагодженого спілкування і супроводжують збій в комунікації. На перше місце ставляться стани напруженості, незадоволеності, тривоги, емоційного дискомфорту. Наслідком цих "суб'єктивних труднощів" є об'єктивна картина порушень – недосягнення мети, незадоволення мотиву, неотримання бажаного результату.

Суб'єктивну природу психологічних труднощів спілкування дітей із заїканням вивчали А. Бодальов, Г. Ковальов, Л. Радзиховський. Науковці зазначили, що труднощі у спілкуванні варто розглядати як соціально-психологічний феномен, котрий виявляється тільки в ситуації взаємодії соціального спілкування. [1; 4.). На наш погляд, саме спілкування в силу його соціально-психологічної природи є складною діяльністю, оскільки в ньому реально і потенційно містяться елементи, що забезпечують оптимальний рівень комунікації. Виникнення труднощів спілкування

обумовлено особливостями розвитку дитини із заїканням у певному соціальному середовищі, механізмами відображення і взаємодії. З одного боку можна зазначити, що утруднене спілкування - це незначні перепони в сфері між особистісного спілкування. Для такого спілкування характерні: безперервність контактів між партнерами, визначена ступінь усвідомлення труднощів, пошук причин, що призводять до ускладнень спілкування, спроби самостійного їхнього подолання.

З іншого боку, утруднене спілкування – це усі види і форми спілкування (від між особистісного до групового), що призводять до деструктивних змін поведінки партнерів, до перерваних контактів між ними, до відмовлення від спілкування, до зниження рівня усвідомлення причин труднощів у спілкуванні, до зменшення або уникнення спроб самостійного виходу з труднощів, до формування відношення будь-якої ситуації спілкування.

Мовленнєва ситуація являє собою комплекс різноманітних компонентів. Уміння в них орієнтуватися, правильно їх оцінювати є немаловажним чинником успішності досягнення мети в процесі мовленнєвого спілкування. До таких умов необхідно віднести наступні: психологічна установка учасників комунікації на мовленнєве спілкування; їхня готовність до комунікації; знання про мету комунікації; характер соціальних ролей учасників комунікації. Виділяють два типи ситуацій, що характеризують рольові ознаки мовленнєвої поведінки: симетрична (соціальна рівність партнерів) і асиметрична (соціальна нерівність). Ступінь спільності знань про світ і мову, сполучення вербальних і невербальних засобів є головними чинниками соціальної рівності партнерів у процесі спілкування. Якщо ситуація нерівності тривала, вона викликає вербальну агресію.

Р. Левина [4] відзначає, що в багатьох заїкуватих дітей спостерігається недостатність тих процесів, що є передумовами нормального формування мовленнєвої поведінки. Найбільше яскраво клінічна картина заїкання виявляється в підлітковому віці. Це наслідок приєднання додаткових функціональних нашарувань, пов'язаних з пубертатними зрушеннями і підвищенням ролі слова як фактора соціального спілкування. Специфіка адаптації підлітків визначається умовами навчання, індивідуальними і віковими особливостями. Період, коли підліток змушений знаходити компроміс між дитинством і дорослістю, один з важливих етапів соціалізації особистості, на якому виникають такі задачі, як відносини з іншими (групою), відношення до себе, формування соціально-відповідального поведіння, що входить у зміст поняття "адаптація" [6].

У підлітковому періоді заїкання набуває найбільш вираженого, стійкого характеру у своїх проявах і призводить до порушення комунікації. У заїкуватих підлітків крім лого-моторних порушень відзначаються

тривожно-фобічні і лого-вегетофобічні розлади. Крім цього виділяють вторинні реактивні нашарування - це відмовлення від розмов по телефону, спілкування з незнайомими людьми [3;6]. Рівень тривоги є результатом комплексу адаптивних реакцій і визначається поряд з особистісними властивостями суб'єкта, обставинами, у яких особистість знаходиться. Відзначаючи варіативність проявів заїкання, багато авторів звертають увагу або на різні мовленнєві ситуації, на роль негативних емоцій, що провокують заїкуватість, або на особливості між особистісних взаємин заїкуватих у процесі спілкування. Але для конкретного заїкуватого не всі ситуації спілкування виявляються фрустраційними: в одних випадках фрустраційний компонент виражений сильніше, в інших слабкіше, або зовсім відсутній. Тривога відіграє позитивну роль, якщо підліток здатний з нею впоратися і досягти успіху. Якщо він не може перебороти важку ситуацію, відбувається невротизація, порушується поведінка, спостерігається навчальна неспроможність. Виникають конфлікти через переживання своєї неповноцінності і спроб самоствердження. Страх самовираження, негативні емоційні переживання ситуацій, які пов'язані з необхідністю саморозкриття, демонстрації своїх можливостей, тривога з приводу оцінок, що даються оточуючими, підвищують імовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор, котрий відбивається і на процесі спілкування.

Заїкуватість у підлітків – це поліморфний розлад, що вимагає комплексного корекційного впливу. Однією з актуальних проблем навчання та виховання заїкуватих підлітків є розробка оптимальних методів корекції.

Програма корекційно-педагогічної роботи повинна будуватися з урахуванням виявлених індивідуальних особливостей особистості і бути спрямована на корекцію комунікативних навичок заїкуватих. Підвищення ефективності корекційної роботи визначається диференційованим підходом до відбору оптимальних методів і прийомів, заснованих на вивченні характеру відхилень темпоритмічних характеристик мовлення й індивідуальних особливостей заїкуватих підлітків.

Під час корекційної роботи із заїкуватими підлітками необхідно враховувати наявність стереотипних мовленнєвих ситуацій, котрі провокують заїкуватість, виробляти нові стереотипи поведінки, виявляти і корегувати патологічні риси характеру, застосовувати спеціальні методи і прийоми, що спрямовані на корекцію емоційно-вольової сфери заїкуватих підлітків. Одним з найефективнішим методом подолання труднощів комунікації є метод індивідуально-групової роботи в режимі діалогу, який дозволяє "розкривати" і усвідомлювати проблеми і конфлікти, вчить підлітка стримувати свої емоції, сприяє розвитку самосвідомості і психологічної грамотності, формує досвід пошуку соціальної підтримки і

надання самопомоги у важких життєвих ситуаціях. Групова робота проводиться у формі тренінгів, що спрямовані на підвищення самооцінки, розширення видів діяльності. Основна мета психокорекційного тренінгу - оптимізація навичок спілкування. Під час тренінгу підліток повинен навчитися правильно оцінювати ситуацію, усвідомити свої дії, причини утрудненого спілкування, міру власної відповідальності і відповідальності партнера у виникненні ситуацій утрудненого спілкування. Мовленнєві вправи, що застосовує логопед під час тренінгу спрямовані на розвиток навичок плавного вимовляння, на уміння правильно будувати висловлення, вести діалог, вимовляти монологи, дискутувати, моделювати різні мовні ситуації. Очевидно, що поліпшення якості мовлення заїкуватих підлітків, що досягається на логопедичних заняттях, не поширюється на більш складні форми їхнього спілкування і приводить до розладу нестійких вимовних стереотипів. У деяких підлітків комунікативні можливості обмежені через низький рівень мовленнєвої компетенції тому рецидиви заїкуватості, що виникають після корекційного курсу, виникають дуже часто.

Формування комунікативної компетентності у підлітків, котрі страждають на заїкання, незважаючи на висвітлення питання в психолого-педагогічній літературі, вимагає, на наш погляд, подальшого вивчення.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С Мышление и речь // Собр. Соч. М., 1986. Т.2.
2. Гальперин П.Я. Умственное действие – основа формирования мысли и образа // Вопросы психологи. 1957. № 6. – С. 58-69.
3. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 245.
4. Левина Р.Е. Нарушения развития речевой деятельности детей. - // Вопросы патологии речи. – Харьков,1959. Т. XXXII (81). - С. 23-28.
5. Ковальов В.В. К вопросу о динамике речевых и психических нарушений у детей с синдромом моторной алалии. М., 1985.
6. Єгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. – Харьков: Основа,1990. – 184 с.

It is known that in the category of the children with serious speech defects are considered certain peculiarities of speech and brain function inadequacy of analytical ability synthesis and general classification insufficient level of short-term hearing memori.

Keywords: communication, speech defects, prepositions, space organization.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 378.013.42 (043.3)

С.Б. Фурдуй

ДЕЯКІ ШЛЯХИ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛІЗУЮЧОГО ПРОЦЕСУ ДЕЗАДАПТОВАНИХ ПІДЛІТКІВ У РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядається одна з найважливіших проблем соціалізації підлітка, розкриваються аспекти соціальної дезадаптації підлітків що впливають на процес їх соціалізації та надаються деякі шляхи роботи соціального педагога над вирішенням цієї проблеми.

Ключові слова: соціалізація, дезадаптація особистості, дезадаптованість, соціальна дезадаптованість, соціалізація дезадаптованого підлітка.

В статье рассматривается одна из важнейших проблем социализации подростка, раскрываются аспекты социальной дезадаптации подростков влияющие на процесс социализации и предоставляются некоторые пути работы социального педагога над решением этой проблемы.

Ключевые слова: Социализация, дезадаптация личности, дезадаптированность, социальная дезадаптированность, социализация дезадаптированного подростка.

Актуальність проблеми. Соціальна адаптація особистості завжди була предметом особливої уваги з боку суспільства. Водночас те, що український соціум переживає перехідний період свого розвитку, зумовлює виникнення ряду негативних явищ, які ускладнюють процес соціалізації особистості і викликають його порушення – соціальну дезадаптацію. Особистість перехідного періоду – це індивід, який значною мірою втратив орієнтири у принципах побудови своїх взаємовідносин з іншими людьми, групою, суспільством. Тому однією із нагальних проблем як самого індивіда, так і соціуму є пошук ефективних шляхів подолання соціальної дезадаптації в цілому і дезадаптивної самоорганізації підлітка зокрема, а відтак і тих чинників, котрі детермінують виникнення цього феномену.

Теоретичний інтерес до проблеми соціалізації дезадаптованих підлітків у нашій країні визначається внутрішніми потребами самої теорії соціалізації та соціальною педагогікою. Нині суспільству необхідні комплексні соціально-педагогічні дослідження з питань ефективної соціалізації дезадаптованих підлітків, а також вироблення науково-

обґрунтованих рекомендацій для спеціалістів - соціальних педагогів, тому що саме фахівці соціальної сфери допомагають розібратися з проблемами дезадаптованих підлітків у їх життєдіяльності.

Соціально-педагогічні основи соціалізації дезадаптованих підлітків – складна наукова проблема, що містить, як мінімум, економічний, соціально-педагогічний, філософський, соціологічний, психологічний, культурологічний та інші гуманітарні аспекти. У будь-якому із названих аспектів, коли розглядається проблема соціалізації особистості чи окремих соціально-демографічних груп, існує своє специфічне уявлення про цей феномен. Але здебільшого ці уявлення зводяться до традиційних положень: що таке соціалізація, людина, особистість, який сенс людського життя; а також аналізуються у межах питань: хто такі дезадаптовані підлітки, які їх специфічні особливості; які соціально-демографічні групи вони охоплюють; їх поняття про свободу, демократію, суть свідомості і вчинків; їх активність у різних сферах життєдіяльності; проблеми взаємин окремої особистості, і соціуму та інше.

Мета та завдання статті з'ясувати поняття "соціалізація дезадаптованих підлітків" та охарактеризувати деякі шляхи соціального педагога у роботі з дезадаптованими підлітками, як допомогу в ефективності процесу їх соціалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченню проблем соціалізації присвятили свої праці такі вчені, як А.Волович, В. Гуров, А. Мудрик; ряд українських дослідників, а саме: Н. Завгородня, А. Капська, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, П. Плотніков, С. Харченко та інші. Дослідження свідчать, що поглиблення кризових явищ і погіршення соціально-економічної ситуації в країні суттєво впливають на рівень соціальних відносин у суспільстві і, в першу чергу, на найбільш вразливі групи населення – підлітків, та зокрема на процес їх соціалізації.

У трактуванні поняття соціалізації історично визначились два підходи: суб'єкт-об'єктний (суб'єкт соціалізації – суспільство, об'єкт – людина), який бере початок у працях Є. Дюркгейма [1, с.61], та суб'єкт-суб'єктний (і суспільство, і людина – суб'єкти соціалізації). З точки зору суб'єкт-об'єктного підходу, соціалізація – це розвиток і самозміна людини в процесі засвоєння культури, що реалізується у взаємодії людини зі стихійними умовами життя, які можна направляти і цілеспрямовано створювати. Виховання (соціально контрольована соціалізація) автономізується від історично первинної стихійної соціалізації тоді, коли на певному етапі соціально-економічного розвитку того чи іншого суспільства підготовка до життя його членів виділяється у більш самостійну сферу. Поступово виховання стає спеціальною функцією суспільства й держави, тобто оформлюється у специфічний соціальний інститут.

Дослідження Л. Кольберга [6, с.154], який запропонував свою схему етапів розвитку норм поведінки, яку оцінював як підґрунтя до соціалізуючого процесу особистості. Розглядаючи ідею виховання як стимулюючу систему постійного зростання людини, він протиставляє її рольовій теорії, яка наполягає на підпорядкуванні особистості нормам, що стають елементом свідомості індивіда в процесі інтеріоризації (присвоєння) цих норм. Надмірна соціалізація, на думку Л. Кольберга, невідворотно призводить до втрати особистістю своєї унікальності.

Виклад основного матеріалу. Визначення соціалізації вченими світу здебільшого збігається із визначенням цього терміна у вітчизняній педагогічній науці, а саме *соціалізація* – це процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин. Через соціалізацію відбувається успадкування і перетворення індивідами соціального досвіду у власні установки, орієнтації, навички, уміння, здібності тощо. *Соціалізація* – це складний двосторонній процес, який починається з перших років життя людини. На соціалізацію особистості впливає величезна кількість факторів і найважливішим із них в дитячому та юнацькому віці є соціум (сім'я, школа, друзі, референтна група). Можна сказати, що не соціалізованих людей не існує, але надзвичайно важливо, щоб процес соціалізації відбувався правильно і цілеспрямовано.

Теоретичними засадами дослідження дезадаптованих підлітків у життєдіяльності є фундаментальні науково-психологічні положення щодо становлення особистості (Л. Бурлачук, І. Кон, С. Максименко, В. Москалець, Л. Орбан-Лембрик, І. Пасічник, А. Петровський, М. Савчин, В. Татенко, Ю. Швалб), концептуальне положення про детермінанти та механізми поведінки, що відхиляється від норм (В. Васільєв, Є. Ільїн, В. Оржеховська, Н. Максимова, Г. Мінковський), виникненню правопорушень (О. Антонов, В. Васільєв, В. Войтко, Е. Драніщева, О. Зотова, В. Кондрашенко, В. Татенко, С. Яковенко).

Соціалізація - багатосторонній процес освоєння людської культури і життя в суспільстві, засвоєння його норм, правил, знань. Одним із соціально-психологічних механізмів соціалізації є адаптація як пристосування індивіда до виконання ним певної соціальної ролі, стверджує науковець Лавриченко Н. [3, с. 89-96].

Дезадаптація особистості – надскладна соціально-педагогічна та психологічна проблема. Навіть саме визначення поняття „дезадаптація особистості” у різних авторів подається неоднаково. Одні вчені вважають дезадаптацію процесом дисгармонійного розвитку особистості, коли виникає неузгодженість цілей і результатів, коли вона стає джерелом психічної напруги, внутрішнього дискомфорту, нестабільності перебігу психічних процесів (А. Фурман). Інші вважають дезадаптацією хід внутрішньо-психічних процесів, що призводить не до розв'язання

проблемної ситуації, а до її посилення, зростання труднощів і викликаних нею неприємних переживань (А. Налчаджян). За Н. Сарджвеладзе, *дезадаптація* – це непристосованість до інших і до себе, складний соціально-психологічний процес, що характеризується неадекватністю комунікативних навичок та дезорганізацією поведінки, невпевненістю у власних силах і недовірливим внутрішньо-особистісним відношенням.

Соціальна дезадаптація в педагогічному аспекті - особливий вид поведінки, що не відповідає основним суспільним нормам, визнаним як обов'язкових.

Отже, *дезадаптованість* – це не процес, а стан, що виникає від незадоволення основних потреб у результаті використання неадекватних способів поведінки що саме впливають на процес соціалізації.

Деадаптованість підлітків приводить до неадекватної, погано контрольованої поведінки, конфліктних стосунків, проблеми у навчальній діяльності.

Розглянемо причини шкільної соціалізації дезадаптації підлітків: низький рівень розвитку загально-розумових здібностей, високий ступінь емоційної нестійкості, не сформованість мотиваційної сфери, високий рівень домагань на тлі низьких можливостей, характерологічні особливості, незрілість психіки, особливості сімейного виховання, стиль керівництва педагогів. .

Науковець Федоришина Г. [5, с.4-11] при вивченні проблеми шкільної соціалізації дезадаптованих підлітків стверджує, що шкільна дезадаптація є симптомом ускладнень або неможливості подальшого розвитку підлітків в умовах, що склалися. Саме тому велика увага приділяється учням, що зіштовхуються з проблемами адаптації і потребують участі компетентних дорослих у безболісному проходженні саме адаптаційного періоду, якого неможливо уникнути, саме за умов, що склалися при переході з початкової ланки, у родині. Для ефективності адаптаційного періоду і уникнення дезадаптації підлітків необхідно враховувати особливості цього віку. Підлітковий вік деякі науковці називають біологічним дозріванням і соціальною затримкою. Ця перебудова не співпадає з соціальним дозріванням. Криза переміщається на кінець підліткового віку при переході до юнацького. У підлітків виникають нові фізіологічні відчуття. Може виникнути аутизм-орієнтація на внутрішню картину світу, зосередження на самому собі, відбувається підйом соціальної активності (пошук спілкування, тісні дружні зв'язки, романтична закоханість). В підлітків спостерігається посилення конформізму – прагнення бути як всі з однієї сторони, а з іншої відрізнятись. З'являється потреба в самоствердженні, демонстрація незалежності. Ранній підлітковий вік характеризується загостренням почуттів, а світ людських відносин не викликає таких емоцій, як предметність світу. Недостатність уваги зі сторони дорослих робить особистий світ підлітка соціально вузьким. В зв'язку з формуванням

рефлексії дитина особливо чутлива до безтактовності дорослої людини. Частіше всього, ми спостерігаємо у підлітковому віці авторитарний стиль спілкування в системі "Дорослий-Підліток". Біологічні фактори мають великий вплив на психологічний розвиток підлітка. Змінюється збудливість нервових процесів, в наслідок цього виникають неадекватні реакції. Значно збільшується кількість немотивованих, грубих афективних вчинків, дівчатка можуть змінюватися в емоційному плані – вони стають більш плаксиві. Формується статевий потяг. В соціальному відношенні підліток починає активно входити в світ дорослих. З'являються авторитетні дорослі, змінюється оцінка особистості. Дорослі часто з запізненням фіксують нові зміни, збільшується кількість негативних оцінок. В мотивах спілкування переважає потреба отримати підтримку зі сторони дорослого. Основні потреби пов'язані з успішністю у школі. Але в той же час часто трапляється погіршення результатів навчання. В зв'язку з цим змінюються відношення з батьками.

Підлітковому віці відбувається бурхлива взаємодія, взаємопроникнення зовнішнього середовища і внутрішнього світу підлітка. У процесі цієї взаємодії йде розвиток самосвідомості підлітка. У зв'язку з цим для нього стає можливим більш глибоке і широке розуміння інших людей. Соціальний розвиток, що приводить до утворення особистості, набуває у самосвідомості опору для свого подальшого розвитку.

Тому потрібна допомога соціального педагога розібратися з проблемами у цьому віці, зрозуміти його причину, установити зв'язки між окремими предметами і явищами що впливають на процес соціалізації дезадаптованих підлітків.

Один із шляхів соціально-педагогічної діяльності соціального педагога у роботі з дезадаптованими підлітками це: виконання соціально-педагогічних та психологічних вправ. Основний засіб формування чітких уявлень підлітків – вимога правильно словесно описати виконувану вправу. Зв'язок рухового центру з другою сигнальною системою є основою цілеспрямованого, усвідомленого виконання дії. Важливою соціально-психологічною умовою правильного засвоєння і виконання вправ є організація уваги. Увага підлітка стає усе більш довільною. Займаючись цікавою і важливою справою, підліток може зберігати тривалий час стійкість і високу інтенсивність уваги. У нього виробляється уміння швидко концентрувати і чітко розподіляти свою увагу.

У той же час спостереження показують, що в підлітків увага значна погіршується в порівнянні з молодшими школярами. Це пояснюється багатьма причинами причинами. По-перше, змінюються умови життя й навчання підлітків. Світ вражень і переживань у них значно розширюється. Серйозніше стають пропоновані до них вимоги, багатобічне – обов'язку. У результаті увага часом не може справитися з великою кількістю вражень і

переживань, зосередитися на чому-небудь одному. По-друге, нерідко причиною поганої уваги може стати неврівноваженість процесів збудження і гальмування, особливо при тривалій одноманітній роботі, що зв'язано з процесом статевого дозрівання. Нарешті, неухважність підлітка може бути результатом поганого виховання уваги в молодшому віці. Тому вирішальне значення у вихованні і розвитку уваги підлітка має правильна організація його роботи: у нього не повинно бути ні часу, ні бажання, ні можливості відволікатися на будь-які види діяльності що приводить до асоціальної поведінки.

У вирішенні наприклад проблеми адаптаційного періоду, соціальний педагог має орієнтуватися на: фізіологічні особливості підлітка, початок пубертатного періоду, розвиток когнітивної сфери учнів уяви, процеси запам'ятовування, які протікають гірше на фоні психофізіологічного розгальмування для адекватного відображення зовнішньої реальності й саморегуляції емоційного стану, й поведінки; розуміння і осмислення змісту ідеї адаптаційного періоду; індивідуальний підхід до підлітка, його можливостей, щоб не послабити нервову систему, не занизити самооцінку і мотивацію до засвоєння знань, умінь та навичок у життєдіяльності; розвиток і реалізація здібностей учнів; формування цінностей та ідеалів; створення програми адаптаційного періоду; приймати участь у проведенні батьківських зборів для виявлення очікування батьків у соціалізуючому процесі їхньої дитини в школі; допомога дітям познайомитись один з одним з вчителями, з новою навчальною ситуацією, з умовами шкільного життя. Г. А. Цукерман називає цей період своєрідною ініціацією в новий віковий сенс, в нову систему відносин з дорослими, однолітками, самим собою.

Звідси і завдання – “вирішування” власних правил взаємодії на основі реального досвіду співпраці. Для цього необхідно: створити атмосферу довіри, добрих відносин, комфортності, взаємопідтримки; діагностувати причини дезадаптаційного періоду; виявити ресурси розвитку самої дитини, а також можливості сім'ї і школи; введення завдань самоконтролю і самоорганізації особистості; підбір корекційно розвиваючої програми, враховуючи як причини дезадаптації, так і виявлення ресурсів з ціллю дорозвитку необхідних структур підлітка в штучно створених умовах і перенесення сформованих навичок в соціальну ситуацію розвитку підлітка.

Подолання перешкод, тобто вихід з критичного стану пов'язаний з виявленням індивідуальної для кожного підлітка, зони його найближчого розвитку, а також з організацією штучного середовища і спеціальної діяльності, що сприятиме деформуванню функцій попередніх вікових періодів при вирішенню задач даного періоду.

При цьому головними умовами при організації корекційно-розвиваючої діяльності є зміни самооцінки підлітка, формування мотивації розвитку. Це

пов'язано із створенням адекватної моделі потреб майбутнього і прийняттям підлітка в якості моделі особистого розвитку.

Інші шляхи застосування ідей розв'язання проблеми ефективності соціалізуючого процесу дезадаптованих підлітків у роботі соціального педагога полягають у: застосуванні діагностик сформованості досвіду саморегуляції у підлітків з різним типом соціалізуючого процесу; розробка і апробація основних напрямів формування умінь та навичок саморегуляції; виявлення провідних і коректуючих умов формування досвіду саморегуляції.

Також, здійснення діяльності соціального педагога за напрямом профілактичної роботи над поведінкою та осознаності дезадаптованості у роботі з підлітками. Зміст профілактики: - правова освіта, розповсюдження інформації щодо правових можливостей подолання проблем (лекції, кіно-відеороліки, матеріали ЗМІ, методика "рівний-рівному", соціальна реклама, тощо); - надання консультативної допомоги; - соціально-педагогічна допомога сім'ям з дезадаптованими підлітками; - соціальний захист та реабілітація (кризове втручання, інформування, консультування); - створення умов для змістовного проведення дозвіллевої діяльності "школа-родина"; - соціально-психологічні тренінги (формування навички відповідальної поведінки).

Висновки. Потрібно як найбільш приділяти уваги соціальним педагогам у роботі з дезадаптованими підлітками над вирішенням проблем в їх соціалізуючому процесі, при цьому врахувати типові та індивідуальні особливості ефективності соціалізуючого процесу дезадаптованих підлітків. Соціально-педагогічна діяльність соціального педагога впливає на процес соціалізації дезадаптованого підлітка, що охоплює проблематику навчання й виховання та є передумовами і засобами соціалізації як кінцевої мети педагогічного процесу. Звідси можна зробити висновок, дидактика і теорія виховання можуть розглядатися під таким кутом зору як концептуальні складові педагогічної теорії соціалізації, у нашому випадку, соціалізації дезадаптованих підлітків що залежить від їх життєдіяльності у сучасному соціумі.

Список використаних джерел

1. Дюркгейм Є. Социология / Є.Дюркгейм. – М., 1995. - 210 с.
2. Кобильнік Л. М. Особливості самоактуалізації в процесі соціалізації молодого покоління / Л. М. Кобильнік // Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту : Психологічні науки. – Бердянськ : БДПУ. – 2006. – № 3. – С. 150-155.
3. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н.М.Лавриченко. - К.: ВІРА ІН САЙТ, 2000. – 444 с.

4. Міщик Л.І. Професійна підготовка соціального педагога / Л.І.Міщик. - Запоріжжя, 1996. -104 с.
5. Федоришин Г.М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г.М. Федоришин; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2002. – 19 с.
6. Kohlberg L. Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education // Moral Education: interdisciplinary Approaches. – Toronto: University of Toronto Press, - P. 347 – 480.

The article Furduy S.B. considered one of the major problems of socialization of teenagers, revealed aspects of social dezadaptatsiyi adolescents that affect their socialization process and provided some of the ways social teacher to resolve this issue.

Keywords: socialization, dezadaptatsiya personality dezadaptovanist, social dezadaptovanist, socialization dezadaptovanoho teenager.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 316.613.434

О.М. Чайковська

АГРЕСИВНІСТЬ, ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

У статті розглядаються питання агресивності підлітків як передумови делінквентної поведінки, проаналізовано наукові підходи до визначеного питання.

Ключові слова: делінквентність, агресія, агресивна поведінка, підлітки.

В статье рассматриваются вопросы агрессивности подростков как предпосылки делинквентной поведения, проанализированы научные подходы к определенному вопросу.

Ключевые слова: делинквентность, агрессия, агрессивное поведение, подростки.

Життєдіяльність людей за сучасних умов пов'язана з впливом на них несприятливих чинників різного походження, які згубно позначаються на фізичному та психічному здоров'ї особистості. Комплексна й тривала дія негативних соціальних, психологічних, екологічних та інших факторів зумовлює високу нервово-психічну напругу, яка залежно від індивідуальних особливостей людини, рівня її особистісної сформованості здатна викликати різної міри негативні прояви в її психіці, зокрема такі, як високий рівень тривожності та агресивності. Статистика свідчить про зростання злочинів, хуліганських дій, що здійснюються підлітками та молоддю в сучасній Україні. Частими стали прояви демонстративно-зухвалої поведінки, цинізму, негативізму по відношенню до дорослих. 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.

І хоча, на перший погляд, агресивна поведінка не є окремим видом відхиленої поведінки, агресія, спрямована на інших чи себе, приймає безпосередню участь в різних формах поведінкових девіацій і заслуговує спеціального розгляду.

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, Н. Міллер), когнітивного (Л. Берковіц, Л. Ерон, Д. Зілманн, Л. Х'юсманн), соціального (А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, 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 та ін. Деструктивний характер даного явища підкреслюється низкою наукових досліджень, в яких агресія розглядається в контексті девіантної поведінки та злочинності (Н.В. Алікіна, С.М. Єніколов, 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, 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.М. 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.М. Семенюк), статевих відмінностей (І.О. Фурманов, Л.М. Семенюк); визначена дія макросоціальних чинників (О.Б. Бовть, А.О. Реан, Л.М. Семенюк) на агресивну поведінку.

Вибір підліткового віку в дослідженні обумовлений тим, що саме в цей період посилюється ймовірність появи агресивних форм поведінки, які набувають характеру усталених зразків. Тим більше, що шкільна практика засвідчує: агресія є розповсюдженим явищем серед підлітків і не обмежується її проявами лише делінквентними особами. При цьому на нашу думку, залишаються недостатньо дослідженими питання впливу агресивності на формування підлітка з девіантною поведінкою.

У психології під агресією розуміють тенденцію (прагнення), що проявляється в реальній поведінці чи фантазуванні з метою підкорити собі інших або домінувати над ними [9]. Дана тенденція носить універсальний характер, а сам термін "агресія" в цілому має нейтральне значення. По суті агресія може бути як позитивною, яка служить життєвим інтересам і виживанню, так і негативною, орієнтованою на задоволення агресивного потягу [6].

Агресія як психічна реальність має конкретні характеристики: спрямованість, форми прояву, інтенсивність. Метою агресії можуть бути як власно причинені страждання (шкода) жертві (ворожа агресія), так і використання агресії як способу досягнення іншої цілі (інструментальна агресія) [6]. Агресія буває спрямована на зовнішні об'єкти (людей чи предмети) чи на себе (тіло чи особистість). Особливу небезпеку для суспільства представляє агресія, спрямована на інших людей. А.Бандура і Р. Уолтере називають її асоціальною агресією і пов'язують з діями соціально-деструктивного характеру, в результаті якого може бути нанесена шкода іншій особистості чи майну, причому ці акти не обов'язково повинні бути покарані законом [3].

Становлення агресивної поведінки – складний і багатогранний процес, у якому діє безліч факторів. Агресивна поведінка визначається впливом родини, однолітків, а також засобів масової інформації. Діти навчаються агресивній поведінці як за допомогою прямих підкріплень, так і шляхом спостереження за агресивними діями. За чисельними дослідженнями найбільш явним є прояв агресії у підлітковому віці.

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 в країні.

На думку В.Р. Павелків, причиною агресивної поведінки може бути незадоволеність різних потреб підлітка. Підліток потрапляє в ситуацію сильної депривації психічно і соціально важливих потреб, коли оцінка вірогідності їх задоволення падає, виникає стан досади, образи, розчарування, злості, що і позначається загальним поняттям "фрустрація". Відповіддю підлітка на стан фрустрації є агресія. Існують інші зовнішні вияви фрустрації: прагнення втекти від важкої ситуації, тобто від джерела фрустрації; апатія, яка виявляється в регресії поведінки. Очевидно, що ці поведінкові вияви не сприяють формуванню позитивних стосунків між підлітками і оточуючими. Між ними розвиваються стійкі негативні стосунки [8].

Досліджено, що агресивні підлітки відрізняються деякими загальними рисами. До таких рис відносяться примітивність ціннісних орієнтацій, відсутність захоплень, нестійкість інтересів. У цих дітей, як правило, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена навіюваність, недорозвиненість моральних уявлень. У таких підлітків спостерігається крайня самооцінка (або максимально позитивна або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід з важких ситуацій, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, регулюючими поведінку. В той же час серед агресивних підлітків зустрічаються інтелектуально і соціально розвинені діти. У них агресивність виступає засобом збільшення престижу, демонстрації своєї самостійності та дорослості [10].

У вітчизняній психології існує декілька типів класифікацій агресивних підлітків. Слід зазначити, що деякі дослідники вважають брати за основу психофізіологічні відмінності дітей, інші – особливості психосоціального розвитку дітей. Так, В.К. Андрієнко, Ю.В. Гербеєв та І.А. Невський розрізняють важких підлітків з педагогічною занедбаністю, соціальною занедбаністю [2]. С.А. Белічева виділяє глибоко педагогічно занедбаних підлітків з афективними порушеннями і конфліктних дітей [4]. Проте відомо, що 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.

Поєднання несприятливих біологічних, психологічних, родинних та інших соціально-психологічних чинників спотворює весь спосіб життя підлітків. Характерним для них стає порушення емоційних стосунків з навколишніми людьми. Підлітки попадають під сильний вплив підліткової групи, яка у більшості випадках формує асоціальну шкалу життєвих цінностей. Сам спосіб життя, середовище, стиль і коло спілкування сприяють розвитку і закріпленню девіантної поведінки. Ці фактори створюють об'єктивні передумови для появи демонстративної непокори, агресивності і руйнівних дій.

Н.В. Алікіна вважає, що між повсякденною і злочинною агресією припустима аналогія тому, що агресія, як вияв природної захисної реакції на несприятливу конфліктну ситуацію у підлітків, в девіантній і делінквентній поведінці може займати статус своєрідної захисної форми поведінки, будучи викривленим способом задоволення потреб і відображаючи проблеми самореалізації [1].

Численні вітчизняні і зарубіжні автори розглядають агресивну поведінку як девіантну, відхилену від норми, виключаючи її адаптивну функцію. На думку авторів, почуття самознищення своєї невідповідності вимогам ставить перед вибором або на користь вимог і продовження болісних переживань самознищення, або на користь підвищення самоповаги в поведінці, спрямованих проти цих вимог. Підлітки частіше за все вибирають друге. У результаті й установки і референтні групи, і поведінка підлітків стають все більш антинормативними, штовхаючи їх все далі по шляху девіації.

Здається очевидним той факт, що агресія і делінквентна(протиправна) поведінка взаємозв'язані. Дійсно, протизаконні дії у більшій мірі супроводжуються агресивними діями.

Взаємозв'язок між делінквентною поведінкою особистості і агресією неоднозначні. Агресивна поведінка, досягаючи рівня порушення законів, перш за все може бути наслідком наслідування. В якості зразків для наслідування можуть виступати родичі, ровесники, інші значимі люди. Особливу роль у підтриманні агресивної поведінки грає делінквентна субкультура. Асоціальна група, банда, місця позбавлення волі – всі ці соціальні інститути формують стійку агресивну поведінку [6].

На практиці, наприклад для визначення міри відповідальності і виду покарання, важливо розрізнати патологічну і непатологічну форми агресивної поведінки. Непатологічна форма, як правило, характеризується несильною вираженістю порушень поведінки і здатністю до компенсації в благоприємних умовах. Наприклад, агресивна поведінка підлітків може носити характер вікових реакцій і не порушувати в цілому їх

взаємовідносини з оточуючими. Патологічна ж агресія, навпаки, обумовлена хворобливими змінами психічної діяльності і їх динамікою. Можна виділити наступні ознаки патологічних змін: агресивну поведінку із змінами в емоційній сфері і виникненням афективно-злобних реакцій; агресивну поведінку з наявністю зверхніх ідей помсти, ненависті, образи; садистичну агресію, головною ознакою якої є порушення у сфері потягів, яке проявляється при нанесенні фізичної болі чи моральних страждань іншій людині [3;7].

Особливий випадок агресивності представляють і майже не мотивовані протиправні дії. На думку, Є. Фрома[11], вони носять характер злобного руйнування і садистської жорстокості, виникають раптово для оточуючих і близьких людей. Така форма агресії, на думку автора, немає явних біологічних чи економічних причин і складає реальну проблему людства.

Прагнучи відповісти на запитання про природу протиправної агресії, А. Бандура і Р. Уолтере [3] досліджували соціальні умови становлення і особистісні особливості підлітків із стійкою антисуспільною поведінкою. На думку авторів, підлітки з асоціальною агресією суттєво відрізняються від своїх більш успішних в соціальному плані ровесників. Вони частіше виражають свою агресію (особливо вдома). Автори припускають, що нездатність встановлювати позитивні відносини з батьком є одним із вирішальних факторів формування у хлопчиків антисуспільної спрямованості.

Агресивні підлітки, які порушують закони, не довіряють оточуючим, уникають ситуацій, в яких можуть опинитися в емоційній залежності. Вони недоброзичливо відносяться до ровесників, практично не відчувають провини за агресивну поведінку. Вони нагадують маленьких дітей, чий імпульси підкоряються більше зовнішнім, а не внутрішнім обмеженням[6].

Той факт, що недивлячись на повторні і серйозні покарання агресивна антисоціальна поведінка важко викорінюється, призводить багатьох дослідників до висновку, що такий порушник практично не здатний вчитися на досвіді.

Таким чином, аналіз літератури показав, що агресивність і делінквентність тісно пов'язані. Агресивна асоціальна поведінка в цілому викликає стійке негативне відношення суспільства і є бар'єром між особистістю і оточуючими людьми. Оскільки агресія має глибокі біологічні і соціальні корені, викоренити агресивну поведінку неможливо. Проте можна лише говорити про необхідність зниження її проявів через створення системи ефективного соціального контролю на деяких рівнях—суспільства, сім'ї і малих груп, самої особистості.

Список використаних джерел:

1. Аликина Н.В. Возрастные психологические особенности агрессивного поведения несовершеннолетних: Автореф. дисс...канд. психол. наук. – К., 1989, – 21 с.
2. Андриенко В.К. Система перевоспитания подростков в условиях специальной школы/ Андриенко В.К., Гербеёв Ю.В., Невский И.А.– М, 1990.
3. Бандура А., Уолтере Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М., 1999.
4. Беличева С.А. Основы превентивной психологии/ Беличева С.А.– М.: Социальное здоровье России, 1994.– 224 с.
5. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 2000.
6. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 288 с.
7. Можинский Ю.Б. Агрессия у подростков: эмоциональный и кризисный механизм. – СПб., 1999.
8. Павелків В.Р. Психологічні особливості та детермінанти агресивної поведінки підлітків // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Випуск 9. – Кам'янець-Подільський: "Аксіома", 2010. – С.213-223.
9. Психоаналитические термины и понятия/ Под ред.Б.Э. Мура, Б.Д. Файна. – М.,2000.
10. Семенюк Л.Н. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие/ Семенюк Л.Н. – М.: Флинта, 2003. – 96 с.
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994.

In the article the questions of aggressiveness teenagersdelinquency conduct are examined, the scientific going is analysed near a certain question.

Keywords: delinquency, aggression, aggressive conduct, teenagers.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 37.013

М.С. Швед

МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ І ДОПОМОГИ ДЕЗАДАПТОВАНИХ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Розглянуто сутність поняття „дезадаптація” і розглянуто її причини, акцентовано на методах і цінностях соціально-педагогічної діяльності. Окреслено моделі соціальної підтримки і допомоги дезадаптованим дітям та молоді.

Ключові слова: дезадаптація, моделі, соціально дезадаптовані діти та молодь.

Рассмотрена сущность понятия "дезадаптация" и рассмотрены его причины, акцентировано на методах и ценностях социально-педагогической деятельности. Очерчены модели социальной поддержки и помощи дезадаптированных детям и молодежи.

Ключевые слова: дезадаптация, модели, социально дезадаптированные дети и молодежь.

В Україні у зв'язку з її інтеграцією в європейський освітній простір відбуваються зміни у ставленні до дезадаптованих дітей та молоді. Це вимагає від фахівців соціальної сфери а також освітніх закладів та соціальних служб дотримуватися європейських стандартів щодо організації соціальної роботи (підтримки і допомоги) з ними. З метою комплексної допомоги таким дітям та молодим людям в Україні на базі регіональних управлінь праці та соціального захисту населення створюються центри реабілітації.

Існуючий вітчизняний досвід соціально-педагогічної роботи з такою категорією населення (спеціальні програми навчання, адаптації, психолого-педагогічної корекції), який реалізується в спецшколах та інтернатах, у реабілітаційні центри екстраполюється без змін, що не дає очікуваних результатів.

Актуальність дослідження проблеми також визначається протиріччям між вимогами суспільства до ефективного розв'язання соціально-педагогічних проблем на достатньо високому професійному рівні й недостатньо добре розробленою теоретичною базою, відсутністю ефективної програми діяльності реабілітаційних центрів, що знижує їх можливості щодо реалізації основних завдань.

Аналіз сучасної наукової літератури, реалій соціально-педагогічної практики дає підстави стверджувати, що технології соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на розв'язання проблеми соціального захисту дітей та молоді на сьогодні розроблені недостатньо, немає чітко визначеної методики соціально-педагогічної роботи, тощо. Усе це обумовлює необхідність пошуку нових моделей соціальної підтримки та допомоги дезадаптованих дітей та молоді, що проживають в умовах сучасного глобалізованого суспільства.

Вітчизняні та зарубіжні вчені розглядають найважливіші аспекти соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю. У працях Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Беха, І. Зверєвої, А. Капської, В. Кравець, Л. Чернікова, а також у спеціальних дослідженнях психологів О. Архіпової, Л. Бадалян, Е. Каліжнюк, Л. Виготського, Т. Іляшенко, І. Мамайчук, О. Мастюкової, А. Обухівської, О. Романенко, Н. Скрипки обґрунтовується необхідність соціально-педагогічного захисту дезадаптованих дітей та молоді.

Проблема соціальної дезадаптації є надзвичайно актуальною сьогодні, коли суспільство зазнає постійних змін, переживає кризові ситуації, переосмислює світоглядні, політичні, економічні і морально духовні пріоритети. Дезадаптація є наслідком порушення процесу соціальної адаптації індивіда, тобто процесу активного пристосування до умов соціального середовища, під час якого він, з одного боку, набуває якостей, необхідних для життя в певних умовах, формує відповідний вимогам середовища та власним особливостям стиль поведінки, а з іншого, змінює умови середовища у відповідності до своїх потреб і можливостей. Отже, дезадаптація – стан індивіда, за якого він виявляється неспроможним задовольнити власні потреби, самоствердитись і самореалізуватись прийнятним для даного середовища способом і тому або зазнає страждань, або порушує встановлені норми та правила поведінки та задовольняє свої потреби таким чином, що завдає шкоди йому, природному середовищу або суспільству [4,57].

Причини соціальної дезадаптації приховані в невідповідності між умовами життєдіяльності й можливостями індивіда. У цьому випадку соціальні умови не дозволяють або заважають індивіду задовольнити свої потреби, а індивід через власні якості нездатний використати можливості, що йому надає середовище, пристосуватися до його умов і вимог або змінити ці умови. Водночас негативні соціальні умови впливають безпосередньо на індивіда, послаблюючи його адаптивні можливості й заважаючи його особистісному розвитку. З іншого боку, на думку Е.В. Змановської, індивід своїми невдалими або небезпечними діями може сам погіршувати умови власної життєдіяльності, взаємини з іншими та свій

психічний та фізичний стан і таким чином наближати себе до стану дезадаптації [3,132].

Дезадаптація може настати як результат різкої зміни умов середовища, до якої індивід виявився не готовим (природна або техногенна катастрофа, втрата роботи, соціальні заворушення, втрата близьких, розпад сім'ї тощо), або відбуватися поступово, коли людина тривалий період зазнає негативного впливу середовища або власної поведінки. Галагузова М.А. вважає, що наслідком соціальної дезадаптації можуть стати соціальна ізоляція індивіда, втрата ним соціального статусу, соціально корисних зв'язків, девіантна або саморуйнівна поведінка [2] .

Аналізуючи проблему соціальної дезадаптації дітей і молоді, вчені [3,4,] надають особливу увагу соціальній профілактиці цього явища, яка на їхню думку має передбачати як усунення її соціальних чинників (покращення загальних умов життєдіяльності людей, збільшення можливостей для задоволення ними потреб різного рівня, забезпечення соціально-правового захисту та доступності соціальних послуг тощо), так і надання допомоги особистості в подоланні дезадаптивних якостей і підвищенні здатності вирішувати проблеми та задовольняти потреби (сприяння самопізнанню та самовизначенню, розвиток комунікабельності, формування професійних та життєвих навичок, надання необхідної інформації тощо).

Для дослідження проблеми соціальної дезадаптації і визначення моделей соціальної підтримки і допомоги дітям і молоді доцільно застосовувати наступні педагогічні методи: діагностичне і оцінююче інтерв'ю, бесіду, анкетування, тести, спостереження, експертну оцінку, самоаналіз. А також у роботі безпосередньо з клієнтами можна використовувати проектні методики (кінетичний малюнок, коментування картинок, незакінчених речень), ігрові завдання. Водночас залишаються актуальними і загальні методи соціально-педагогічної діяльності, серед яких:

- **педагогічні:** 1) *методи формування свідомості* (переконання, навіювання, приклад), 2) *методи організації діяльності* (тренування, створення виховуючи ситуацій, прогнозування, формування громадської думки), 3) *методи стимулювання діяльності* (гра, змагання, заохочення, схвалення), 4) *методи самовиховання* (самоаналіз, самооцінка, самоосуд, самонаказ, самонавіювання);

- **психологічні:** 1) *методи психодіагностики* (тести, особистісні опитувальники, соціометрія), 2) *психотерапевтичні методи* (сугестія, самонавіювання, психоаналіз, психодрама, соціограма, ігрова терапія, психосоціальна терапія, поведінкова терапія, сімейна терапія), 3) *психокорекційні методи* (психогімнастика, арттерапія, казкотерапія, соціально-психологічний тренінг), 4) *психологічне консультування*

(емпатичне слухання, інтерпретація, ідентифікація, фасилітація, висування гіпотез);

- **соціологічні:** 1) *спостереження*, 2) *методи опитування* (інтерв'ювання, анкетування, фокус-група), 3) *методи аналізу документів* (традиційний аналіз, контент-аналіз), 4) *біографічний метод*, 5) *експертна оцінка* [1, 68];

- **соціальні:** 1) *методи соціальної діагностики* (інтерв'ю, моніторинг, соціологічне опитування, експертна оцінка, експертний прогноз), 2) *методи соціальної профілактики* (превентивний метод, соціальна терапія, соціограма, група підтримки), 3) *методи соціального контролю* (соціальний нагляд, соціальна опіка, соціально-медичний догляд, соціальне обслуговування), 4) *методи соціальної реабілітації* (працетерапія, зміни у статусі, групова терапія, кризова інтервенція); 5) *соціально-економічні методи* (метод пільг, метод компенсацій, соціальний патронаж, медичний патронаж, соціально-економічні санкції), 6) *організаційно-розпоряджувальні методи* (регламентування, нормування, інструктування, критика, контроль і перевірка виконання);

- **соціально-педагогічні:** 1) *методи організації соціально-педагогічної взаємодії* (ціннісної орієнтації, організації діяльності, спілкування, оцінки, самореалізації, визначення мети), 2) *методи як елемент соціального виховання* (мотивування і залучення до дії, репродукування, закріплення і збагачення, співдії і співтворчості), 3) *метод впливу* (на свідомість, на почуття, на поведінку) [6, 12-13].

Аналіз фахової зарубіжної літератури, зокрема праць G. Pence, S.Jones, R. Joss, R.Dolgooff, дозволив виокремити наступні моделі соціально-педагогічної підтримки дезадаптованих дітей та молоді:

- **патерналістична модель** взаємин, згідно з якою професіонал сприяє позитивному розвитку клієнта так само, як батько сприяє розвитку дитини. Маючи професійні знання та навички, він задовольняє потреби клієнта, приймаючи рішення в системі можливої допомоги, а клієнта - пасивно й дисципліновано виконувати всі розпорядження соціального педагога. Авторитарні (патерналістичні) дії фахівця можуть бути виправдані, якщо вони дійсно сприяють благові клієнта і якщо клієнт не має достатньо знань, щоб мати власне судження. Проте, сьогодні влада професіонала обмежується бажанням клієнта контролювати ситуацію. Активність клієнта обумовлена як високим рівнем інформованості сучасної людини, так і особливостями соціально-педагогічної діяльності;

- **контактна модель** передбачає рівноправні стосунки між професіоналом і клієнтом у процесі вирішення питань морального характеру. Необхідною передумовою співпраці, згідно цього підходу, є існування моральної домовленості, тобто „морального контакту” між обома сторонами стосовно прав та обов'язків кожної. З контактним підходом пов'язаний

принцип поінформованої згоди, згідно з яким клієнт має право сам визначати ступінь ризику, на яку він іде для покращення свого становища. Як принцип поінформованої згоди, так і контактний підхід у цілому виникли як реакція на зловживання професіоналів своєю владою в межах патерналістичної моделі. Вона намагається узгодити індивідуальні інтереси професіонала і клієнта шляхом пошуку універсальних обмежень деонтологічного характеру. Критики контактної моделі вважають, що моральні судження не можна відокремити від професійних суджень. Контрактualізм фіксує мінімальні етичні вимоги до стосунків професіонала і клієнта: він уточнює поле діяльності фахівця, акцентує на тому, що не можна робити, щоб не зашкодити клієнтові, але не уточнює питання подальшої діяльності спеціаліста;

- **інструментальна модель**, у межах якої професіонал займає нейтральну, позаетичну позицію, в якій його послуги продаються і купуються, як будь-який інший товар. Професіонал не відмовляє педагогічній діяльності, жодній вимозі клієнта, якщо вона не суперечить законам. Зважаючи на те, що перевага економічних інтересів над професійними дуже часто виявляється у прихованих формах, цю модель доцільно враховувати в соціально-педагогічній діяльності;

- **персоналістична модель** передбачає такі ситуації, за яких ідеальні стосунки між професіоналом і клієнтом вимагають більшого, ніж формальне виконання контракту. Насправді кожен клієнт хотів би мати справу з професіоналом, котрий володіє моральними чеснотами, а професіонали віддають перевагу доброчесним клієнтам. Згідно із сучасними етичними теоріями, чесноти включають не лише здатність діяти певним чином (справедливо, чесно, розсудливо, помірковано), а й здатність до відповідних етичних почуттів (наприклад, справедлива і мужня людина схильна обурюватися, стикаючись із несправедливістю). На думку G.Pensa, сучасна практика вимагає від професіонала практичної мудрості, мужності, справедливості, поміркованості, чесності, співчутливості, професійної компетентності [5,34-35].

У процесі формування моделей соціально-педагогічної діяльності доцільно враховувати моральні цінності та гуманістичні підходи, які розроблені як у вітчизняній, так і зарубіжній соціально-педагогічній науці.

Відомий британський фахівець із соціальної роботи Шуламїт Рамон, розглядаючи у своїй книзі „Beyond Community Care” сучасні підходи до надання послуг людям, котрі потребують допомоги і підтримки, визначає п'ять дуже важливих, на нашу думку, ключових цінностей соціальної роботи:

1. *Насамперед – людина (Peoplefirst)*. У кожної людини є право одержувати підтримку від суспільства у скрутних обставинах не тільки тому, що це може принести вигоду, а в ім'я розвитку людських

можливостей і для збагачення нематеріального боку нашого життя. Особи з порушенням і без них мають багато спільного, коли йдеться про їхній потенціал стати корисними і цінними для суспільства і для самих себе. Тому кожній людині повинні бути гарантовані гідність та права, навіть якщо не всі можуть їх однаково застосувати.

2. *Повага до особистості (Respectforpersons)* – це один з привілеїв соціалізованої людини. У різних соціальних і культурних групах існує багато різноманітних засобів демонстрації поваги. Повага також вимагає дозволяти людям робити помилки й інколи чинити неправильно. Обходитися з людьми так, ніби вони завжди мають рацію або завжди її не мають, було б однаково проявом неповаги. Доцільно встановити принцип діяльності, за яким добре обслуговування має відповідати вимогам кожного члена співтовариства та його почуттю власної гідності. Тобто, це таке обслуговування, яким ми самі захотіли би скористатися.

3. *Право на самовизначення (Therighttoselgdetermination)* означає право кожного розв'язувати свої проблеми, виходячи зі своєї спроможності приймати розумні рішення, а також із позиції, що людина знає саму себе глибше і краще за інших. Це цілком суперечить поширеному переконанню, що професіонал знає краще. Професіонал зобов'язаний пояснити свої професійні знання доступно іншій людині. Право на самовизначення також припускає, що ухвалення рішення – загальнодоступний процес, якому можна навчити (це право також включає право помилятися).

4. *Правоназалежність(Therighttodependence)*. Люди за своєю природою взаємозалежні: кожен має право на взаємну залежність і підтримку в разі потреби. Взаємозалежність – позитивний і цілком нормальний стан. Люди живуть у спільноті і залежать один від одного. Зростання незалежності не заперечує цінності, оскільки воно припускає, що жодна особа не може бути цілком самодостатньою, і самодіяльність – не ідеал. Періодично люди стають залежними від інших на тривалий час з різних причин.

5. *Наснаження (Empowerment)* – необхідність працювати з людьми, які стали клієнтами так, щоб вони змогли відновити і використовувати свої особисті громадські і людські здатності. Зазвичай такі люди відчувають брак впливу у суспільстві, особливо якщо вони мають певні порушення в психофізичному розвитку. Вони часто підлягають маргіналізації та ізоляції і тому можуть бути позбавлені нормальних можливостей діяти і бути незалежними в суспільстві [5, 37-38].

Особливе значення у процесі надання допомоги і підтримки дезадаптованим дітям і молоді відіграють духовні цінності – сукупність ідей, норм поведінки, дій, за допомогою яких відбувається задоволення духовних потреб особи. Філософсько-богословські науки, будучи аксіологічною системою, виконують роль інтерпретатора цінностей. Духовність трактують як якісну характеристику свідомості людини. До

духовності відносять дії людини, її вчинки, життя. Духовність – це атрибут людини як суб'єкта на противагу бездуховності – втрати людиною її суб'єктивних якостей і перетворення останньої в простий об'єкт. В аксіологічному відношенні традиційними складовими духовних цінностей є істина, добро, краса.

Підсумовуючи можемо стверджувати, що аналіз наукової літератури з проблеми організації допомоги і підтримки дезадаптованих дітей і молоді, засвідчує зацікавленість до неї з боку представників різних наукових галузей. Однак недостатня теоретична розробленість і практична соціально-педагогічна робота спонукала до пошуку нового підходу до її розв'язання. Вивчення фахових соціально-педагогічних і психологічних джерел із проблеми дослідження дало змогу розробити модель соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю в сучасних умовах.

Наукова публікація не вичерпує всіх проблем і завдань, дотичних до цієї теми. Перспективними можуть бути також дослідження щодо створення відповідної системи підготовки соціальних педагогів до роботи з соціально дезадаптованими дітьми та молоддю.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. – К., 2009.
2. Галагузова М.А. Социальная педагогика: Курс лекций. – М., 2000.
3. Змановская Е.В. Девиантология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.
4. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. – К., 2008.
5. Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під ред. В. Полтавця. – К., 2000.
6. Професія соціального педагога / Упоряд. О. Главник. – К., 2006.

It is considered the notion of social dysaptation and its reasons, also emphasized methods and values of social – pedagogical activity. It is described the models of social support and assistance to socially dysadapted children and youth.

Keywords: social dysaptation, models, socially dysadapted children and youth.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 37.013.42-053.2-058.865

*А.М. Шеремет
Т.В. Комар*

ФОРМУВАННЯ ПРИВ'ЯЗАНОСТІ В ДІТЕЙ ЯК ФАКТОР БЛАГОПОЛУЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ЦЕНТРУ МАТЕРІ ТА ДИТИНИ)

У статті розглядається мета і завдання діяльності соціального центру матері і дитини, визначається вплив соціального середовища на процес соціалізації вихованців закладу. Проаналізовано особливості формування прихильності у дітей, її вплив на становлення дитячо-батьківських відносин у сім'ї; розглянуті засоби, за допомогою яких мами можуть "прив'язати" дітей до сім'ї.

Ключові слова: соціальне середовище, теорія прихильності, коло уподобань, дитячо-батьківські відносини, довіра.

В статье рассматриваются цель и задания деятельности социального центра матери и ребёнка, определяется влияние социальной среды на процесс социализации воспитанников заведения. Проанализированы особенности формирования привязанности у детей, её влияние на становление детско-родительских отношений семье; рассмотрены средства, с помощью которых мамы могут "привязать" детей к семье.

Ключевые слова: социальная среда, теория привязанности, круг привязанностей, детско-родительские отношения, доверие.

Постановка проблеми: На сьогоднішній час існує більш ніж достатньо досліджень, проведених у багатьох країнах щодо недоліків виховання дітей в закладах інтернатного типу, особливо коли мова йде про немовлят. Однак вони все ще залишаються найпоширенішою формою виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Переважна більшість із них – це діти, від яких відмовились матері в пологових будинках.

Аналіз причин і мотивів відмов, а також певний досвід, напрацьований неурядовими організаціями в партнерстві з державними інституціями, дає підстави зробити висновок про те, що за умови своєчасної професійної допомоги соціального працівника можна попередити значну кількість подібних випадків.

Тому оптимальною формою соціально-педагогічної роботи з жінками є соціальні центри матері та дитини.

Аналіз останніх публікацій: Проблеми сирітства, причини зростання соціального сирітства та соціальні наслідки позбавлення дітей батьківської опіки досліджувались в працях ряду вітчизняних та зарубіжних науковців – А.В. Бикова, Т.К. Завгородньої, Б.С. Кобзаря, А.В. Ліханова, Н.Ф. Міщенко, А.М. Нечаєва, Л.Я. Олифіренка, Т.І. Шульги, В.С. Яковенка та ін. На необхідність сімейного виховання для гармонійного розвитку дитини вказували видатні педагоги-гуманісти Г. Гмейнер, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський.

Виклад основного матеріалу: Сучасною ознакою розвитку соціальної роботи є надання комплексу соціальних послуг в закладах соціального спрямування.

Створення соціальних закладів дозволяє забезпечити виконання державних завдань щодо подолання наслідків сімейного неблагополуччя: безпритульності, бездоглядності, жебрацтва, соціального сирітства, насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми, поширення правопорушень та злочинності серед неповнолітніх та молоді, руйнації моральних та духовних цінностей [2; 6].

Організаційно-методичне забезпечення, контроль та координацію діяльності цих закладів здійснює Державна соціальна служба для сім'ї, дітей та молоді та відповідний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді [4;6].

Соціальні центри матері та дитини – заклади, призначені для тимчасового проживання жінок на сьомому - дев'ятому місяці вагітності та матерів з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах, що перешкоджають виконанню материнського обов'язку.

Основною метою діяльності центрів є запровадження нових форм соціальної підтримки жінок та запобігання відмові батьків від новонароджених дітей [2].

Як показують дослідження та аналіз практики, основними причинами відмов від немовлят є відсутність житла та підтримки зі сторони сім'ї, психологічна та фізіологічна незрілість, відсутність настанови на материнство, асоціальна поведінка породіллі, небажана вагітність [5].

Найбільші ризики відмов від новонароджених існують серед матерів, які є колишніми вихованками державних закладів опіки, членами неблагополучних, бідних, чи багатодітних сімей, а також серед неповнолітніх матерів та жінок без родинної підтримки. Таких жінок оточуючі спонукають позбутися небажаної вагітності, або ж відмовитися від дитини вже в пологовому будинку. У них з огляду на вік, відсутність

професії, власного житла, юридичної недієздатності немає альтернативи навіть у випадку, якщо є бажання виховувати дитину [3; 5].

За шість років існування соціальні Центри матері і дитини поступово накопичували багатий досвід у вирішенні складних проблем і довели свою здатність вирішувати покладені на них завдання.

Основними завданнями центру є надання безоплатних послуг:

- психологічних;
- соціально-педагогічних;
- правових;
- соціально-економічних;
- соціально-медичних;
- соціально-побутових;
- інформаційних послуг особам, що тимчасово у ньому проживають,

та забезпечення їх харчуванням.

Взагалі Центри дають змогу вирішити одночасно кілька важливих завдань у ході здійснення роботи із реалізації права дитини на виховання в сім'ї, а саме:

- тимчасово вирішується проблема житла, яка могла бути чи не основною причиною намірів матері залишити дитину;

- з'являється можливість ефективної та постійної взаємодії соціальних працівників з жінкою, що робить процес її соціальної реабілітації простішим, а соціальну послугу доступнішою;

- відбувається забезпечення належних умов існування новонародженої дитини під час розв'язання матір'ю складних життєвих обставин, які заважають нормальному функціонуванню сім'ї;

- здійснюється попередження депривації дитини, адже створюються всі умови для перебування матері разом з дитиною з перших днів її життя [1, 4].

Центр відповідно до покладених на нього завдань:

- забезпечує проведення попередньої співбесіди спеціаліста-психолога з жінками, які звертаються до центру, ознайомлення їх з правилами внутрішнього розпорядку та метою роботи працівників центру;

- розробляє на підставі діагностики план індивідуальної роботи з особами, що тимчасово проживають в центрі, який містить заходи взаємодії таких осіб із спеціалістами центру;

- проводить з особами, що тимчасово проживають у центрі, індивідуальні та групові корекційні заходи, надає психологічну допомогу, кваліфіковані консультації (психологічні, педагогічні, медичні, правові), у разі потреби організовує їх госпіталізацію та клінічне обстеження;

- забезпечує виконання індивідуальних програм адаптації, реабілітації та реінтеграції в суспільство осіб, що тимчасово проживають у центрі;

- порушує клопотання про притягнення до відповідальності посадових осіб, винних у порушенні прав та інтересів осіб, що тимчасово проживають у центрі;

- веде облік соціальної роботи з особами, що тимчасово проживають у центрі, готує статистичні, інформаційні та аналітичні матеріали з питань, що належать до його компетенції;

- надає консультації щодо догляду за дітьми раннього віку, їх розвитку і виховання;

- передає документи відповідному центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді за місцем подальшого проживання особи, що тимчасово проживала у центрі, для здійснення соціального супроводження [3].

Серед основних критеріїв, за якими жінка може бути направлена до центру є такі:

- мати хоче бути разом із дитиною;
- немає іншого безпечного місця проживання породіллі разом з дитиною на даний момент;

- жінка має шанси для реінтеграції в громаду в майбутньому;

- вона не має психічних захворювань;

- має дітей віком від народження до 18 місяців чи термін вагітності – 7–9 місяців як це визначено Типовим положенням про соціальний Центр матері та дитини;

- жінка погоджується працювати за індивідуальним планом соціального супроводу і дотримуватись затверджених правил розпорядку [2].

Клієнтами соціальних центрів матері та дитини є жінки на 7–9-му місяці вагітності, матері та їх діти віком від 0 до 18 місяців.

Як показує вивчення літератури та аналіз практики, серед клієнток центрів матері та дитини можна виділити декілька типів жінок зі своїми особливостями відношення до себе та дитини, що обумовлює пріоритети і у ході соціально-педагогічної роботи з ними. Зокрема Лактіонова виділяє 7 основних груп жінок-клієнток центрів.

Першу групу клієнток центрів матері та дитини утворюють випускниці дитячих будинків та молоді жінки до 19 років, які виховувалися без батьків. Вони налаштовані на те, щоб виростити дитину, але для них характерним є низький рівень соціальної адаптації, вони не мають досвіду проживання у сім'ї, іноді їм бракує знань щодо побутового обслуговування себе і дитини; їм бракує почуття впевненості у своїх силах. З огляду на це пріоритетом у роботі з цією групою клієнток є формування у них необхідних життєвих навичок, починаючи з навичок самостійного побутового самообслуговування, здійснення догляду за дитиною, сприяння особистісному зростанню, підвищення освітнього рівня, набуття професії чи підвищення професійної кваліфікації/перекваліфікація; розвиток

внутрішнього потенціалу та почуття віри у власні сили; відновлення та встановлення, зміцнення соціальних зв'язків.

Друга група – це група, яку складають незаміжні жінки, які проживали в батьківських сім'ях і мали конфліктні стосунки з матір'ю, яка вийшла заміж вдруге/втретє чи проживає з черговим партнером. Як правило, батьківська сім'я має недостатній матеріальний та соціальний статус, погані житлові умови. Жінка, яка опиняється у центрі матері та дитини, вже може мати дитину. У цій ситуації важливою обставиною стає місце проживання клієнтки після виходу з центру матері та дитини. Якщо жінка повертається до батьківської сім'ї, то одним з головних завдань стає налагодження сімейних стосунків. Навіть у тому випадку, коли знайдеться помешкання для самостійного проживання жінки з дитиною (а, можливо, з дітьми), підтримка з боку сім'ї є важливою для покращення ситуації [3].

Третю групу складають жінки, які мають проблемні стосунки з чоловіком або партнером. Останні не бажають мати дитину, кидають вагітну жінку без засобів для існування. Головними завданнями у підтримці таких жінок стає вирішення соціально-економічних, соціально-побутових проблем, посилення внутрішнього потенціалу. Практика показує, що переорієнтувати чоловіка іноді вдається, але у більшості випадків жінка має самостійно заробляти на утримання себе та своєї дитини. Невелика частка жінок з цієї групи виходять заміж вдруге й таким чином поліпшують свою ситуацію.

Четверту групу утворюють самотні матері, які вже мають одну дитину, яка виховується у батьківській сім'ї чи у родичів, а жінка проживає та працює досить далеко від дому. Нова вагітність сприймається жінкою, як правило, з жахом, тому що чоловік, який є батьком дитини, не збирається чи не спроможний розділити відповідальність, а самостійно забезпечити себе і своїх дітей жінка не в змозі. У цій ситуації існує ризик повторної відмови від дитини після виходу клієнтки з центру матері та дитини. Завданням спеціалістів центру є реальна оцінка ситуації та сприяння у збереженні сім'ї, що можливо у разі змотивованості матері, задіяності ресурсів громади для вирішення соціально-побутових та економічних проблем. Не виключено, що у відсутності підтримки жінки з боку найближчого оточення, обмеженості ресурсів ситуація може стати небезпечною для життя та здоров'я дітей й вимагатиме прийняття екстерних заходів аж до тимчасового вилучення дітей.

П'ята група – це неповнолітні матері (до 16 років), які мають глибокі конфліктні стосунки з сім'єю, не готові до виховання дитини. Під час перебування у центрі матері та дитини вони набувають певних необхідних життєвих навичок, але зміна ситуації створює додаткові ризики, включаючи ризик проституції, небезпечної сексуальної поведінки,

повторної вагітності. Отже, основні завдання у роботі з ними полягають у тому, щоб юна мати набула освіти, отримала професію, набула нових навичок та знань, необхідних для забезпечення догляду та виховання дитини. Як свідчить зарубіжна практика, іноді найкращим виходом з ситуації стає встановлення опіки над неповнолітньою матір'ю та її дитиною з боку родичів чи їх влаштування у прийомну сім'ю. У чинному українському законодавстві стосовно прийомних сімей поки що не передбачено можливість влаштування в них неповнолітніх матерів з дітьми, але така потреба існує, і вітчизняній практиці відомі окремі приклади досягнення компромісу при вирішенні ситуацій.

Шоста група – це жінки з проблемою наркозалежності у минулому чи сьогодні. Іноді вагітність для них є бажаною, тому що з нею вони пов'язують свій шанс змінити життя. Такі жінки потребують посиленого контролю та супроводження не тільки під час перебування у центрі матері та дитини, але й після виходу з нього. Кожна ситуація може обернутися зривом, небезпечним для життя та здоров'я дитини та самої жінки. Набуває великого значення формування підтримуючого найближчого соціального оточення.

Сьома група – це жінки з проблемою зміни психічного стану після пологів. Для них можуть бути характерними реактивні зміни, що пов'язані зі здоров'ям дитини. Для жінок з тяжкими хронічними захворюваннями, з обмеженими шансами на покращення ситуації (до цієї групи належать жінки з проблемами ВІЛ) найліпшим варіантом є об'єднання з сім'єю чи тим соціальним оточенням, яке здатне забезпечити допомогу та підтримку дитині та матері [2; 4].

Спираючись на практичний досвід роботи соціальних центрів матері та дитини, можемо скласти соціально-психологічний портрет жінок, які направляються до них. Складовими соціального портрету є вік; рівень освіти; досвід виховання в сім'ї; стан здоров'я; матеріальний стан [4].

Вік. Клієнтами центру є жінки віком від 14 до 37 років, з них:

60% – жінки віком 19-22 роки;

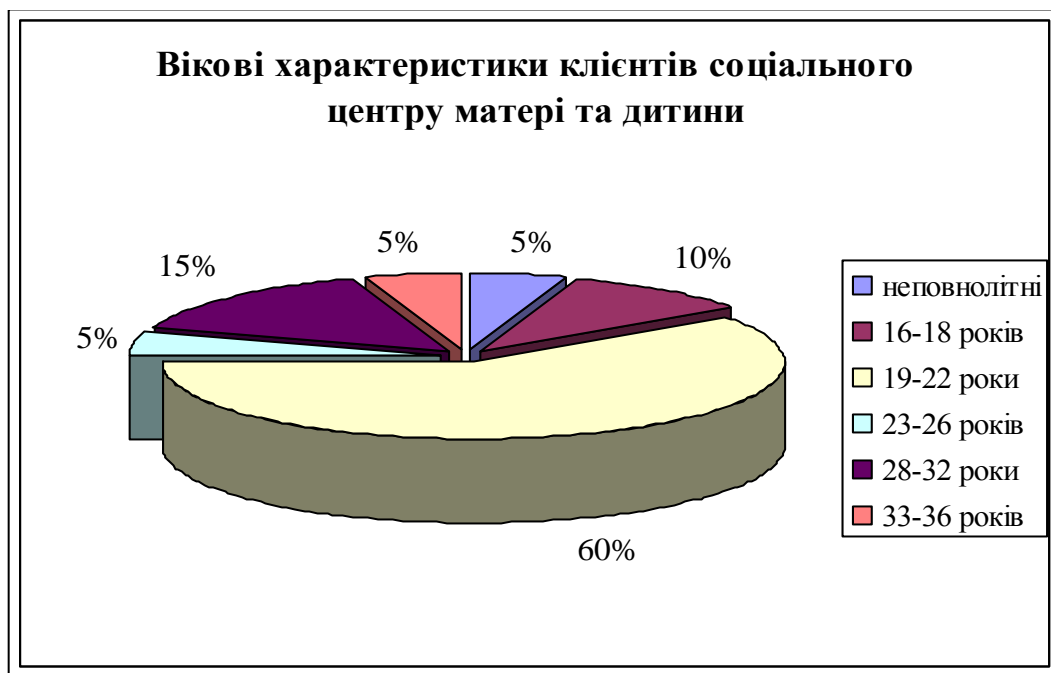
15% – 28-32 років;

10% – 16-18 років;

5% – 23-26 років;

5% – 33-36 років;

5% – неповнолітні.

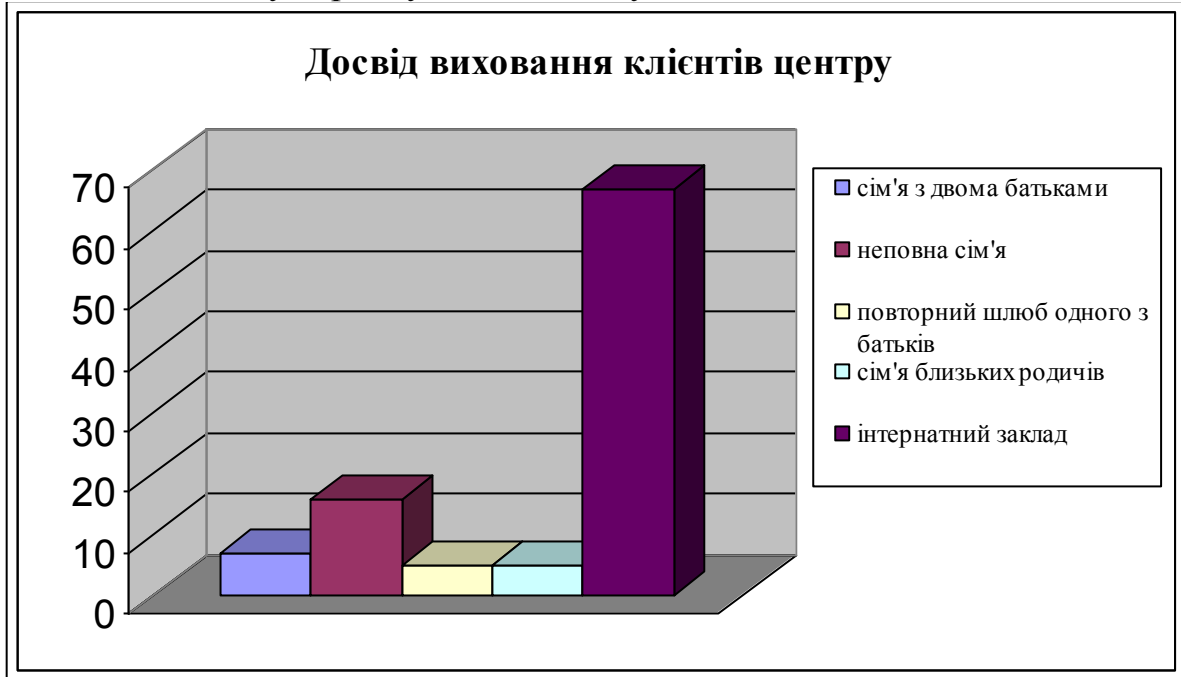


Наймолодшими клієнтками соціальних центрів матері та дитини є дівчата віком 14-15 років, а загальна кількість неповнолітніх клієток (14-18 років) складає 15 % від загальної кількості клієнтів центрів. Лише 5% від загальної кількості жінок мають вік 23-26 років. Можливо, це пов'язано з тим, що жінка вже має освіту, роботу та підходить до питання народження дитини більш відповідально. 15% клієток центрів віком від 28-32 років – це, як правило, жінки, що народжують другу дитину. Ще менший відсоток складають жінки віком від 33 до 36 років (5%). З двох останніх категорій найчастіше потрапляють жінки з другою чи третьою дитиною, що мають післяпологову депресію, чоловіка чи співмешканця, який не приймає саме цю дитину, або такі, що не мають власного житла через розлучення з партнером.

Рівень освіти. Аналіз даних центрів матері та дитини визначає, що рівень освіти клієнтів центрів у більшості випадків низький. Так, незакінчену середню освіту мають 30% жінок, 25% – повну середню освіту, 40% – середню спеціальну (мають професію) і лише 5% мають незакінчену або повну вищу освіту.

Досвід виховання в сім'ї. Життєві історії жінок, які потрапляють в центр, дозволяють зробити певний аналіз попереднього досвіду проживання в сім'ї, взаємостосунків між її членами та оцінити попередній досвід виховання та отриманої моделі поведінки. Вочевидь, попередня модель проживання у закладі та відсутність моделі побудови стосунків в сім'ї часто повертає випускниць інтернату для звичного для них середовища.

Статистичні дані, зібрані на основі роботи соціальних центрів матері та дитини м. Херсона, Київської, Сумської, Львівської та Чернігівської областей, дають таку картину щодо досвіду виховання клієнток в сім'ї:



67% жінок – вихованки інтернатних закладів;

16% – виховувались у неповній сім'ї;

7% – з сімей з двома батьками;

5% – проживали в сім'ї близьких родичів;

5% – з сім'ї, де один з батьків вступив у повторний шлюб.

Отже, ми бачимо, що 16% клієнтів центрів – вихідці з неповних сімей, де, як правило, вихованням займалась мати. Разом з тим, 12% жінок виховувалось у повній сім'ї біологічних батьків чи родичів, а 5% мали мачуху чи вітчима. Але переважна більшість жінок (67%) є звичайно випускницями державних закладів опіки.

Стан здоров'я клієнтів центрів. Жінки, які є клієнтами центрів, у більшості випадків недбайливо ставляться до свого здоров'я. Більшість з них не перебувала на обліку в жіночих консультаціях ні з приводу вагітності, ні з приводу профілактичного обслуговування. Тільки кожна десята жінка перебувала на обліку в жіночій консультації з приводу вагітності, але на облік вставала не раніше 24-26 тижня вагітності.

Більшість неповнолітніх мам та випускниць інтернатних закладів не мають знань щодо основ здорового способу життя, репродуктивного здоров'я, захворювань, що передаються статевим шляхом, попередження небажаної вагітності, контрацепції. Запитання однієї з клієнток стосовно своєї вагітності: "Звідки воно в мені взялося?" – довело термінову необхідність проведення навчання клієнтів з вищеназваних тем.

Окрім того, спостереження у центрах виявили, що близько 60% клієнтів соціальних центрів матері та дитини палять. А лише 20% мам зберегли грудне вигодовування.

Матеріальний стан та наявність постійного місця роботи. Як правило, клієнтки центрів не мають постійної роботи, працюють на стихійно сформованих робочих місцях без офіційного працевлаштування. У більшості випадків це пов'язано з відсутністю спеціальної освіти чи з тим, що отримана раніше професія не має попиту на ринку праці. Як наслідок – низький матеріальний рівень, відсутність можливості найму житла, якісного рівня проживання та харчування сім'ї.

Психологічний портрет. Оскільки, як зазначено вище, більшість жінок у соціальних центрах матері та дитини є випускницями інтернатних закладів, то їм властиві особливості саме цієї категорії. Діти, які виростили поза сім'єю не спроможні до багатих емоційних переживань; здатність дитини любити оточуючих тісно пов'язана з тим скільки любові та в якій формі цього почуття отримала вона сама. Внаслідок загостреного бажання домогтися уваги з боку дорослого та через невміння встановлювати контакти, діти бувають нещирими, вигадують різні причини для того, щоб їх помітили та відзначили. Часто в них відсутня реакція на зауваження, критику тощо [2].

Психологи, які працюють в соціальному центрі матері та дитини м. Херсона, провели певний аналіз із застосуванням психологічних методик і виявили такі особливості клієнтів центру:

- переважна кількість жінок (75%) є екстравертами. Екстраверти характеризуються спрямованістю на зовнішнє оточення, вони більш конформні та сугестивні (підвладні навіюванню);

- за типом темпераменту переважна більшість жінок має холеричний тип темпераменту, який вирізняється таким комплексом ознак: невірноважений, підвладний афективним сплескам, збудливий, піддається настрою, неспокійний, агресивний, імпульсивний.

- 73% жінок із зовнішнім локусом контролю. Вони рідко беруть на себе соціальну відповідальність, залежать від зовнішніх обставин, орієнтуються на оточуючих при прийнятті рішень;

- 80% жінок мають високий рівень ситуативної та особистісної тривожності;

- У клієнток переважає астено-невротичний (12%), істероїдний (55%), несталый (33%) типи акцентуації характеру:

- *астено-невротичний* тип акцентуації характеризується підвищеною втомлюваністю, дратівливістю, схильністю до іпохондрії, перевищеною увагою до власного здоров'я;

- *істероїдний* тип акцентуації проявляє підвищену любов до себе, прагне уваги та співчуття з боку оточуючих. Схильний до прикрашення своєї особи, прагне показати себе в кращому вигляді;

- *несталий* тип акцентуації виявляє підвищене небажання працювати. Прагне до розваг, отримання задоволень. Не бажає бути підлеглим та знаходитись під контролем. Схильний до навіювань, байдужий до майбутнього, живе інтересами сьогодення [5].

Отже, можемо зробити висновок, що загальний соціальний портрет більшості клієнток центрів матері та дитини – це молоді жінки, які мають середню освіту, випускниці інтернатів, що недостатньо володіють знаннями та навичками піклування про власне здоров'я та здоров'я своєї дитини і у більшості випадків мають низький матеріальний стан. Щодо психологічного портрету, то це переважно жінки екстравертованого типу, холеричного темпераменту, із зовнішнім локусом контролю, високим рівнем тривожності та перевагою таких типів акцентуацій характеру, як астено-невротичний, істероїдний та несталий.

Коли ми говоримо про клієнтів, насамперед, фокусуємо увагу на матері як на клієнті, але ми маємо пам'ятати, що дитина – це перший і найважливіший клієнт, якого необхідно захищати. Центр ставить за мету в найліпший спосіб забезпечити права матері й дитини. Але у тих випадках, де вони вступають у конфлікт, – обов'язок персоналу спершу захистити дитину, навіть якщо це порушує права матері [3].

Висновок.

Соціальні центри матері та дитини як інноваційна технологія попередження відмов від новонароджених дітей за чотири з половиною роки своєї діяльності довели свою ефективність. Про це свідчить і те, що держава тримає курс на їхнє збільшення по всій країні. Вони діють на підставі затвердженої законодавчої бази, яка вдосконалюється на основі накопиченого досвіду роботи.

Більшість клієнток соціальних центрів матері та дитини – це молоді жінки, які мають середню освіту, випускниці інтернатів, що недостатньо володіють знаннями та навичками піклування про власне здоров'я та здоров'я своєї дитини і у більшості випадків мають низький матеріальний стан. Щодо психологічного портрету, то це переважно жінки екстравертованого типу, холеричного темпераменту, із зовнішнім локусом контролю, високим рівнем тривожності та перевагою таких типів акцентуацій характеру, як астено-невротичний, істероїдний та несталий.

Соціально-педагогічна діяльність центру спрямована на забезпечення прав матері й дитини. Перш за все – на забезпечення права дитини на сім'ю. З цією метою соціальний педагог центру працює з матір'ю щодо

формування у неї прив'язаності до дитини, що знижує ризик відмови після виходу клієнтки з центру, навичок самостійного життя, а також потреби у самоактуалізації та особистісному рості, без чого неможливий вихід жінки із складних життєвих обставин. Адекватна самооцінка, впевненість у собі, вміння брати відповідальність за свої вчинки на себе – необхідні якості для жінки, яка стала матір'ю, а тим більш для жінки, якій доводиться самостійно виховувати дитину без допомоги чоловіка та близьких людей. Тому формування цих якостей у клієнток є одним з найважливіших завдань центру.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навч. посібник. К., 2003. – 134 с.
2. Братусь І. В. Соціально-педагогічна робота з юними матерями в громаді // Проблеми педагогічних технологій. Зб. наук. праць Волинського Держ. Ун-ту. – Вип. 3-4. – 2004. – С. 72 – 77.
3. Вівчарик Т. П. Дмитренко А. К. Методи діагностики та формування у молодих жінок установок на самореалізацію. – Чернівці: "Прут", 1999. – 56 с.
4. Запобігання інституалізації дітей раннього віку. Інноваційні технології соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей: Методичний посібник / за заг. ред. Звереві І.Д., Петрочко Ж. В. – К.: Століття, 2008, – 224 с.
5. Филлипова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М. – Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
6. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: Учеб. пособие для студ. Высших учебных заведений. – М., 2001.

In the article the outline and targets of activity of social center by mother and child; influence of social environment in the process of pupil socialization are considering there. The article is devoted to the stages of forming of attachment by child, its influence on becoming of child-paternal relations in family; facilities by which mothers can "tie" receiving children to family are considered.

Keywords: theory attachment, circle attachment, children's - parents relationship, confidence.

Отримано 06. 02.2011 р.

Розділ 3. НОРМАТИВНЕ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У РОБОТІ З
СОЦІАЛЬНО-ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ

УДК 376-058.862:316.42

О.О. Безносюк

**ТРУДОВА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ЯК СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

В статті розглядається питання нових технологій соціалізації, професійної підготовки і працевлаштування вихованців дитячих будинків та шкіл-інтернатів у ринкових умовах.

Ключові слова: трудова адаптація, діти-сироти, соціалізація.

В статье рассматриваются вопросы новых технологий социализации, профессиональной подготовки и трудоустройства воспитанников детских домов и школ-интернатов в рыночных условиях.

Ключевые слова: трудовая адаптация, дети-сироты, социализация.

Зміни, що відбуваються у суспільстві, закономірно висувують на передній план проблему соціального виховання та соціалізації особистості. 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.

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.

О.Б. Кізь розглядає особливості самоутвердження вихованців інтернатних закладів, формування їх образу «Я» та образу «Ми». І. М. Грига, Т. В. Семигіна, В. Яковенко вивчають тенденції та розвиток нових підходів до виховання у інтернатах та дитячих будинках в Україні.

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.

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.

Зміни, що відбулися у соціальній та економічній сферах, економічна криза, нестабільність, перехід до ринкових відносин, призвели до зміни ситуації. Незважаючи на заходи, спрямовані на покращання соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, значно погіршилася ситуація з працевлаштуванням випускників.

Процес соціального становлення та профорієнтації в підлітків, що виховуються в інтернатному середовищі має свої особливості.

Труднощі процесу соціалізації дітей-сиріт можуть призвести до зростання кількості соціально неадаптованих молодих людей, які потенційно можуть увійти до групи ризику. Крім того, певна частина вихованців інтернатних закладів має схильність до алкоголю та наркотиків, що зумовлено насамперед спадковістю, впливом деприваційних умов виховання та тим соціальним оточенням, до якого вони потрапляють, виходячи з інтернату.

Труднощі, що виникають в процесі соціалізації дітей-сиріт нерідко стають причиною того, що переважна більшість вихованців інтернатних закладів не готові до самостійного життя.

Складовим компонентом професійної адаптації є проблема професійної освіти дітей-сиріт та дітей, що залишилися без батьківського піклування, що розглядається як специфічний процес з особливими технологіями та

орієнтирами. Недосконалість нормативно-правової основи діяльності та фінансування інтернатних закладів щодо забезпечення соціально - професійної адаптації дітей-сиріт, відсутність розробок технологій позабюджетного фінансування, спонсорської допомоги не дозволяє забезпечити успішний процес соціалізації (наприклад, допомога у працевлаштуванні). Благодійна діяльність в існуючому вигляді певною мірою формує у вихованців споживацьку, утриманську позицію [27, С.56].

Профорієнтаційна робота, що проводиться у школах-інтернатах та дитячих будинках малоефективна. У більшості з них вона зорієнтована на вузьке коло спеціальностей. До того ж інтернати, як правило, не мають професійних навчальних закладів, куди б вони мали можливість гарантовано направляти вихованців, відсутні певні умови для підготовки дитини до діяльності, до якої він має хист, здібності та проявляє інтерес. При отриманні професійної освіти не враховується ситуація, що склалась на ринку праці. До професійно-технічних училищ вихованці приймаються на пільгових умовах, але без постійної підтримки та опіки вони, на жаль, безпорадні, не спроможні самостійно організувати своє навчання, влаштуватися на роботу тощо.

Сучасна соціально-педагогічна ситуація вимагає створення спеціальних служб у центрах зайнятості, які матимуть банк даних випускників шкіл-інтернатів та зможуть інформувати підлітків про ситуацію на ринку праці.

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.

Важлива роль у процесі соціалізації та трудовій адаптації належить також громадським організаціям. Створення у дитячому будинку такої організації або участь вихованців у її діяльності (скаути, «Пласт», «Молода Січ» та ін.) певною мірою сприятимуть формуванню знань, умінь, навичок, активної життєвої позиції, що у майбутньому допоможе їм успішно адаптуватися в суспільстві.

Більшості із випускників дитячих будинків притаманне звужене не бачення життєвих перспектив, вони обмежені у самостійному професійному виборі, готові йти вчитися в ті заклади, куди їм допоможе влаштуватися адміністрація будинку.

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.

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.

Список використаних джерел

1. Зверева Д., Лактіонова Г. Діти у скруті: альтернативи вирішення проблеми // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №3. – С. 9 – 11.
2. Канішевська Л. Специфіка виховання соціальної зрілості учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт // Соціологія: теорія, методика, маркетинг. – 1999. – № 4. – С. 77 – 84.
3. Кізь О. Б. Особливості самоставлення вихованців інтернатних закладів // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. – К., 2002, – Т. IV. Ч. 3. – С. 78 – 86.
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. Стрюк К. І. Особливості спілкування дітей-сиріт в умовах дитбудинку // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С. 72 – 76.
6. Чумак Л. Соціально-трудова адаптація вихованців дитячих будинків та шкіл-інтернатів // Рідна школа. – № 4. – квітень, 2003. – С. 56 – 59.
7. Шебанова С., Решетило С. Ціннісні орієнтації вихованців інтернатних закладів // Збірник праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології. – т. 6. – Вип. 1. – С. 353 – 357.

The article discusses new technologies socialization, training and employment of children in orphanages and boarding schools in market conditions.

Keywords: occupational adaptation, orphans, socialization.

Отримано 06. 02.2011 р.

УДК 364.4-053.2-058.68

Л. П Гаврилюк

СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД І СОЦІАЛЬНЕ СУПРОВОДЖЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТЬ

В статті йдеться про необхідність однозначності понять в гуманітарних науках, зокрема в соціальній педагогіці.

Ключові слова: соціальний супровід, соціальне супроводження, складні життєві обставини, сім'ї соціального ризику.

В статье идет речь о необходимости однозначности понятий в гуманитарных науках, в частности в социальной педагогике.

Ключевые слова: социальное сопровождение, сложные жизненные обстоятельства, семьи социального риска.

Науковці стверджують, що на даний момент сім'я в Україні значною мірою втратила здатність виконувати життєво важливі функції і виявилась на порозі кризи. Ознаками такої кризи є високий рівень незадоволеності подружнім життям, дисфункційний розвиток взаємин у шлюбі, конфліктність, стійка орієнтація подружжя на розлучення, нездатність досягти злагоди, зростання кількості розлучень, орієнтація подружжя на малодітну сім'ю.

Негаразди в сім'ї значно підсилює напружена соціально-економічна ситуація в Україні, коли значна частка громади живе за межею бідності. Економічне неблагополуччя посилюється негативними тенденціями в демографічних процесах, морально-психологічних настановах громадян, поширенням особливо небезпечних епідемій ВІЛ/СНІД та туберкульозу, наркоманії та алкоголізму. Надзвичайно високим є рівень дитячої смертності, захворюваності дітей, інвалідності. Спостерігаються масове безробіття, перерозподіл трудових ресурсів із легального сектору економіки в "тіньовий", збільшення трудової, у тому числі нелегальної міграції, злочинності, правового нігілізму, загострення житлової проблеми. Крім того, безсистемна зміна моделей господарювання призвела до екологічних лих і катастроф [1].

Досвід розвинених країн з ринковою економікою свідчить, що багато проблем сімей та окремих громадян можна вирішити за допомогою

спеціально організованої системи державної сімейної політики, яка в нашій країні активно розробляється і впроваджується упродовж останніх років. Одним із основних видів роботи із сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах, є їх соціальний супровід як система комплексних заходів допомоги сім'ям з метою їх збереження, відновлення родинних стосунків, захисту і реалізації прав членів у родині та її прав у суспільстві [1].

Соціальної допомоги потребують не лише ті сім'ї, які вже перебувають у складних життєвих обставинах, а й такі, які можна віднести до сімей соціального ризику. Такі сім'ї самостійно справляються зі своїми соціальними функціями, проте в них наявні фактори ризику, що при певних змінах ситуації провокують виникнення кризових станів, з якими родина не може самостійно впоратися, що призведе її до розряду неблагополучних [5].

Соціальних супровід – це форма соціальної роботи, спрямована на мінімізацію складних життєвих обставин, адаптацію до умов середовища, шляхом надання різних видів конкретних соціальних послуг, здійснення підтримки, опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій населення з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їхнього соціального статусу.

Соціальний супровід – це тривалий процес, здійснення якого у відповідній громаді (тобто за місцем проживання) забезпечують спеціальні заклади – Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. В Україні створена і функціонує мережа центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, до роботи в яких можуть залучатися суб'єкти різних галузей (психологи, педагоги, юристи, медичні працівники та ін.). Залежно від особливостей людини, типу сім'ї, соціальний супровід має свою специфіку щодо змісту, технологій та процедур, які застосовуються. Вони викладені у відповідних нормативних документах [1; 2].

Впродовж історії соціальної роботи відбувалася поступова зміна значення поняття *соціальний супровід*. Якщо на початку ХХ століття основним алгоритмом довготривалого втручання був такий: "вивчення-діагноз-лікування", при якому вся відповідальність покладалася на фахівців, то наприкінці 50-х років ХХ століття було запропоновано нову модель: "проблема-вирішення", значення якої полягає в активізації ресурсів та можливостей людини для самостійного розв'язання проблем, при цьому фахівці покликані допомогти людині, а не вирішувати за неї її проблеми. Тобто сім'я під час соціального супроводу повинна набути навички, які надалі допоможуть їй самостійно долати життєві труднощі [1].

Починається соціальний супровід після закріплення за відповідною сім'єю конкретного соціального працівника. Здійснюється він на підставі договору, що регулює взаємовідносини, визначає відповідальність сторін і фіксує згоду та обов'язкову участь членів сім'ї у виконанні плану

соціального супроводу. Договір укладається між дорослим представником сім'ї та соціальною службою й підписується обома сторонами перед початком надання послуг.

На основі інформації, отриманої під час комплексного обстеження та оцінення потреб сім'ї (соціальне інспектування) складається план соціального супроводу, яких охоплює основні сфери функціонування сім'ї. Він складається разом з членами сім'ї у двох примірниках, один примірник залишається в сім'ї, інший – в ЦСССДМ. В плані зазначаються конкретні заходи, спрямовані на подолання життєвих труднощів. План узгоджується та підписується всіма повнолітніми членами сім'ї та соціальним працівником, який здійснює соціальний супровід. Раз на місяць соціальний працівник аналізує і переглядає план, і якщо потрібно вносить виправлення. Тривалість соціального супроводу залежить від складності проблем, що існують в сім'ї та спроможності сім'ї самостійно долати труднощі.

Соціальний супровід може припинитися в разі:

- подолання сім'єю складної життєвої ситуації;
- відмови сім'ї від допомоги, якщо це не загрожує іншим особам;
- невиконання членами сім'ї вимог та обов'язків, визначених планом соціального супроводу;
- переїзду сім'ї.

Важливим для припинення соціального супроводу є досягнення очікуваних результатів.

В літературі зараз поряд з словосполученням *соціальний супровід* часто зустрічаються інші терміни *соціальне супроводження*, *соціальне супроводжування*. Соціальне супроводження, наприклад, є однією з умов створення прийомної сім'ї або дитячого будинку сімейного типу. Завданням соціального супроводження є сприяння адаптації дитини в новій (прийомній) сім'ї, налагодження позитивного психологічного клімату в такій сім'ї, створення умов для розвитку дітей з урахуванням потреб кожної дитини, забезпечення оптимальних умов життя дитини та захист її прав [2].

Процесові соціального супроводження передуює аналіз інформації про прийомну дитину або дитину-вихованця. Прийомні батьки (батьки-вихователі) проходять відповідне навчання, поглиблюють знання, у них формуються відповідні уміння і навички. Підставою для початку соціального супроводження є прийняття органами виконавчої влади рішення про створення прийомної сім'ї або дитячого будинку сімейного типу та передачу на виховання дітей. Копія такого рішення в триденний термін передається до відповідної соціальної служби за місцем проживання прийомної сім'ї або дитячого будинку сімейного типу разом із копіями

документів на дітей. Наказом соціальної служби за такою сім'єю або будинком закріплюється соціальний працівник. Соціальне супроводження прийомних сімей здійснюється постійно, поки у цій сім'ї на вихованні перебувають діти-сироти або діти, позбавлені батьківського піклування.

На підставі оцінки потреб таких сімей соціальний працівник складає план соціального супроводження, який містить конкретні заходи, спрямовані на створення умов утримання, виховання та розвитку дитини в сім'ї відповідно до її потреб.

За один-два роки до виходу прийомної дитини або вихованця з прийомної сім'ї, з дитячого будинку сімейного типу соціальний працівник розробляє і вносить до плану заходи підготовки дитини до виходу. Раз на рік соціальний працівник узагальнює і аналізує інформацію про ефективність функціонування прийомної сім'ї або дитячого будинку сімейного типу та розвитку прийомних дітей або дітей-вихованців, яка візується одним із прийомних батьків або батьків-вихователів, затверджується директором соціальної служби і подається до служби у справах дітей. Підставою завершення соціального супроводження є припинення існування прийомної сім'ї або дитячого будинку сімейного типу, яке фіксується наказом директора соціальної служби. Соціальний працівник як у процесі соціального супроводу так і соціального супроводження сім'ї є головним помічником цієї сім'ї, посередником між нею та соціальним оточенням.

Деякі вчені вказують на спільне і відмінне між *соціальним супроводом* і *соціальним супроводженням* [2]. Відмінності, на їх думку, соціального супроводження від соціального супроводу такі:

- соціальне супроводження є обов'язковим, а соціальний супровід є добровільним;
- соціальне супроводження є постійним (поки прийомна сім'я або дитячий будинок сімейного типу функціонує), а соціальний супровід триває стільки, скільки цього бажають члени сім'ї;
- соціальне супроводження має визначені завдання на кожному етапі функціонування прийомної сім'ї або дитячого будинку сімейного типу (на початку створення, при влаштуванні дітей, при виході дитини тощо);

Спільним для соціального супроводу та соціального супроводження є:

- індивідуальний підхід, який ґрунтується на вивченні потреб людини та визначенні спільно з нею шляхів розв'язання проблеми;
- спрямування людей на самостійне вирішення своїх проблем;
- мобілізації власних ресурсів;
- набуття необхідних життєвих навичок;
- використання ресурсів громади [2].

Словник української мови подає такі значення слів: *Супровід*. 1. Дія за значенням супроводжувати, супроводити. У супроводі кого, чого – разом із

ким – , чим-небудь; у чиємусь товаристві; в оточенні когось, чогось; під охороною, конвоєм кого – чого-небудь. 2. Те, що супроводить яку-небудь дію, явище. 3. Гра на музичному інструменті, спів, які супроводжують чию-небудь гру або спів. 4. Група людей, яка супроводжує кого-небудь; почет при комусь. 5. Група військовослужбовців, бойових машин і т. ін., яка охороняє або конвоює кого-, що-небудь.

Супроводження. Дія за значенням супроводжувати [4].

Слова супроводження і супроводжування утворені від дієслів супроводити і супроводжувати недоконаного виду. Обидва дієслова вказують на незавершений процес (дію), тобто послідовне змінювання ознак необмежене в часі ні початком ні кінцем. У російській мові усім трьом українським лексемам відповідає тільки одна лексема *сопровождение*, тому скоріше за все в українській педагогічній літературі часто трапляється калька цього слова – *супроводження*.

Формуючи та використовуючи терміни науковці в українській науці дотримуються стандартів ДСТУ 1. 5: 2003. Національна стандартизація. Правила побудови, викладання, оформлення та вимоги до змісту нормативних документів та ДСТУ 3966 – 2000. Термінологія. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять. У статті "Система правил українського ділового та наукового стилю" М. Гінзбург вказує, що всі розробники документів усіх видів та рівнів повинні дотримуватися цих стандартів, які закріпили систему вимог до стилю українських нормативних документів. Однією з таких вимог є розмежування засобами української мови дії, події та наслідку. На позначення наслідку процесу слід використовувати віддієслівні іменники без суфіксів або із суфіксами -ок, -ин(а) та інші, оскільки таким іменникам не притаманна категорія виду, вони втратили дієслівну симантику і набули семантики предметності [3].

Не зважаючи на те, що Словник української мови тлумачить слово *супроводження* як таке саме, як *супровід* вважаємо, що не можна одним терміном позначати як процес так його наслідок, результат. На нашу думку, слід розмежовувати терміни *соціальний супровід*, *соціальне супроводження*, *соціальне супроводжування*, позначаючи в першому випадку результат, наслідок події, а в другому і в третьому випадках дію. Сутність викладеного дає підстави твердити, що доцільно було б, щоб фахівці із соціальної педагогіки зважили у своїх дослідженнях і публікаціях на державні стандарти і розробили чіткі критерії визначення тих чи інших понять.

Список використаних джерел:

1. Аналітичний звіт: Моніторинг соціального супроводу сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 136 с.
2. ВІЛ-інфіковані діти: медичний догляд, психологічна підтримка, соціальний супровід, правовий захист / Авт.: Котова Н.В., Старець О.О., Олена П.П. та інш., - К.: ТОВ "К.І.С". – 2010 – 176 с.
3. Гінзбург М. Система правил українського ділового та наукового стилю // Українська мова. – 2006. - №2. – С. № 30-43.
4. Словник української мови: В 11-ти томах – К. : Наукова думка, 1978. – Т.9. – 916 с.
5. Соціальний супровід неблагополучної сім'ї. Трубавіна І.М. Науково-методичні матеріали. – К.: ДЦССМ, 2003. – 86 с.

In the article talked about the necessity of synonymousness of concepts in liberal arts, in particular in social pedagogics.

Keywords: social accompaniment, difficult vital circumstances, families of social risk, terms.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 371.346

Ю.В. Гарасимів

ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПОДОЛАННЯ ЗЛОЧИННОСТІ СЕРЕД НЕПОВНОЛІТНІХ

У статті розглядаються проблеми дитячої бездоглядності та передумови подолання злочинності серед неповнолітніх

Ключові слова: державні установи, бездоглядні діти, сім'я.

В статье рассматриваются проблемы детской безнадзорности и предпосылки преодоления преступности среди несовершеннолетних

Ключевые слова: государственные учреждения, безнадзорные дети, семья.

Дитяча бездоглядність в Україні на сьогоднішній день – не просто негативне соціальне явище, а велика проблема всього суспільства, адже наслідками її є, як правило, відсутність належного рівня освіти та виховання, погана успішність дітей, занепад моральних цінностей, дезадаптованість, делінквентна або девіантна поведінка неповнолітніх. З огляду на масштаби цієї проблеми можна сказати, що вона виникла доволі давно і за цей час не тільки не вирішилась, але й набула подальшого розвитку. Свідченням цього є прояви серед неповнолітніх адиктивної поведінки, сексуальної розбещеності, розповсюдження небезпечних захворювань, зростання кількості безпритульних і жебраків. Як наслідок, явище дитячої бездоглядності породжує ще одну масштабну проблему у суспільстві – злочинність серед неповнолітніх. Таким чином, вирішення проблеми дитячої бездоглядності допоможе суттєво знизити рівень злочинності серед неповнолітніх.

Бездоглядність серед дітей є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених. У працях І.Башкатова, П.Вівчар, Л.Денисенко, Н.Дубініна, В.Кудрявцева, О.Лазаренко, А.Личко, В.Ожеховської, І.Парфанович, А.Плешакова, Т.Федорченко, М.Фіцули розкриті психолого-педагогічні особливості бездоглядних дітей, причини та наслідки явища бездоглядності.

Бездоглядні діти – це діти, позбавлені належного виховання, догляду і дбайливого ставлення, які не систематично відвідують школу. Більшість із них значну частину дня, а подекуди й ночі, перебуває на вулиці. З юридичної точки зору "бездоглядність" трактується, як відсутність контролю за поведінкою неповнолітнього внаслідок невиконання або неналежного виконання батьками або особами, що їх замінюють, їхніх обов'язків по вихованню, навчанню або утриманню дитини [1, с. 2].

Зростанню кількості бездоглядних дітей у суспільстві сприяє сама сім'я, яка повинна стати природним осередком первинної соціалізації дитини, основою її матеріальної та емоційної опори. У випадку, коли дитина не відчуває такої опори від батьків, вона починає шукати її деінде, у тому числі й на вулиці. Таким чином, передумовами виникнення дитячої бездоглядності, на наш погляд, є неспроможність батьків або осіб, які їх замінюють, забезпечувати здоровий психологічний клімат у сім'ї, здійснювати виховний вплив на неповнолітніх, задовільняти їх матеріальні та духовні потреби. Як правило, бездоглядні діти походять з прошарку сімей, де батьки мають психічні захворювання, наркотичну чи алкогольну залежність, позбавлені батьківських прав чи знаходяться за межею бідності. Останнім часом усе частіше зустрічаються випадки бездоглядності дітей у цілком забезпечених сім'ях, які не мають вище

зазначених проблем. Таке явище стає поширеним через небажання сучасних батьків витратити час на спілкування з своїми дітьми: чим старшими стають діти, тим рідшими і коротшими стають їх контакти з батьками [3, с.5].

Послаблення виховного впливу сім'ї негативно позначається і на процесі соціалізації дитини. Соціалізуюча функція сім'ї не реалізовується у зв'язку із трудовою зайнятістю батьків або їхньою неготовністю до виховання неповнолітнього. Як зазначає В. Оржеховська [2], на сьогоднішній день 40 відсотків батьків взагалі визнають свою неспроможність у сфері первинної соціалізації дітей. Щодо дітей трудових мігрантів, то можна вважати, що виховний вплив на них не здійснюється взагалі. Щоправда вихованням дітей можуть займатися інші родичі, наприклад, дідусь з бабусею, проте це, як правило, супроводжується виникненням проблема поколінь. Найчастіше проблема виникає, коли батьки залишають підлітків під опіку інших родичів.

Також проблему дитячої бездоглядності поглиблює педагогічна неграмотність батьків. Іноді вони просто не знають, як знайти спільну мову з дітьми, налагодити з ними контакт. У таких випадках вони намагаються перекласти свої обов'язки щодо виховання дітей на школу, не бажаючи усвідомити того, що ніхто краще, ніж сім'я, з її моральними нормами, традиціями, позитивним прикладом поведінки та теплими стосунками, не зможе сформувати особистість неповнолітнього.

Ще однією причиною бездоглядності може стати неповна сім'я. Це трапляється тоді, коли один із батьків не може сам впоратись з вихованням дитини: батько не може замінити дитині матір і, навпаки, мати не в силах замінити дитині батька. Проте варто зазначити той факт, що частина дітей із неповних сімей мають гідне виховання.

Негативно впливає на проблему бездоглядності і раннє батьківство, оскільки молоді батьки ще не здатні усвідомити усієї відповідальності і правильно підійти до питання виховання своїх дітей.

Також доволі часто бездоглядними стають діти із сімей, в яких переважали жорстокі форми виховання. Таке ставлення до неповнолітніх приводить до їхньої втечі на вулицю, а вже там жорсткі умови виживання провокують підлітка до незаконних дій. До такої поведінки дітей можуть змушувати і батьки. Крім того, вони можуть використовувати для власного збагачення і працю неповнолітніх.

Таким чином, сім'я далеко не завжди може та хоче виконувати свої функції. У результаті невиконання батьками їхніх функцій чи обов'язків, підростає покоління неосвічених агресивних підлітків з низьким моральним рівнем, відсутністю суспільних норм та моральних цінностей.

Вони прагнуть збагатитися в будь-який спосіб, навіть у незаконний. Це, в свою чергу, призводить до зростання злочинності серед неповнолітніх.

Проте не варто усю вину за явище бездоглядності покладати на сім'ю, яка за сьогоднішніх умов економічної кризи поставлена в жорсткі умови виживання. І окрім вище названих причин, вчені визначають також соціально-економічні, психолого-педагогічні, медико-біологічні [4, с. 62]. Доцільно зауважити, що перелічені причини перш за все впливають спочатку на сім'ю, її спроможність виконувати виховну функцію, а вже потім на особистість дитини.

Важливою, на нашу думку, хоча і опосередкованою причиною поглиблення проблеми дитячої бездоглядності є політична та соціальна нестабільність в державі, яка спричиняє постійні зміни кадрового складу державних органів та служб, що відповідають за роботу з дітьми, підлітками та молоддю. Це в свою чергу призводить до неузгодженості та непослідовності заходів з подолання бездоглядності, які в результаті є малоефективними. Окрім політичної і соціальної, значний вплив на поширення дитячої бездоглядності здійснює несприятлива економічна ситуація. Вона спричинила загострення протиріч і спровокувала конфлікти між батьками та дітьми; позначилась на роботі організацій та клубів для дітей за місцем проживання і навчання. Скорочення фінансування призвело до закриття ряду закладів, або ж зменшення обсягів і тривалості їхньої роботи.

Загострює проблему бездоглядності погане медичне обслуговування. Не своєчасне діагностування хвороби бездоглядної дитини, яка могла отримати інфекцію на вулиці або ж і від батьків, призводить до розповсюдження таких важких захворювань як туберкульоз, венеричні захворювання, СНІД/ВІЛ. Також бездоглядні діти є групою ризику, з огляду на уразливість щодо таких захворювань, як алкоголізм, наркоманія, токсикоманія [5, с.37].

На нашу думку, основним завданням, яке на сьогоднішній день стоїть перед законодавчими і виконавчими органами, батьками чи опікунами дітей щодо вирішення проблеми бездоглядності дітей є детальне її вивчення і усунення причин її виникнення. Вирішити це завдання соціальному педагогу можуть допомогти громадськість та навчально-виховні заклади.

Так, велике значення у боротьбі з бездоглядністю має суспільна думка. На її формування може вплинути соціальна реклама, висвітлення проблеми у пресі з наведенням конкретних прикладів. Це змусило б батьків замислитись перед тим, як залишити дітей без нагляду на тривалий термін.

Внесок у справу подолання бездоглядності може зробити і школа. Навчальний заклад займає важливе місце у вирішенні проблеми дитячої бездоглядності насамперед тому, що саме у школі стають помітними перші її ознаки (зниження успішності, невідвідування занять). Дану проблему легше попередити чи здолати у зародку, ніж вирішити у більш запущеній формі, тому варто посилити роботу школи з соціальними службами та державними органами.

Отже, налагодження співпраці між державними органами та службами і громадськими організаціями сприятиме досягненню поставлених перед ними завдань. Усунення причин бездоглядності і робота з сім'єю, як з осередком первинної соціалізації дитини, дасть позитивні результати у боротьбі з бездоглядністю і, як наслідок, сприятиме зменшенню рівня злочинності серед неповнолітніх.

Вважаю за доцільне, щоб у підсумкових документах конференції знайшли відображення наступні рекомендації:

З метою попередження або подолання дитячої бездоглядності як передумови подолання злочинності серед неповнолітніх необхідно:

1) провести комплексне дослідження сучасного стану бездоглядності в Україні;

2) визначити основні причини загострення проблеми з метою координації зусиль на ліквідацію головних факторів виникнення бездоглядності;

3) дослідити територіальної приналежності проблеми бездоглядності до певних регіонів;

4) розробити та запровадити соціально-педагогічні технології роботи з сім'ями, які з тих чи інших причин не виконують свої виховні функції та обов'язки;

5) підготувати план роботи щодо притягнення до відповідальності батьків, які недобросовісно виконують свої обов'язки;

6) видання літератури з практичними порадами для батьків та осіб, що їх замінюють, щодо виховання дітей, особливо з сімей групи ризику.

7) провести дослідження стану надання соціальних послуг бездоглядним дітям державними та не державними структурами;

8) розробити стандарти соціальних послуг, які надаються бездоглядним дітям;

9) відпрацювати механізм взаємодії соціальних служб та державних органів щодо вирішення проблеми бездоглядності;

10) збільшити державне фінансування регіональних програм для розв'язання проблеми бездоглядності.

Список використаних джерел

1. Большой юридический словарь / Под. ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 704 с.
2. Оржеховська В.М.: Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі: Навчальний практико-зорієнтований навчальний посібник. / В.М. Оржеховська, В.І. Кириченко, Г.Г. Ковганич. – Х.: Видавництво “Точка”, 2007. – 192с.
3. Оржеховська В.М. Сучасні проблеми дитячої бездоглядності в Україні та шляхи їх вирішення//Постметодика. – 2009. – №2 (89). – С. 5-7
4. Тарасова Т.В. Роль батьківської ради загальноосвітнього навчального закладу у профілактиці дитячої бездоглядності // Постметодика. – 2009. – №2 (89). – С. 62-64
5. Федорченко Т.Є. Подолання агресивності як засіб профілактики дитячої бездоглядності // Постметодика. – 2009. – №2 (89). – С. 37-40.

In the article the problems of child's neglect and pre-condition of overcoming of criminality are examined among minor.

Keywords: public institutions, neglected children, family.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 37.013.42:364-053.2

*Р.Х. Вайнола
Н.С. Гевчук*

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПО РОБОТІ З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

В статті проведено теоретичний аналіз законодавства України, що стосується захисту прав дітей трудових мігрантів. Окреслюються форми роботи у діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу із дітьми, батьки яких за кордоном по ознайомленню їх із своїми правами, згідно чинного законодавства України.

Ключові слова: діти трудових мігрантів, законодавство України, права дітей.

В статті проведено теоретичний аналіз законодавства України, що стосується захисту прав дітей трудових мігрантів. Описуються форми роботи в діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу з дітьми, батьки яких перебувають за кордоном по ознайомленню з своїми правами, згідно з діючим законодавством України.

Ключевые слова: дети трудовых мигрантов, законодательство Украины, права детей.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства, соціальне становлення людини та успішність входження її в середовище соціуму вимірюється ступенем її готовності до виконання сукупності соціальних функцій та обов'язків відповідно до існуючих суспільних відносин.

Ми вважаємо, що розв'язання цих складних та багатогранних завдань, значною мірою залежить від загальноосвітнього навчального закладу, як базового соціального осередку, призначення якого полягає у створенні умов для послідовного, цілеспрямованого, науково-практичного та обґрунтованого освоєння дітьми та молоддю основ життєдіяльності – організації життя на засадах історично складених ціннісних орієнтацій національної культури, форм і способів діяльності, спілкування і поведінки.

На нашу думку, одним із завдань загальноосвітнього навчального закладу є забезпечення захисту прав дітей, які зазначені як і в міжнародних документах (Загальна декларація прав людини, Європейська соціальна хартія, Конвенція ООН про права дитини), так і в державних законодавчих актах (Конституція України, Сімейний кодекс України, Закон України "Про охорону дитинства", Закон України "Про освіту" і т.д.)

У зв'язку із появою у навчальних закладах нашої країни такої категорії дітей, як діти трудових мігрантів, постає питання про захист їх прав та інтересів. Державна політика, яка стосується дітей, батьки яких за кордоном, на сьогоднішній день, чітко не сформована.

Безпосередньо опікуватися цією проблематикою покликаний ряд міністерств – Міністерство освіти і науки, молоді і спорту, Міністерство праці та соціальної політики, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство внутрішніх справ та Міністерство юстиції України [2, с. 7].

Міжнародно-правові документи ООН та Ради Європи у сфері міграції, інші багатосторонні та двосторонні угоди у цій галузі містять важливі гарантії забезпечення прав та інтересів дітей-мігрантів, які перебувають за

межами країни громадянства (постійного проживання) разом з батьками або одним з них. Уповноважений з прав людини постійно наголошує на важливості приєднання нашої країни до міжнародних документів у сфері міграції.

Проте, окремих державних нормативно-правових документів, які б чітко окреслювали захист прав та інтересів дітей трудових мігрантів, визначали б напрямки роботи з ними, на сьогоднішній день не існує. Тому ми вважали за доцільне провести теоретичний аналіз міжнародних та державних законопроектів, які стосуються захисту прав дітей та визначити, які із них у своїй діяльності може використовувати соціальний педагог загальноосвітнього навчального закладу по роботі з дітьми трудових мігрантів.

Таблиця 1.

Аналіз законодавства України, що стосується захисту прав дітей трудових мігрантів.

Назва нормативно-правового документу	Рік прийняття	Номер статті	Положення, що характеризують захист дітей трудових мігрантів.
<i>Міжнародні документи, які декларують захист прав дітей:</i>			
1. Загальна декларація прав людини.	Прийнята і проголошена Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 року	Стаття 2	Кожна людина повинна мати всі права і всі свободи, проголошені цією Декларацією.
		Стаття 7	Всі люди рівні перед законом і мають право, без будь-якої різниці, на рівний їх захист законом.
		Стаття 13	1. Кожна людина має право вільно пересуватися і обирати собі місце проживання у межах кожної держави. 2. Кожна людина має право покинути будь-яку країну, включаючи й свою власну, і повертатися у свою країну.
		Стаття 16	Сім'я є природним і основним осередком суспільства і має право на захист з боку суспільства та держави.

		Стаття 25	1. Кожна людина має право на їжу, одяг, житло, медичний догляд та необхідне соціальне обслуговування. 2. Материнство і дитинство дають право на особливе піклування і допомогу. Всі діти, народжені у шлюбі або поза шлюбом, повинні користуватися однаковим соціальним захистом.
		Стаття 26	Кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути спрямована на повний розвиток людської особи і збільшення поваги до прав людини і основних свобод.
		Стаття 29	Кожна людина має обов'язки перед суспільством, у якому тільки й можливий вільний і повний розвиток її особи.
2. Європейська соціальна хартія	Страсбург, 3 травня 1996 року	Частина I Стаття 7	Діти та підлітки мають право на особливий захист від фізичних та моральних ризиків, на які вони наражаються.
		Стаття 16	Сім'я як головний осередок суспільства має право на належний соціальний, правовий та економічний захист для забезпечення її всебічного розвитку.
		Стаття 17	Діти та підлітки мають право на належний соціальний, правовий та економічний захист.
		Стаття 19	Трудящі-мігранти, які є громадянами будь-якої Сторони, і члени їхніх сімей мають право на захист і допомогу на території

			держави будь-якої іншої Сторони.
3. Конвенція ООН про права дитини.	Дата підписання Україною: 21 лютого 1990 рік	Стаття 9	1. Держави-учасниці забезпечують те, щоб дитина не розлучалася з батьками всупереч їх бажанню. 2. Держави-учасниці поважають право дитини, яка розлучається з одним чи обома батьками, підтримувати на регулярній основі особисті відносини і прямі контакти з обома батьками.
		Стаття 10	1. Відповідно до зобов'язання Держав-учасниць за пунктом 1 статті 9 заява дитини чи її батьків на в'їзд у Державу-учасницю або виїзд із неї з метою возз'єднання сім'ї повинна розглядатися Державами-учасницями позитивним, гуманним і оперативним чином. 2. Дитина, батьки якої проживають у різних державах, має право підтримувати на регулярній основі, за виключенням особливих обставин, особисті відносини і прямі контакти з обома батьками. З цієї метою і відповідно до зобов'язання Держав-учасниць за пунктом 2 статті 9 Держави-учасниці поважають право дитини та її батьків залишати будь-яку країну, включаючи власну, і повертатися в свою країну.

		<p>Стаття 11</p> <p>Стаття 18</p> <p>Стаття 20</p> <p>Стаття 27</p>	<p>Держави-учасниці вживають заходів для боротьби з незаконним переміщенням і поверненням дітей із-за кордону.</p> <p>1. Держави-учасниці докладають всіх можливих зусиль до того, щоб забезпечити визнання принципу загальної та однакової відповідальності обох батьків за виховання і розвиток дитини.</p> <p>2. Держави-учасниці вживають всіх необхідних заходів для забезпечення того, щоб діти, батьки яких працюють, мали право користуватися призначеними для них службами й установами по догляду за дітьми.</p> <p>Дитина, яка тимчасово або постійно позбавлена сімейного оточення або яка в її власних якнайкращих інтересах не може залишатися в такому оточенні, має право на особливий захист і допомогу, що надаються державою.</p> <p>Батько (-ки) або інші особи, які виховують дитину, несуть основну відповідальність за забезпечення в межах своїх здібностей і фінансових можливостей умов життя, необхідних для розвитку дитини.</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		Стаття 7	Дитина має бути забезпечена можливістю здійснення її прав, установлених Конституцією України, Конвенцією про права дитини, іншими міжнародними договорами України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України.
		Стаття 152	Забезпечення права дитини на належне батьківське виховання
		Стаття 153	Права батьків та дитини на спілкування
		Стаття 155	Здійснення батьківських прав та виконання батьківських обов'язків.
		Стаття 180	Обов'язок батьків утримувати дитину.
		Стаття 258	Права баби і діда щодо захисту внуків.
		Стаття 259	Права братів та сестер на спілкування.
		Стаття 261.	Права та обов'язки особи, яка взяла у свою сім'ю дитину, щодо її виховання.
		Стаття 262	Права сестри, брата, мачухи, вітчима та інших членів сім'ї на захист дітей.
		Стаття 269	Обов'язок інших осіб утримувати дитину.
3. Кримінальний кодекс України.	5 квітня 2001 рік	Стаття 18	Суб'єктом злочину є фізична осудна особа, яка вчинила злочин у віці, з якого відповідно до цього Кодексу може наставати кримінальна відповідальність.
		Стаття 22	1. Кримінальній відповідальності підлягають особи, яким до вчинення злочину виповнилося

		<p>Розділ XV</p> <p>Стаття 150</p>	<p>шістнадцять років.</p> <p>2. Особи, що вчинили злочини у віці від чотирнадцяти до шістнадцяти років, підлягають кримінальній відповідальності лише за умисне вбивство, посягання на життя державного чи громадського діяча, працівника правоохоронного органу, члена громадського формування з охорони громадського порядку і державного кордону або військовослужбовця, судді, народного засідателя чи присяжного у зв'язку з їх діяльністю, пов'язаною із здійсненням правосуддя, захисника чи представника особи у зв'язку з діяльністю, пов'язаною з наданням правової допомоги, представника іноземної держави, умисне тяжке тілесне ушкодження, умисне середньої тяжкості тілесне ушкодження, диверсію, терористичний акт, захоплення заручників, зґвалтування, насильницьке задоволення статевої пристрасті неприродним способом, крадіжку, грабіж, розбій, вимагання, хуліганство.</p> <p>Особливості кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх.</p> <p>Експлуатація дітей.</p>
--	--	------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		Стаття 150-1 Стаття 155 Стаття 156 Стаття 166 Стаття 167 Стаття 304 Стаття 323 Стаття 324	Використання малолітньої дитини для заняття жебрацтвом. Статеві зносини з особою, яка не досягла статевої зрілості. Розбещення неповнолітніх. Злісне невиконання обов'язків по догляду за дитиною або за особою, щодо якої встановлена опіка чи піклування. Зловживання опікунськими правами. Втягнення неповнолітніх у злочинну діяльність. Спонування неповнолітніх до застосування допінгу Схиляння неповнолітніх до вживання одурманюючих засобів.
4. Кодекс України про адміністративні правопорушення.	7 грудня 1984 рік	Стаття 12 Стаття 13 Стаття 184	Вік, після досягнення якого настає адміністративна відповідальність. Відповідальність неповнолітніх. Невиконання батьками або особами, що їх замінюють, обов'язків щодо виховання дітей.
5. Закон України "Про охорону дитинства"	26 квітня 2001 рік	Стаття 11 Стаття 12	Кожна дитина має право на проживання в сім'ї разом з батьками або в сім'ї одного з них та на піклування батьків. Батьки або особи, які їх замінюють, мають право і зобов'язані виховувати дитину, піклуватися про її здоров'я, фізичний, духовний і моральний розвиток, навчання, створювати належні умови для розвитку

		<p>її природних здібностей, поважати гідність дитини, готувати її до самостійного життя та праці.</p> <p>Держава надає батькам або особам, які їх замінюють, допомогу у виконанні ними своїх обов'язків щодо виховання дітей, захищає права сім'ї, сприяє розвитку мережі дитячих закладів.</p> <p>Батьки або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність за порушення прав і обмеження законних інтересів дитини на охорону здоров'я, фізичний і духовний розвиток, навчання, невиконання та ухилення від виконання батьківських обов'язків відповідно до закону.</p> <p>Діти та батьки не повинні розлучатися всупереч їх волі, за винятком випадків, коли таке розлучення необхідне в інтересах дитини і цього вимагає рішення суду, що набрало законної сили.</p> <p>Право дитини на контакт з батьками, іншими членами сім'ї та родичами, які проживають у різних державах"</p> <p>Захист дитини від незаконного переміщення.</p>
6. Закон України "Про освіту"	23 травня 1991 рік	<p>Стаття 14</p> <p>Стаття 16</p> <p>Стаття 32</p> <p>Стаття 21</p>
		<p>Психологічна служба в системі освіти.</p> <p>У системі освіти діє державна психологічна служба. Психологічне</p>

		Стаття 22	забезпечення навчально-виховного процесу в навчальних закладах здійснюють практичні психологи. За своїм статусом практичні психологи належать до педагогічних працівників. Соціально-педагогічний патронаж у системі освіти. Соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії навчальних закладів, сім'ї і суспільства у вихованні дітей, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам, особам, які їх замінюють. Педагогічний патронаж здійснюється соціальними педагогами. За своїм статусом соціальні педагоги належать до педагогічних працівників.
		Стаття 51	Права вихованців, учнів, студентів, курсантів, слухачів, стажистів, клінічних ординаторів, аспірантів, докторантів.
		Стаття 52	Обов'язки вихованців, учнів, студентів, курсантів, слухачів, стажистів, клінічних ординаторів, аспірантів, докторантів.
		Стаття 59	Відповідальність батьків за розвиток дитини.
		Стаття 60	Права батьків.
7. Закон України "Про соціальну роботу з сім'ями,	21 червня 2001 рік	Стаття 4	Об'єктами соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю є: сім'ї, діти, молодь;

<p>дітьми та молоддю"</p>		<p>Стаття 6</p> <p>Стаття 7</p> <p>Стаття 8</p>	<p>Сферами здійснення соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю є: громадська; економічна; освітня; виховна; культурна; оздоровча.</p> <p>Основними напрямками державної політики у сфері соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю є: визначення правових засад соціальної роботи, розроблення та реалізація загальнодержавних, регіональних програм соціальної підтримки сімей, дітей та молоді, соціального становлення молоді та інших програм, створення сприятливих умов для функціонування і зміцнення сім'ї; сприяння відповідальному ставленню батьків до створення умов, необхідних для всебічного розвитку та виховання дітей; утвердження здорового способу життя в сімейному, дитячому та молодіжному середовищі.</p> <p>Соціальне обслуговування сімей, дітей та молоді здійснюється передбачає: надання психологічних послуг; формування здорового способу життя; інформування з питань працевлаштування та сприяння в цьому; задоволення матеріальних</p>
---------------------------	--	-------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			потреб сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах, згідно із законодавством; захист прав та інтересів осіб, посередництво у представництві інтересів сімей, дітей та молоді; виявлення, підтримк талановитих дітей та молоді; поширення просвітницьких та культурно-освітніх знань, об'єктивної інформації про види соціальних послуг, формування відповідального ставлення суспільства до соціальних проблем.
8. Закон України "Про захист суспільної моралі"	20 листопада 2003 рік	Стаття 7	Захист неповнолітніх від негативного впливу продукції сексуального чи еротичного характеру.
9. Закон України "Про оздоровлення та відпочинок дітей"	4 вересня 2008 рік		Цей Закон визначає основні засади державної політики у сфері оздоровлення та відпочинку дітей, повноваження органів виконавчої влади і органів місцевого самоврядування, правові, фінансові та організаційні засади утворення і діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, права, обов'язки та відповідальність усіх учасників процесу.
<i>Нормативно-правові акти з питань захисту прав дітей:</i>			
1. Наказ Міністерства	28 грудня 2006 рік		Сприяти проведенню заходів з проблем соціально-

<p>освіти і науки України "Про проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів"</p>			<p>педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів у навчальних закладах та покласти виконання функцій координаторів названих заходів на обласному рівні на керівників обласних центрів практичної психології і соціальної роботи; на районному рівні - на методистів, які відповідають за психологічну службу, районних (міських) методичних кабінетів; на рівні навчального закладу - на заступників директорів з виховної роботи, практичних психологів, соціальних педагогів, педагогів-організаторів.</p>
<p>2. Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. Про затвердження Порядку здійснення центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді соціального інспектування сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах.</p>	<p>28 липня 2010 рік</p>		<p>Цей Порядок визначає етапи та умови здійснення центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді соціального інспектування сімей, дітей та молоді, стосовно яких є інформація про перебування у складних життєвих обставинах. Об'єктами соціального інспектування є сім'ї, діти та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах.</p>

<p>3. Постанова КМУ Про затвердження Порядку організації виїзду дітей за кордон у туристичну подорож, на відпочинок та оздоровлення</p>	<p>13 квітня 2005 рік</p>		<p>Цей Порядок регламентує виїзд у вільний від навчання час організованої групи дітей віком від 6 до 18 років (далі - група дітей) за кордон у туристичну подорож, на відпочинок та оздоровлення за попередньо визначеними та затвердженими маршрутом і програмою перебування. Дія цього Порядку не поширюється на виїзд дітей за кордон у туристичну подорож, на відпочинок та оздоровлення з батьками, опікунами і піклувальниками.</p>
<p>4. Постанова КМУ Про затвердження Державної програми подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006-2010 роки</p>	<p>11 травня 2006 рік</p>		<p>Основними завданнями Програми є: розроблення та запровадження ефективних форм роботи з профілактики дитячої безпритульності і бездоглядності, виявлення на ранній стадії сімей, які неспроможні або не бажають виконувати виховні функції, та забезпечення захисту прав дітей, які виховуються в таких сім'ях; застосування ефективних форм соціальної підтримки дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах; запровадження ефективних форм і методів роботи з дітьми.</p>
<p>5. Розпорядження КМУ Про схвалення Концепції</p>	<p>22 квітня 2006 р</p>		<p>Метою Національного плану дій є визначення шляхів урегулювання питань ефективного забезпечення та</p>

<p>Загальнодержавної програми "Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006-2016 роки"</p>			<p>захисту прав дітей з урахуванням Цілей розвитку тисячоліття та стратегії Підсумкового документа спеціальної сесії в інтересах дітей Генеральної асамблеї ООН "Світ, сприятливий для дітей".</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Отже, для того, щоб соціальний педагог, який працює в закладі освіти, міг забезпечити належний правовий захист дітям трудових мігрантів, ми пропонуємо використовувати наступні форми роботи:

1. Серія тренінгових занять з правової освіти:

- ❖ "Знаємо та реалізуємо свої права" (для дітей 12-14 років)
- ❖ "Законодавство яке тебе захищає" (для дітей 15-18 років)
- ❖ "Допоможи собі сам" (для дітей 12-18 років) [1].

2. Цикл зустрічей із представниками органів правопорядку. Проведення лекцій, дискусій, бесід із дітьми за такою тематикою:

- ❖ "Діти України про свої права"
- ❖ "Що Конвенція ООН "Про права дитини" дає дітям?"
- ❖ "Законодавство про трудову міграцію. За та проти заробітків батьків за межами України"
- ❖ "Служби допомоги дітям"
- ❖ "Як не стати жертвою насилля?"
- ❖ "Як не стати жертвою злочину?"
- ❖ "Джерела інформації про права дитини." [1].

3. Розповсюдження соціальними педагогами загальноосвітніх навчальних закладів інформаційних матеріалів "Права дитини" у вигляді пам'яток, шляхом розміщення інформації у класних куточках та вклеюванням класними керівниками пам'яток у щоденники дітей.

4. Проведення конкурсу "Малюнок на асфальті" на тему: "Я дитина, і я маю право.....", приурочений до 1 червня - Дня захисту дітей.

5. Підготовка та захист дослідницьких проектів "Чи знаємо ми свої права?" Конкурс полягає у створенні групи від кожного класу школи (з 6-11 класи) із залучення в групу дітей трудових мігрантів. Завдання групи: провести опитування серед однолітків, чи знають вони свої права; опрацювати ряд літератури з теми; створити проект у вигляді буклету, газети, плакату, презентації на тему захисту прав дітей. По завершенні конкурсу відбувається презентація робіт та визначаються переможці.

Ми вважаємо, що права дитина найкраще може зрозуміти тоді, коли їх пізнає у дії. Активна співпраця в групах допомагає дітям усвідомити, у яких випадках порушуються їхні права. Протягом занять учні мають змогу глибше ознайомитися з Конвенцією ООН "Про права дитини", законодавством України про захист прав дитини.

Таким чином, використовуючи дані форми роботи, соціальний педагог дасть можливість дітям трудових мігрантів познайомитися з основними законодавчими актами, механізмами захисту своїх прав, та довідатися як і куди вони можуть звернутися у разі виникнення правових проблем.

Список використаних джерел

1. Знаємо та реалізуємо свої права. / Денисова О., Квітка Я. М., Ковганич Г. Г., Константінов С.Ф. – К.: Міленіум, 2002. – 164с.
2. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: Навч. – метод. посібник. / за ред. К.Б.Левченко, Трубавіної І.М., Цушка І.І. - К.: ФОП. " Чальцев" 2008. - 384с.
3. www.zakon.rada.gov.ua

The theoretical analysis of legislation of Ukraine which touches defence of rights for the children of labour migrants is conducted in the article. The forms of work are outlined in activity of social teacher of general educational establishment with children parents of which abroad on the acquaintance of them with the rights, in obedience to the current legislation of Ukraine.

Keywords: to put labour migrants, legislation of Ukraine, right for children.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 364.4-053.2-058.68

І.В. Ковальчук

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ ЗА МІСЦЕМ ПРОЖИВАННЯ

У статті розглядаються питання організації соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми за місцем проживання. Підкреслено необхідність професійної підготовки соціального педагога до такої роботи,

а також аргументовано доцільність залучення волонтерства до діяльності. На прикладі родини проілюстровано можливу технологію соціальної допомоги.

Ключові слова: соціальна робота, місце проживання, соціальний педагог, батьки, дезадаптовані діти.

В статье поднимаются вопросы организации социально-педагогической работы с дезадаптированными детьми по месту проживания. Подчеркнуто необходимость профессиональной подготовки социального педагога к такому виду деятельности. А также аргументировано целесообразность привлечения в помощники волонтеров. На примере семьи проиллюстрирована альтернативную технологию социальной помощи дезадаптированным детям.

Ключевые слова: социальная работа, место проживания, социальный педагог, родители, дезадаптированные дети.

Для сучасної системи соціально-виховної роботи за місцем проживання характерна тенденція якісної перебудови організації і керівництва цією системою.

Це питання піднімалося у роботах Р.Овчарової, Є. Холостової, А.Капської, Д. Пенішкевич І.Зверевої, Л. Завадської, Л.Тимчук та ін.

Для їх праць характерна думка, що мікрорайон як територіально обмежена сукупність людей у сімейно-побутовій сфері складається залежно від конкретних регіональних умов, природних, національних, культурних, структури і типу населеного пункту, його розташування (місто чи село). Кордони його не обов'язково співпадають з мікрорайоном школи або житлово-комунального господарства. За основу береться така одиниця адміністративного поділу, у рамках якої проводять діяльність муніципальні органи з населенням конкретного житлового масиву по всіх напрямках за програмою соціальних міроприємств у сфері культурного-побутового, медичного, торгового обслуговування.

Метою статті є окреслити коло проблем, які характерні для роботи з дезадаптованими дітьми за місцем проживання. Визначити реальні можливості соціального педагога по їх розв'язанню.

Оптимальним варіантом організації соціально-педагогічної роботи у мікрорайоні є налагодження діяльності центру виховної роботи за місцем проживання. Установа може здійснювати свою діяльність за двома варіантами: або закріплюючись за вулицями, організувати різнобічну

роботу з дезадаптованими дітьми або обирати конкретні напрями роботи з населенням чи окремим контингентом.

Виховні справи центру плануються і здійснюються на основі виховних можливостей і потреб кожного мікрорайону. Ці можливості виявляються при вивченні і соціально-педагогічному аналізі культурно-виробничого оточення, матеріально-побутових умов, духовного потенціалу, населення, що тут проживає.

Соціальне середовище місця проживання існує завдяки численним взаєминам його членів та соціальних інститутів. Чим більша і різноманітніша палітра складових соціального середовища, тим інтенсивніше його розвиток та різноманітні умови життєдіяльності особистості.

У структурі середовища виділяють макро- та мікро- рівні. До макрорівня належать матеріальне, культурне, політичне середовище. Мікрорівень – це конкретні умови життя особистості (сім'я, сусідство) та умови в середовищі найближчого оточення (вулиця, тип поселення).

Соціальне виховання дезадаптованих дітей здійснюється у процесі їх взаємодії в різних відносно автономних сферах життєдіяльності: освіта, організація соціального досвіду, індивідуальна допомога.

Роль держави у організації соціального виховання дезадаптованої дитини полягає у тому, що вона не тільки створює його інфраструктуру, але, в першу чергу, формулює завдання соціального виховання дезадаптованих, закріплені у державних програмах та документах.

Соціалізація дезадаптованої дитини невід'ємна від соціального середовища. Воно охоплює її від моменту народження і впливає на неї до самої смерті. Саме соціальне середовище, зокрема, його сфери – політична, соціальна, духовна формують певні очікування щодо поведінки особистості. Ці очікування перетворюються відповідними соціальними інститутами у цілі, завдання і зміст соціального виховання.

Актуальною є проблема добору методики соціально-педагогічної роботи з сім'єю дитини, рідною чи прийомною.

Важливим етапом цієї роботи є превентивна робота з майбутніми батьками дитини. Сім'я стає суб'єктом соціальної та соціально-педагогічної роботи у випадку, коли бачить у ній спосіб розв'язання своїх проблем. Від соціального педагога, який працює за місцем проживання це вимагає інформування населення про роботу і завдання соціальних служб; забезпечення усвідомлення сім'ї необхідності розв'язання проблеми; співпраці зі службами щодо розв'язання проблем. Таким чином, становлення сім'ї як суб'єкта соціально-педагогічної роботи процес тривалий і залежить від бажання сім'ї ним бути, авторитету соціальних

служб. Суб'єктність сім'ї визначається і в принципом добровільності прийняття соціальних послуг.

Становлення сім'ї як суб'єкта соціально-педагогічної роботи відбувається через такі загальні етапи: зацікавленість (виявлення у середовищі засобу задоволення своєї потреби); пасивний інтерес (фаза роз'єднання мотиваційного і діяльнісного аспектів потреби, коли бажання не підкріплюється бажанням діяти), активний інтерес (спроби практично діяти). У цьому аспекті соціально-педагогічна робота передбачає: інформування сім'ї про можливі життєві особистісні кризи, їх наслідки; співпрацю з нею щодо створення умов для попередження цих подій, пом'якшення обставин, які їх викликають, їх наслідків. При цьому право вибору свого шляху і відповідальності за нього залишається у сім'ї, людини. У цьому випадку людина здобуває владу над власним почуттям, способом життя, що дає їй можливість "здолати чи підняти вище страждань; вона користується наданими можливостями" брати участь у процесі навчання чи співробітничати, створювати інституції у яких можуть брати участь.

Отже, сім'я з об'єкта соціально-педагогічної роботи стає суб'єктом за умови її бажання здійснювати спільну діяльність щодо розв'язання її проблем, стійкого наміру їх позбутися, усвідомлення того, що власними силами цього зробити не можна, потрібна стороння допомога. Це означає, що задовольняти свої потреби чи їх розв'язувати сім'я може тією мірою, щоб не порушувати прав і свобод інших сімей, людей, а також своїх членів родини.

Соціальний педагог за місцем проживання має враховувати особливості сім'ї як закритої системи (таємниця особистого життя, недоторканість житла, таємниця всиновлення); можливість втручання у сім'ю за умов порушення нею прав членів родини незалежно від того, знає вона що їх порушує чи ні. Основними правилами роботи з сім'єю є: автономія сім'ї: незалежність вибору, прийняття і виконання рішень, відповідальність за них сім'ї; не нашкодити своїм втручанням у сім'ю, не погіршити її стосунків і стану; увага до духовного світу членів родини, самої сім'ї.

Увага має приділятися прийомній сім'ї. Людям, які прийняли дитину необхідно пам'ятати про таке: у дитини був режим, який не треба жорстко міняти. Треба з'ясувати який це режим і як дитина реагувала на його зміни. Необхідно з'ясувати переваги дитини у їжі, не наполягати, щоб вона відмовлялася від якихось корисних продуктів (наприклад, риби, фруктів, овочів). Не варто дарувати дитині багато іграшок. Це може налякати малюка. Не слід перевантажувати дитину емоційно. Необхідно усунути нові для дитини різкі та гучні звуки, сильні запахи.

Якщо у прийомній сім'ї є домашні тварини. Слід бути особливо уважними та намагатися, щоб знайомство відбулося поступово. Якщо дитині щось подобається в їжі або задоволеннях не слід намагатися видати це відразу. Не слід поспішати щодо збільшення пізнавального навантаження. Дитина не відразу виявить емоційну прихильність швидше вона яскравіше проявлятиме неспокій при відсутності прийомних батьків. Перший час прийомні батьки можуть бути поруч з дитиною.

До труднощів, які мають діти трудових мігрантів відносимо: відчуття провини та відповідальності, адже дитину супроводжують думки: "я була поганою донькою тому вона від нас поїхала"; образа у душі дитина ображається, що батьки залишили її саму; недовіра – втрачаються довірливі стосунки між дитиною і батьками, і це стосується і інших людей; агресія – вороже ставлення до дорослих; ідеалізація одного з батьків; інфантилізм; замкнутість як механізм захисту проти зради і втрати; вимушена рання дорослість; невротичні розлади; девіантна поведінка.

Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми цієї категорії полягає у організації соціального супроводу; облагодженні ігрового майданчика за місцем проживання; сприянні у залученні дитини до колективних форм діяльності (конкурси, змагання, ігротеки, цікаве дозвілля); консультації психолога; робота з соціальним педагогом по усуненню проблем соціалізації.

Важливим елементом формування змісту соціально-педагогічної діяльності за місцем проживання з дезадаптованими дітьми є уміння соціального педагога, які складають операційний компонент готовності до соціально-педагогічної роботи.

У першу чергу це інтегровані уміння, якими повинен оволодіти кожен спеціаліст незалежно від специфіки його діяльності. А саме: комунікативні уміння, які передбачають оволодіння культурою між особового спілкування, налагодження контакту з іншою людиною, розвиток взаємодії з клієнтом у позитивному емоційному напрямі. Аналітичні уміння, спрямовані на аналіз процесів, що відбуваються в соціумі, аналіз стану дитини та вплив на неї мікро соціуму; виділення проблем дитини та розуміння сумісної діяльності з нею по їх подоланню. Організаторські уміння – створення та розвиток офіційної та неофіційної мережі соціальної підтримки особистості, залучення волонтерів, що можуть надати ресурси, послуги та інші види допомоги. Прогностичні уміння передбачають прогнозування розвитку особистості з урахуванням її проблем; постановку мети діяльності, її завдань, передбачення можливого результату роботи, планування етапів майбутньої діяльності.

Проектувальні уміння дозволяють створювати програми діяльності за окремими напрямками роботи; здійснювати відбір необхідних методів та форм діяльності; конкретизувати зміст роботи у кожному конкретному випадку.

Визначаючи особистісні характеристики соціального педагога, який працює з дезадаптованими дітьми за місцем проживання треба завжди пам'ятати, що така робота вимагає від спеціаліста здатності успішно функціонувати у системі міжособистісних відносин.

Суттєву допомогу у роботі за місцем проживання надають волонтерські загони члени яких є добровольцями у допомозі іншим людям, які живуть за місцем існування волонтерського загону. Очолює волонтерський загін людина, яка має досвід волонтерської роботи. Вік керівника не має суттєвого значення. До гуртка можуть входити люди віком від 10 років. Завдання роботи планується заздалегідь, але це планування має вигляд плану у напрямках. Зміст кожного напрямку уточнюється і доповнюється відповідно до принципу сезонності та корисності, а також необхідності виконання конкретної роботи.

Основні завдання волонтерського руху по роботі з дітьми за місцем проживання можна сформулювати так:

- Організація дитячих майданчиків і роботи на них.
- Цікаве і змістовне дозвілля дітей.
- Організація заходів педагогічної просвіти для жителів мікрорайону.

Основними шляхи залучення до волонтерського гуртка за місцем проживання є: оголошення у мікрорайоні; організація масових заходів силами членів волонтерського руху і публічне представлення їх у мікрорайоні; передача естафети волонтерства.

Планування роботи волонтерів за місцем проживання здійснюється на основі принципу сезонності, необхідності, доцільності.

Погоджуємося з думкою Л. Завадської, що розуміння соціальної роботи як інтегрованого, універсального виду діяльності, спрямованого на задоволення соціально-гарантованих та особистісних інтересів і потреб людини, перш за все соціально незахищених верств населення дозволяє визначити два типи соціальних технологій:

- соціальні програми, що містять певні засоби і способи діяльності;
- саму діяльність, побудовану відповідно до таких програм. Цей підхід, вдало вписується у роботу за місцем проживання.

Разом з тим, необхідно визначити окремі особливості соціальних технологій роботи з дезадаптованими дітьми за місцем проживання:

- у соціальних процесах задіяна велика кількість індивідів, що наділені волею та свідомістю.

- Суб'єктивний зміст соціальних технологій - процеси соціального розвитку ініціюються, розвиваються чи гальмуються в першу чергу лідерами відповідно до цього будуються процеси управління, керівництва, переконання окремих мікросоціумів.
- Соціальні технології побудовані на суб'єкт, суб'єктних стосунках.
- У більшості випадків зміст соціальних технологій має превентивний характер.

У статті ми окреслили лише окремі питання роботи з дітьми за місцем проживання. Перспективою залишається дослідження особливостей організація установ і центрів , які здійснюють роботу за місцем проживання у різних регіонах держави.

Список використаних джерел

1. Завадська Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога / Л.Завадська. – Київ, 2008.
2. Овчарова Р. Справочная книга социального педагога / Р. Овчарова. – М: Сфера, 2001.
3. Пенішкевич Д.І. Соціальна педагогіка/ Д.І. Пенішкевич, Л.І. Тимчук. – Чернівці, 2008. – 345 с.
4. Соціальна педагогіка у схемах і таблицях / За ред. О. Безпалько. – Київ, 2006.
5. Зверева І.Д. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: Методичний посібник / І.Д. Зверева та ін. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
6. Технология социальной работы. Учебн. / Под. общ. ред. Е.И. Холостовой. – М., 2001.

In the article the questions of organization of socially pedagogical work are examined with dezadaptovanimi children domiciliary. Underlined necessity of professional preparation of social teacher to such work, and also argued expedience of bringing in of volonterstva to activity. On the example of family possible technology of social help is illustrated.

Keywords: social work, place of residence, social teacher, parents, dezadaptovani to put.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 364.48

С.В. Копилова

МІЖВІДОМЧА І МІЖСЕКТОРАЛЬНА СПІВПРАЦЯ У РОЗВ'ЯЗАННІ ПРОБЛЕМ СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ

У статті аналізуються літературні джерела і основні законодавчі акти соціальної спрямованості для виявлення форм міжвідомчої і міжсекторальної взаємодії. Здійснений аналіз дозволяє здійснити систематизацію і запропонувати можливі варіанти класифікації за характером співучасті та за рівнем розвитку партнерських відносин.

Ключові слова: взаємодія, міжвідомча взаємодія, між секторальна взаємодія, форми взаємодії, соціальне замовлення, координаційна рада

В статье анализируются литературные источники и основные законодательные документы с целью выявления форм межведомственного и межсекторального взаимодействия. Проведенный анализ позволяет совершить систематизацию и предложить возможные варианты классификации по характеру соучастия и по уровню развития партнерских отношений.

Ключевые слова: взаимодействие, межведомственное взаимодействие, межсекторальное взаимодействие, формы взаимодействия, социальный заказ, координационный совет.

Постановка проблеми. Загострення соціальних проблем у поєднанні з тенденцією зменшення фінансового забезпечення їх розв'язання, зумовлює необхідність пошуку шляхів оптимізації використання наявних ресурсів. Одним з механізмів є підвищення ефективності співпраці суб'єктів, залучених до надання допомоги соціально дезадаптованим категоріям населення.

У більшості нормативно-правових актів соціальної спрямованості наголошується на необхідності налагодження співпраці місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, продовження співпраці з міжнародними, громадськими, благодійними, релігійними організаціями, здійснення співробітництва під час організації надання соціальних послуг, а Кабінетом Міністрів України ставиться завдання розробити механізм співпраці суб'єктів-надавачів соціальних послуг (закон України "Про соціальні послуги"; розпорядження Кабінету Міністрів

України від 1 липня 2009 р. № 740-р "Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції соціальної адаптації осіб, які відбували покарання у виді позбавлення волі на певний строк, до 2015 року, Розпорядження Кабінету міністрів України "Про затвердження Комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві тощо).

Проте на даному етапі відсутні стабільні взаємозв'язки між владними структурами різних рівнів, відсутній чіткий розподіл функцій у системі соціальних послуг між органами державної влади, місцевого самоврядування та надавачами послуг, між секторальне партнерство в наданні соціальних послуг не набуло системного характеру. Визначена суперечність окреслила спрямованість нашого наукового пошуку.

Питанням міжвідомчої і між секторальної взаємодії присвятили увагу: Є. Холостова, М. Варбан, Т. Вовк, К. Шендеровський. Але головним предметом існуючих досліджень виступають функції та ступінь корисності суб'єктів у взаємній співпраці.

Мета статті: узагальнити та систематизувати досвід використання різних форм співпраці суб'єктів соціальної роботи. Для досягнення поставленої мети нами обрані такі методи: узагальнення досвіду, метод аналізу документів.

Виклад матеріалу. Під взаємодією розуміється процес налагодження контактів і зв'язків між суб'єкт-об'єктами, які зумовлюють їх взаємні зміни. Причинна обумовленість є головною особливістю взаємодії коли кожна із взаємодіючих сторін постає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що визначає розвиток суб'єктів та їх структур. Соціальна взаємодія розглядається як взаємовплив (індивідів, соціальних груп, інститутів та спільно у процесі реалізації їх інтересів; вид безпосередніх чи опосередкованих (зовнішніх чи внутрішніх) відносин, зв'язків, що існують у суспільстві. Соціальна взаємодія виявляється на міжособистісному і суспільному (макросоціальному) рівнях [2, с.59]. В контексті окресленої проблематики ми розглядаємо взаємодію як безпосередню організацію їх взаємних дій, спрямованих на досягнення спільної мети. За змістом соціальна взаємодія є своєрідним обміном діяльністю.

Питання взаємодії суб'єктів соціальної роботи визначається насамперед їх функціональними завданнями та технологічними позиціями. Об'єктом взаємодії є соціальні потреби соціально дезадаптованих категорій населення, а предметом спільної діяльності є практика надання соціальної допомоги.

Враховуючи відомчий характер організації діяльності соціальних служб доцільно розрізняти між секторальну та міжвідомчу взаємодію. Міжвідомча взаємодія носить більш формальний, регламентований

характер, тому для визначення її форм доцільно звернутися до аналізу нормативно-законодавчих актів. Державні програми соціальної спрямованості, постійно наголошують на необхідності використання традиційних механізмів співпраці з метою координації зусиль: проведення засідань за круглим столом та нарад за участю держадміністрації, органів виконавчої влади, громадських, релігійних, благодійних організацій. Проведення науково-практичних конференцій, семінарів, дискусій, засідань за круглим столом та нарад постійно включаються до планів заходів, що затверджуються Кабінетом міністрів України з метою реалізації Концепцій соціальної спрямованості.

Достатньо поширеною є практика прийняття нормативних документів, що регламентують порядок взаємодії суб'єктів. Наприклад, спільний наказ Міністерства праці та соціальної політики України, Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства внутрішніх справ України, Державного комітету України у справах національностей та релігій, державного департаменту України з питань виконання покарань "Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, що надають соціальні послуги бездомним громадянам". Аналогічні нормативно-правові акти визначають порядок взаємодії:

- центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і установ виконання покарань у проведенні соціальної роботи з неповнолітніми та молоддю, які відбувають покарання в цих установах і звільняються з них; кримінально-виконавчої інспекції і центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді щодо забезпечення соціального супроводу і контролю за поведінкою дітей та молоді, які засуджені до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, звільнені від відбування покарання з випробуванням або умовно-достроково (форми: укладення договорів про співпрацю та погодження планів спільних дій; спільне визначення та погодження форм і методів соціальної роботи; ведення обліку клієнтів; здійснення сумісних заходів; обмін методичною літературою, аналітичними та інформаційно-довідковими матеріалами; організація та проведення науково-практичних конференцій, "круглих столів"; обмін сторін інформацією шляхом щоквартального інформування, відправлення повідомлень з інформаційними картами, відправлення інформаційних листів);

- центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді із закладами охорони здоров'я щодо надання медичної допомоги та соціальних послуг дітям і молоді (форми: укладання договорів про співпрацю, затвердження спільних заходів, проведення навчальних семінарів, розробка методичних рекомендацій, розробка та розповсюдження інформаційних матеріалів);

- центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та управлінь (відділів) освіти щодо підготовки до самостійного життя дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з числа учнів старших та випускних

класів інтернатних закладів і шкіл соціальної реабілітації (форми: надання інформації за запитом; проведення навчально-практичних семінарів, участь у розробці методичних рекомендацій та пропозицій; проведення "круглих столів" та робочих нарад, укладення договорів про співпрацю, визначення та погодження планів, форм та методів роботи, здійснення сумісних заходів

- центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і органів праці та соціального захисту населення в наданні соціальних послуг сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах (форми: укладення договорів про співпрацю, проведення спільних нарад та узгодження планів спільних дій; обмін інформацією; спільне відвідування клієнта з метою соціального інспектування та обстеження соціально-побутових умов; підготовка спільних висновків; проведення спільних інформаційних заходів; організація та проведення навчально-практичних семінарів; обмін методичною літературою та інформаційно-довідковими матеріалами; розробка спільних заходів);

Ці документи визначають напрями та форми взаємодії сторін, функції суб'єктів взаємодії. Узагальнюючи зміст вищезазначених документів, можна виділити такі спільні напрями взаємодії: надання соціальної допомоги, підвищення професійної компетентності сторін; залучення до процесу надання допомоги об'єднань громадян, підприємств, установ, організацій незалежно від форми власності, у тому числі благодійних організацій окремих громадян.

Найбільш складною є модель взаємодії суб'єктів у наданні допомоги бездомним, оскільки контингент клієнтів та їх проблеми є достатньо різноманітними. До цього процесу залучені Міністерство праці та соціальної політики та відповідні управління; центри зайнятості, центри обліку бездомних громадян, центри соціальної адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; Міністерство охорони здоров'я та відповідні управління; заклади охорони здоров'я, медико-соціальні експертні комісії; органи внутрішніх справ; відділи у справах громадянства, імміграції та реєстрації фізичних осіб; органи міграційної служби; кримінально-виконавча інспекція. Формами співпраці є: укладання угод, спільне проведення заходів, направлення до інших установ, соціальне патрулювання.

Поширеною практикою у розв'язанні проблеми бездомності є створення **Координаційних рад**, які сприяють оптимізації використання ресурсів, узгодженню діяльності різних міністерств та відомств. Основною формою роботи Координаційної ради є засідання, що проводяться за потребою, але не менше 2 разів на рік. Основними завданнями Координаційної ради є підготовка пропозицій щодо формування і реалізації державної політики, удосконалення нормативно-правової бази, вирішення проблемних питань, що виникають у роботі з клієнтами; сприяння розвитку

мережі соціальних закладів та удосконаленню їх діяльності; проведення моніторингу стану виконання заходів соціального захисту; здійснення заходів щодо розвитку міжнародного співробітництва, вивчення і поширення досвіду зарубіжних країн з надання соціальних послуг; підтримання ініціатив і пропозицій громадських організацій щодо удосконалення роботи. Координаційна рада забезпечує створення єдиного інформаційного та реінтеграційного простору під час роботи спеціалістів різних відомств з громадянами, які потрапили у складні життєві обставини. Її діяльність має бути спрямована на забезпечення співпраці з громадськими організаціями, вищими навчальними закладами та іншими установами, розвиток співпраці та партнерських стосунків між різними соціальними інституціями територіальної громади міста, органами місцевого самоврядування та місцевої виконавчої влади; залучення членів громади та стимулювання до різних ініціатив, спрямованих на вирішення проблем громадян; узгодження діяльності закладів соціального захисту. Комплексними заходами щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві також передбачалося створення при Міністерстві у справах сім'ї, молоді та спорту на громадських засадах Координаційної ради з профілактики девіантної поведінки неповнолітніх.

Новою формою здійснення співпраці можна вважати створення **міждисциплінарних команд**. Прикладом такої діяльності є міждисциплінарна команда із забезпечення медико-соціальної допомоги ВІЛ-інфікованим дітям та їх сім'ям. Вона створюється наказом головного лікаря закладу охорони здоров'я або спільним наказом закладів, співробітники яких входять до її складу, в закладах охорони здоров'я педіатричного профілю, Центрах профілактики та боротьби зі СНІД, будинках дитини, школах-інтернатах, у яких мешкає більше 5 ВІЛ-інфікованих дітей, які отримують антиретровірусну терапію. До складу міждисциплінарної команди входять: лікар-педіатр, медична сестра та соціальних працівник. До роботи можуть залучатися сімейний лікар, психолог, невролог, психіатр, юрист, педагог, вихователь установи державної кримінально-виконавчої служби України, представники недержавних організацій. Збори міждисциплінарної команди проводяться 2-4 рази на місяць. Команда має право давати рекомендації сім'ям, адміністрації закладів, де утримуються ВІЛ-інфіковані діти, фахівцям та співробітникам.

Ще однією формою міжвідомчої співпраці є **комісії у справах неповнолітніх**, яка є координуючим органом російської системи профілактики дезадаптації неповнолітніх. Засідання обласної комісії відбувається 1 раз на квартал, районної – 2 рази на місяць. Практикуються виїзні засідання у школи, опорні пункти. Предметом розгляду є конкретні

справи неповнолітніх, які здійснили правопорушення, адміністративні порушення або суспільно небезпечні діяння, які ухиляються від навчання. Розгляд справ проходить по представленню освітнього закладу або підрозділу у справах неповнолітніх органів внутрішніх справ. Комісіями розглядаються питання про заходи по виявленню та обліку сімей та дітей, що знаходяться у соціально небезпечному положенні, про профілактику суїцидальної поведінки дітей тощо. В основі рішень, що виносяться комісією, лежить застосування адміністративних санкцій: винесення попередження, оголошення догани, накладання стягнень, направлення дитини у спеціальний навчальний заклад, призначення покарання батька або дитині, призначення часу реабілітації, направлення в різні центри для консультації, призначення відшкодувати матеріальні збитки. Контроль за виконанням рішень покладається на відповідального секретаря. Законом не визначені механізми захисту прав неповнолітніх, тому діяльність більше зосереджена на прийнятті санкцій [4, с.63].

Між секторальна взаємодія пов'язана з узгодженням діяльності державних, недержавних та бізнес-структур у досягненні спільних цілей. При оцінці форм взаємодії державного і недержавного сектору важливо враховувати специфіку останнього. Так громадські та благодійні організації характеризуються: здатністю гнучко змінювати зміст, форми та методи діяльності, інноваційними підходами до вирішення проблем, готовністю експериментувати, досліджувати, впроваджувати нові технології, вивчати новий досвід (у тому числі і міжнародний), адаптувати його та впроваджувати нові методики, здатністю більш об'єктивно оцінювати потреби населення у соціальних послугах, швидко реагувати на соціальні проблеми та зміну потреб членів громади. Отже, співпраця з громадськими організаціями дає можливість посилити адресність надання допомоги, впроваджувати нові технології, зменшити протистояння інтересів громадян та влади, активізувати соціальну активність населення. Водночас, участь держави дозволить фінансово підтримати ентузіастів, створити стабільні умови для функціонування неурядових організацій.

У нормативно-правових документах часто наголошується на необхідності залучення до надання соціальним послуг благодійних, громадських, релігійних організацій на засадах партнерства. Перспективним механізмом співпраці державного і недержавного секторів є **соціальний контракт**. Під соціальним контрактом розуміють делегування державою прав і обов'язків щодо реалізації певних видів діяльності в соціальній сфері (які є функцією держави). В Україні також використовується термін "**соціальне замовлення**".

На необхідності розроблення і впровадження механізму соціального замовлення на соціальні послуги у недержавних надавачів послуг органами самоврядування за рахунок місцевих бюджетів наголошується у

розпорядженні Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2007 року "Про схвалення концепції реформування системи соціальних послуг". Закон України "Про соціальну адаптацію осіб, які відбували покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк", Концепція соціального захисту бездомних громадян наголошує на необхідності розробки та затвердження правил проведення конкурсів на отримання бюджетних коштів. Закон України "Про соціальні послуги" визначає також можливість залучення бюджетних коштів до фінансування соціальних послуг, які надаються недержавними суб'єктами чи фізичними особами. Обов'язковими елементами цієї процедури є встановлення правил організації та проведення конкурсу на залучення бюджетних коштів; укладання договору з переможцями щодо умов фінансування та вимог до обсягу порядку і якості надання соціальних послуг; здійснення місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування контролю за цільовим використанням бюджетних коштів та якістю надання соціальних послуг.

К.С. Шендеровський, переконуючи у необхідності співпраці центрів соціальних служб сім'ї, дітей та молоді і недержавних організацій виділяє такі форми: сумісна реалізація епізодичних заходів, спільне формування інформаційного простору, впровадження нових технологій, методів соціальної роботи, організація нових спеціалізованих соціальних служб. Співпраця реалізується за напрямками: лекційно-профілактична робота; соціальний супровід; гурткова та культурно-масова робота; гуманітарна допомога; інформаційна допомога [5].

Т.С. Вовк також вказує на переваги громадських організацій як гнучкість та інноваційність, та виділяє такі механізми партнерських відносин: соціальний контракт, ресурсні центри, пряме фінансування, матеріальна допомога, спільне надання соціальних послуг. **Ресурсні центри** – громадські організації, метою діяльності яких є надання послуг та різного роду безкоштовної допомоги іншим громадським організаціям [1].

Нові моделі роботи часто створюються та випробовуються недержавними громадськими організаціями і лише потім використовуються державними організаціями. Результатом співпраці в цій галузі може бути: розробка навчальних програм підготовки соціальних працівників, підготовка тренерів та методичних матеріалів (посібник). На базі відпрацьованих інноваційних технологій та методів впроваджується моделі надання соціальних послуг.

М. Варбан також наголошує на необхідності тісної співпраці соціальних служб з іншими установами та організаціями, прогнозування та розробки механізмів та етапів побудови взаємодії з конкретними "гравцями" на полі надання соціальних послуг. Це дасть можливість постійно вдосконалюватися, засвоювати новий досвід, пропагувати свої здобутки.

Взаємодія повинна базуватися на взаємному посиленні ефективності роботи і побудові мережі соціального супроводу клієнта. Виділяються такі форми взаємодії: обмін досвідом, фахівцями; надання комплексу додаткових послуг (використанням можливостей інших установ та організацій); обмін методичними розробками, програмами, літературою; впровадження ефективних сучасних програм та технології роботи, навчання фахівців; пошук та отримання додаткового фінансування; залучення сторонніх фахівців для моніторингу діяльності, її зовнішньої оцінки тощо.

Найменш дослідженими є форми взаємодії державного і комерційного секторів. Проте і в цьому напрямі можна виділити форми співпраці, які доцільно удосконалювати та поширювати. Згідно Комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві передбачена така форма між секторальної співпраці як *надання шефської допомоги*. Передбачалося закріпити стабільно працюючі підприємства, установи і організації різних форм власності, банківські установи, навчальні та культурно-освітні заклади, спортивні товариства, команди з ігрових видів спорту, спортклуби тощо за притулками для неповнолітніх. Заслужовує на увагу така форма як *громадська опікунська рада*, яка створюється при притулках для дітей з представників громадських організацій, підприємств, установ та організацій незалежно від форм власності.

Висновки. Здійснений аналіз дозволяє здійснити систематизацію і запропонувати можливі варіанти класифікації. Форми взаємодії мають тенденцію до змін, а саме до переходу до більш складної структури відносин. Тому буде доцільним в якості одної з підстав для класифікації обрати *рівень розвитку партнерських відносин*. За цією ознакою можна виділити такі форми взаємодії: проведення епізодичних заходів, реалізація соціальних програм, створення партнерських спеціалізованих соціальних служб, укладання соціального контракту. Найвищий рівень характеризується взаємодією влади і неурядових організацій, за яким абсолютна частина соціальних послуг надається громадськими, благодійними організаціями. *За характером співучасті* взаємодія може відбуватися шляхом: розподілу завдань та забезпечення взаємної доповнюваності дій (спільні наради, соціальні програми, спільні спеціалізовані служби, створення дорадчих органів); об'єднання ресурсів (соціальне замовлення, шефська допомога); обміну досвідом (семінари, круглі столи, розробка методичних та інформаційних матеріалів, створення та впровадження нових технологій); оцінки та моніторингу діяльності (експертні опитування).

Здійснене дослідження створює можливості для продовження наукового пошуку. Зокрема, проведений теоретичний аналіз дозволяє

перейти до емпіричного дослідження, яке дозволить оцінити ступінь поширення та рівень ефективності форм співпраці, виявити існуючі перешкоди та обґрунтувати шляхи удосконалення. Відпрацювання механізмів між секторальної та міжвідомчої взаємодії можна розглядати як один з варіантів оптимізації використання ресурсів та покращення якості надання соціальних послуг соціально дезадаптованим категоріям населення.

Список використаних джерел

1. Вовк Т.С. Надання соціальних послуг організаціями громадянського суспільства та регулювання волонтерського руху //Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – С. 68-76
2. Головатий М.Ф. Соціальна політика і соціальна робота: Термінол.-понятійн. слов./М.Ф.Головатий, М.Б.Панасюк. – К.: МАУП, 2005. – 560 с.
3. Методичні рекомендації соціальним працівникам центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді щодо організації діяльності служб роботи з ін'єкційними споживачами наркотиків / Варбан М., Івчук В, Камінник І, Микитюк М., Пінчук І., Сановська В. – К.: ДЦСССДМ, 2007. – С. 25-28
4. Холостова Е.И. Социальная работа с дезадаптированными детьми: Учебное пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация "Дашков и К", 2007. – 280 с.
5. Шендеровський К.С. Взаємодія соціальних служб для молоді та громадських, благодійних організацій у задоволенні соціальних потреб дітей, молоді, різних категорій сімей м.Києва //Соціальна робота в Україні: теорія і практика – С. 15-24
6. www.rada.gov.ua

In the article are analysed literary sources and the main legislative documents for the reason revealing the forms interdepartmental and intersphere of the cooperation. Organized analysis allows to make systematization and offer possible variants to categorizations on nature of the complicity and on level of the development partner's relations.

Keywords: cooperation, interdepartmental cooperation, intersphere cooperation, form of cooperation, social contract, coordinational counsel.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 37.091.12

М. Лушкєвич

ХТО ВИХОВУЄ ДІТЕЙ? СУПЕРЕЧКА МІЖ ШКОЛОЮ ТА БАТЬКАМИ

У статті розкрито співпраця у вихованні дитини, батьками та приватними освітніми установами на прикладі двох польських шкіл, що діють у Варшаві. Роль школи в керівництві, консультуванні в питаннях освіти.

Ключові слова: приватна освітня установа, батьківське виховання, система Монтесорі в вихованні.

В статье раскрыто сотрудничество в воспитании ребенка, родителями и коммерческими образовательными учреждениями на примере двух польских школ, действующих в Варшаве. Роль школы в руководстве, консультировании в вопросах образования.

Ключевые слова: частная образовательное учреждение, родительское воспитание, система Монтесорі в воспитании.

W dzisiejszych czasach, gdy tak wiele wartości uległo dewaluacji, a inne niezrozumiałemu uwzniośleniu, trudno wypracować sobie system wartości, którym będziemy się kierować w życiu. Dotyczy to nie tylko młodych ludzi, wchodzących w dorosłe życie, ale również młodych rodziców, którzy dopiero uczą się swojego rodzicielstwa i obmyślają sposób na wychowanie dzieci. Dobrze, gdy rodzice w ogóle podejmują refleksję nad swoim rodzicielstwem, gdy wiedzą, że jedynie wspólny pomysł na wychowanie ma szansę odniesienia sukcesu. Zanim dojdzie do takiej konfrontacji obojga rodziców i rozmowy na temat wychowania, warto zastanowić się nad tym, czym w ogóle jest wychowanie.

Wychowanie, jako wartość, również uległo przemianie na przestrzeni upływającego czasu. Dawniej, czasownik wychowywać, jak podaje "Słownik języka polskiego" S. B. Lindego (Lwów 1860, t. 6, s. 461) oznaczał: 1) "wyżywić aż do wzrostu", "odchowąć", "wykarmić, wyżywić, dać dostateczne wyżywienie"; 2) "wychowywać młodego człowieka, wychowanie, ćwiczenie i naukę mu dawać, kształtować go na człowieka". Bardziej współczesny pogląd na wychowanie przedstawia A. Gurycka (Warszawa 1979, s. 55) twierdząc iż wychowanie to „dynamiczny, złożony układ oddziaływań społecznych, instytucjonalnych, interpersonalnych, pośrednich i bezpośrednich, wywołujących zmiany w osobowości człowieka tym oddziaływaniami poddawanego”.

Podążając tokiem myślenia Guryckiej dowiadujemy się, że wychowanie zachodzi podczas interakcji społecznych, a więc nie tylko w rodzinnym domu, ale także w przedszkolu, szkole czy innej placówce, w której przebywa dziecko. Co więcej, wychowanie może odbywać się nie tylko w sposób bezpośredni, ale również pośredni. Oznacza to, że wpływ na wychowanie mają nie tylko bezpośrednie interakcje rodzic-dziecko czy nauczyciel-dziecko, ale również książka-dziecko, film-dziecko oraz wiele innych kombinacji.

Idąc tym tropem, nie trudno odmówić racji rodzicom, którzy część obowiązków wychowawczych chcą scedować na szkołę czy inną placówkę edukacyjną. Jednak należy pamiętać o tym, że w szkole odbywa się tylko część tego wychowania i nie jest ona w stanie samodzielnie podjąć się takiego wyzwania, jak wychowanie dziecka. Zrozumiałe jest, że w tak szybko zmieniającej się rzeczywistości, coraz to nowych trendach w wychowaniu i edukacji, rodzice czują się zagubieni. Rolą szkoły jest bycie niejako przewodnikiem, konsultantem w sprawach wychowawczych. Należy jednak pamiętać, że to rodzice są pierwszymi nauczycielami i wychowawcami swoich dzieci. Jeśli chodzi o wychowanie, widzę tu pewną asymetrię i jej ciężar zawsze będzie leżał po stronie rodziców. Chyba, że zmieni się system wychowania na ten z „Państwa” Platona, gdzie dziecko było własnością państwa i swego rodzaju szkoła w pewnym momencie przejmowała całkowicie funkcję wychowawczą od rodziców, co jak pokazuje historia, nie było dobrym rozwiązaniem.

Cała mądrość szkoły polega na umiejętnym prowadzeniu rodzica przez meandry wychowania tak, aby to rodzic czuł się za nie odpowiedzialny, a jednocześnie czuł wsparcie merytoryczne z jej strony.

Niezwykle istotnym elementem procesu wychowania jest spójność oddziaływań w szkole i domu rodzinnym. Pierwszym etapem jest wypracowanie przez rodziców wspólnego podejścia do wychowania swoich dzieci. Zarówno wartości, które chcą w dzieciach ukształtować, jak system nagród i kar muszą być jednolite, akceptowane i praktykowane przez oboje rodziców. Tylko takie podejście da dzieciom poczucie bezpieczeństwa oraz zapewni sukces wychowawczy. Gdy dziecko podrośnie, niezwykle ważnym momentem w jego życiu będzie wybranie odpowiedniej placówki edukacyjnej. Placówka taka, aby dobrze spełniała oczekiwania rodziców, musi być spójna z ich poglądem na wychowanie, ponieważ od tej pory rodzice będą mieli realne wsparcie w swoich dążeniach wychowawczych, ale też będą musieli dzielić poglądy wychowawcze z wybraną przez siebie placówką.

W niniejszym artykule chciałabym się skupić na przykładach dwu polskich placówek działających na terenie Warszawy, które moim zdaniem prezentują ciekawe pomysły realizacji swojej funkcji wychowawczej. Mam tu na myśli Niepubliczną Podstawową Szkołę Montessori Państwa Rotowskich oraz Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny Sternik, które prowadzi szkoły

żeńskie i męskie na poziomie szkoły podstawowej oraz gimnazjum. Obie placówki działają w sektorze prywatnym, nie są placówkami państwowymi, obie proponują nieco inny pomysł na wychowanie i edukację. Kluczem doboru placówek nie była ich odmienność ze względu na system finansowania.

Chodzi raczej o zauważoną przeze mnie zależność, która polega na tym, że łatwiej przeforsować pewne alternatywne pomysły wychowawczo – edukacyjne w miejscu, gdzie wszelkiego rodzaju innowacje są mile widziane, a wręcz pożądane. Wydaje się również, że nauczyciele placówek prywatnych mają nieco ułatwione zadanie, jeśli chodzi o współpracę z rodzicami, więc i niektóre pomysły łatwiej wprowadzić w życie. Mam tu na myśli oczywiście swego rodzaju elitarne placówki edukacyjne, gdzie poziom kształcenia czy szeroko pojęte dobro dziecka odgrywają znaczącą rolę. W takich placówkach rekrutacja do szkoły odbywa się odpowiednio wcześniej i zazwyczaj jest kilkustopniowa. Jednym z kryteriów przyjęcia dziecka do szkoły jest pisemna zgoda rodziców na udział w życiu szkoły, a przede wszystkim aktywny udział w wychowaniu własnego dziecka oraz współpracę z nauczycielami w tym zakresie. Jest to niejednokrotnie ważniejsze od majątności rodziców.

Zanim dziecko podejmie naukę w systemie montessoriańskim, rodzice muszą się zapoznać z jego specyfiką oraz ją zaakceptować. W Szkole Montessori to rodzice zgłaszają swoją chęć, by dziecko się w niej kształciło. Szkoła ta nie reklamuje się w prasie czy Internecie. Miejsc w każdej z klas jest kilka do kilkunastu, a chętnych zawsze więcej. Chęć współpracy ze szkołą i akceptacja sposobu jej pracy jest zawsze ważnym kryterium przy doborze uczniów. Dzięki temu w szkole panuje atmosfera wzajemnej współpracy między nauczycielem, uczniem i rodzicem. Wszyscy bowiem mają ten sam cel – dobro dziecka. Szkoła wspiera funkcję wychowawczą rodziców przez organizowane dla nich wykłady. Rodzice są cyklicznie zapraszani do udziału w wykładach, które mają na celu zgłębianie przez nich pedagogiki Montessori, co skutkuje lepszym zrozumieniem funkcjonowania szkoły, zapoznaniem ich z poszczególnymi fazami rozwojowymi dzieci oraz sposobami radzenia sobie z trudnościami wychowawczymi w nurcie montessoriańskim. Poza tym, każdy wychowawca ma raz w tygodniu dyżur wychowawczy, podczas którego każdy z rodziców danej klasy może przyjść i porozmawiać o nurtujących go sprawach związanych z rozwojem swojego dziecka. Raz na trymestr odbywają się dni otwarte w szkole, kiedy rodzice są zapraszani na zajęcia, a dzieci prezentują osiągnięcia, z których są najbardziej dumni. Raz w semestrze wychowawcy klas są zobowiązani do pisemnego przygotowania diagnozy każdego z podopiecznych i omówienia jej wyników z rodzicami. Nie bez znaczenia są nieliczne klasy, w których uczą się dzieci. Liczba ta wynosi od kilku do kilkunastu uczniów w zależności od poziomu edukacyjnego. Daje to możliwość dogłębnego poznania każdego dziecka, a także ułatwia kontakt wychowawcy z rodzicami.

Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny Sternik prezentuje podobne zabiegi prowadzące do aktywnego udziału w wychowaniu zarówno szkoły, jak i rodziców. Tu również rodzice mają do dyspozycji szereg wykładów, a nawet warsztaty kształcące poszczególne umiejętności wychowawcze. Podczas tego typu zajęć jest również zapewniona opieka dla dzieci. W szkołach Sternika każda rodzina ma swojego opiekuna, który minimum trzy razy w roku spotyka się z obojgiem rodziców, aby porozmawiać na temat funkcjonowania dziecka w szkole. W razie potrzeby częstotliwość spotkań jest zwiększana. Co ważne, na spotkanie zobowiązani są przybyć oboje rodzice. Chodzi o to, aby każde z nich brało aktywny udział w wychowaniu i edukacji swoich dzieci. Zobowiązanie do tego typu spotkań rodzice podpisują razem z umową edukacyjną w dniu przyjęcia dziecka do szkoły. Daje to zabezpieczenie szkole, że rodzice faktycznie będą uczestniczyli w wychowaniu swoich dzieci. Ponadto, podobnie jak w Szkole Montessori, tu też dzieci są diagnozowane raz w semestrze, a wyniki takiej diagnozy są omawiane z rodzicami. Pozwala to na stały monitoring nie tylko osiągnięć ucznia, ale także jego procesu wychowawczego. Co warto podkreślić, w szkole odbywają się cyklicznie weekendy ojca i syna oraz matki i córki. Spotkania te dedykowane są wzmocnieniu więzi między matkami i córkami oraz między synami a ojcami.

Wszystkie wyżej opisane zabiegi wpływają na umocnienie i ujednoczenie oddziaływań edukacyjno – wychowawczych rodziców oraz szkoły, co daje zdecydowanie lepszy efekt w postaci ukształtowanego kręgosłupa moralnego i solidnych podstaw z zakresu wiedzy u wychowanka.

Chciałabym podkreślić, że wspomniane przeze mnie zabiegi mają również miejsce w placówkach publicznych i one również mogą sprzyjać współpracy z rodzicami.

Wspieraniu rodziny w jej wychowawczej funkcji służy najnowsze Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni

Specjalistycznych (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.2), w którym aż cztery spośród czternastu funkcji, jakie pełni poradnia psychologiczno – pedagogiczna dotyczy wspierania rodziców (§ 1. 2.): 6) pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień dzieci i młodzieży;

7) podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży, w tym udzielanie pomocy psychologiczno – pedagogicznej dzieciom i młodzieży z grup ryzyka oraz ich rodzicom; 11) wspomaganie wychowawczej i edukacyjnej funkcji rodziny; 13) prowadzenie edukacji dotyczącej ochrony zdrowia psychicznego, wśród dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli.

Można ogólnie stwierdzić, że istnieje w Polsce dobra tendencja do współpracy między rodzicami a placówkami edukacyjnymi. Jestem głęboko

przekonana, że tylko takie współdziałanie i wzajemnie wsparcie, gdzie nacisk jest położony nie tylko na zdobywanie wiedzy, ale i na przekaz pewnych wartości ma przyszłość i jest słuszne. Jako podsumowanie przytoczę tylko znaną maksymę Theodore'a Roosevelta, który powiedział że „kształcić tylko umysł człowieka, nie udzielając mu nauk moralnych, to stwarzać zagrożenie społeczne”.

Список використаних джерел

1. Antonina Gurycka, „Struktura i dynamika procesu wychowawczego”, PWN, – Warszawa 1979.
2. Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradnispecjalistycznych.
3. S. B. Linde „Słownik języka polskiego”, Drukarnia Zakładu Ossolińskich, – Lwów 1860.

The article explores cooperation brought the child and parent friendly educational institutions on the example of two Polish institutions operate in Warsaw. The role of school management, consulting in the educational

Keywords: private educational institution, parental education, the system in Montessori education.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 343.62-058.5

*Ж.В. Мельник
Т.М. Харьковова*

ДИТЯЧА БЕЗПРИТУЛЬНІСТЬ ТА БЕЗДОГЛЯДНІСТЬ ЯК ФОРМИ ПОРУШЕНЬ ПРАВ ДИТИНИ

Стаття присвячена науково-практичному осмисленню процесу соціального захисту бездоглядних та безпритульних дітей. Розкривається сутність понять “бездоглядні діти” та “безпритульні діти”, причини виникнення даних явищ, законодавчі документи та технологія соціально-педагогічної діяльності з подолання дитячої бездоглядності і безпритульності.

Ключові слова: соціальний захист, безпритульні діти, бездоглядні діти.

Стаття посвящена научно-практичному осмыслению процесса социальной защиты безнадзорных и беспризорных детей. Раскрывается сущность понятий "безнадзорные дети" и "беспризорные дети", причины возникновения данных явлений, законодательные документы и технологии социально-педагогической деятельности по преодолению детской безнадзорности и беспризорности.

Ключевые слова: социальная защита, беспризорные дети, беспризорные дети.

Дитяча безпритульність та бездоглядність - одна з найактуальніших і найболючіших проблем сучасного суспільства. Такий висновок можна зробити з огляду на два аспекти. По-перше, відомості щодо поширеності цього явища хоч і різняться, але однаково вражають, враховуючи, що за кожною одиницею цих чисел стоїть життя та доля дитини - майбутнього суспільства, держави, людства взагалі. По-друге, тенденція до зростання дитячої безпритульності та бездоглядність вказує на недостатність, непослідовність і теоретичну необґрунтованість кроків, спрямованих на вирішення цієї проблеми з боку держави та громадянського суспільства.

Права дитини – одне з найбільш часто вживаних словосполучень у сучасному політичному лексиконі. Безліч публікацій, присвячених правам дитини, розкривають суть і значення цих прав, роль і місце державних й недержавних установ в захисті та забезпеченні прав дитини. І все-таки навряд чи можна сказати, що відносно прав дитини досягнута повна гармонія.

Однією з перешкод на шляху побудови здорового демократичного суспільства є різноманітні порушення прав підростаючого покоління. У наш час, коли в Україні закладаються правові основи глибоких соціально-економічних перетворень, проблема неповнолітніх набуває особливого змісту. Серед жертв злочинів діти мають найменші можливості захисту своїх прав, недоторканності і, безсумнівно, володіють підвищеною віктимністю. Коли суспільство не бачить підвищеної потреби дітей у захисті і не забезпечує його, майбутнє стає небезпечним.

В Конвенції про права дитини, прийнятій ООН 20 листопада 1989р., проголошено, що людство зобов'язане дати дітям усе найкраще, надійно забезпечити дитинство, що гарантує в майбутньому розвиток повноцінних громадян. Дитина - це маленька людина, що має певні потреби, але не має достатніх сил, розуму й досвіду, щоб захистити себе.

Не дивлячись на досить інтенсивну законодавчу роботу в галузі захисту прав дитини, економічний стан, в якому нині перебуває наша держава, суттєво гальмується процес втілення в життя міжнародних стандартів

життя дитини. Це призводить до такого катастрофічного явища, як демографічна криза та соціальне сирітство.

Досить нагадати про дитячу бездоглядність та безпритульність, які нажалі, стали жахливими реаліями сучасного життя українського суспільства. Загалом, з повною відповідальністю можна стверджувати, що проблема дитячої бездоглядності та безпритульності, повною мірою, не освоєна ні теоретично, ні практично.

Безпритульні діти – діти, які не мають постійного місця проживання через втрату батьків, асоціальну поведінку дорослих у сім'ї; діти, котрих вигнали з дому батьки.

Бездоглядні діти – діти, які мають визначене місце проживання, але вимушені перебувати на вулиці більшу частину дня, а іноді й ночі, в результаті неспроможності батьків або опікунів (родичів, бабусь, дідусів) матеріально забезпечувати їх; наявності психічних захворювань у батьків, байдужого ставлення останніх до виховання дітей [1].

Серед **причин** виникнення бездоглядності й безпритульності визначають: *соціально-економічні* (економічна криза, безробіття, голод, епідемії, інтенсивні міграційні процеси у зв'язку з військовими конфліктами чи природними катаклізмами); *соціально-психологічні* (криза родини, розлучення, втрата батьків, опікунство, грубі поведінки з дітьми: фізичні покарання, сексуальне, фізичне та емоційне насильство); *психологічні* (збільшення числа дітей з аномаліями, рисами асоціальної поведінки) [3].

Професійна діяльність соціального працівника базується на певних *законодавчих документах*: законах, указах, постановах, актах. На попередження дитячої бездоглядності і безпритульності, профілактики правопорушень серед дітей спрямовані Укази Президента України “Про затвердження Комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності і правопорушень серед дітей, їхньої соціальної реабілітації в суспільстві” (від 18 березня 1998 року №200/98) і “Про додаткові заходи щодо запобігання дитячій бездоглядності” (від 28 січня 2000 року №113/2000).

З метою забезпечення тимчасового влаштування безпритульних дітей, а також визначення їхнього статусу і подальшого місця проживання службами у справах неповнолітніх створюються притулки для неповнолітніх, діяльність яких регулюється Постановою Кабінету Міністрів України “Про Типове положення про притулок для неповнолітні служби в справах неповнолітніх” від 9 червня 1997р. №565.

На вирішення проблем дитячої бездоглядності, створення належних умов для соціально-психологічної реабілітації дітей, їх фізичного і розумового розвитку спрямована **Державна програма запобігання дитячій бездоглядності** на 2003-2005 роки, яка затверджена Указом Президента України від 21 лютого 2003 року №154/2003. Основними завданнями

програми є: підвищення ефективності роботи щодо запобігання дитячій бездоглядності шляхом удосконалення інформативно-правової бази; поліпшення існуючих та пошук нових форм соціальної підтримки дітей, які перебувають у складних життєвих ситуаціях; виявлення неблагополучних сімей і забезпечення захисту прав дітей, які виховуються в них; удосконалення і підвищення ефективності діяльності установ соціального захисту дітей (із поліпшенням побутових умов); розробка науково-методичних основ запобігання дитячій бездоглядності; забезпечення підготовки і перепідготовки фахівців соціального захисту дітей.

Управління гуманітарної освіти і виховної роботи Міністерства освіти і науки України виконує певні функції щодо **профілактики бездоглядності**: виявлення дітей, які залишилися без опіки батьків, їх розміщення та контроль за відвідуванням у навчально-виховних закладах. *Міністерство освіти* розробило систему інформування про сім'ї потенційних усиновителів, опікунів і піклувальників, постійно працює над механізмом повернення дітей до навчання. Головне управління медичної допомоги дітям і матерям (*Міністерство охорони здоров'я України*) в основному надає медичну допомогу у стаціонарних відділеннях лікарень дітям, які вилучені з вуличного середовища правозахисними органами.

Державний комітет у справах сім'ї та молоді: виявляє можливості та створює умови для розвитку альтернативних форм сімейної опіки (фостерних сімей, дитячих будинків сімейного типу); здійснює профілактичні заходи щодо попередження безпритульності та правопорушень серед дітей, їхню соціальну реабілітацію; розробляє документи, що складають основу державних концепцій, законів. *Державний центр соціальних служб для молоді*: координує роботу обласних, міських та районних центрів соціальних служб для молоді щодо надання юридичної, психологічної і соціальної допомоги “дітям вулиці”. Створюються центри по роботі з дітьми вулиці, “телефони довіри”, консультативні пункти.

Кримінальна міліція у справах неповнолітніх Міністерства внутрішніх справ України налагоджує взаємодію із міністерствами та відомствами для проведення заходів профілактики бездоглядності. *Районними відділеннями кримінальної міліції у справах неповнолітніх* проводиться повернення неповнолітніх до постійного місця проживання, виявлення осіб, які “втягують” неповнолітніх у злочинні дії, проституцію, наркоманію, пияцтво, жебрацтво; притягнення до відповідальності батьків за невиконання своєї соціально-виховної функції [5].

Соціальний захист виконує у суспільстві низку важливих функцій [4]:

- пропагування ідей гуманізму та гуманітарного погляду на світ;
- роль “соціального терапевта”, що забезпечує соціальну адаптацію особистості до сучасних умов ринкової економіки;
- регулятора рівня соціальної стратифікації у суспільстві;

- забезпечення в певній мірі вітальних, соціальних і духовних потреб особистості;
- розвиток соціального партнерства у суспільстві і на всіх рівнях державного управління;
- створення умов для професійного зростання і творчого пошуку людини в умовах ринкової економіки;
- створення умов для формування готовності людини до діяльності із соціального самозахисту;
- реалізацію антропоцентричного та особистісно-орієнтованого підходів у соціально-педагогічній роботі;
- створення умов психолого-педагогічного захисту людей;
- регулятора соціального партнерства між державою, приватним бізнесом, профспілками, учбовими, медичними закладами та закладами соціального захисту;
- каталізатора формування соціальної держави, громадянського суспільства.

Перераховані основні функції соціального захисту є свідомством не лише його значущості в структурі соціальної роботи та механізмі реалізації державної соціальної політики, але і його соціально-педагогічної значущості та змісту.

Усвідомлюючи усе це, ми можемо стверджувати, що держава, яка створюється саме для забезпечення безпеки соціуму та суспільної стабільності є організацією, яка гарантує вирішення основних завдань соціального захисту дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-сиріт, бездоглядних і безпритульних дітей, а найважливіша функція інституту соціального захисту бездоглядних і безпритульних дітей – це мінімізація негативних наслідків соціального сирітства та попередження подальшої соціальної дезорганізації, компенсація відмежованості бездоглядних та безпритульних дітей від, так званої, нормальної життєдіяльності та гарантія реалізації їх основних прав, підготовка дітей до їх подальшого життя у соціумі.

Слід підкреслити, що інститут соціального захисту сам по собі не здатен вирішити соціальні проблеми, які пов'язані із дитячою бездоглядністю та безпритульністю. Соціальний захист даної категорії дітей, не веде до подолання масового явища бездоглядності та безпритульності, він є лише ефективним тоді, коли стає елементом цілісної системи боротьби з дитячою бездоглядністю та безпритульністю.

З метою вирішення проблеми соціального захисту бездоглядних і безпритульних дітей, першочерговими завданнями державних органів соціального захисту повинні стати:

- виховання в сім'ях з різними формами сімейного устрою більшості дітей-сиріт та дітей, що залишилися без піклування батьків, дітей, які опинилися у кризовій ситуації;

- реформування державного інституту соціально-педагогічної підтримки дітей (процес деінституціалізації та гейткіпінгу - механізму попередження розміщення дітей в інтернатних закладах), що дозволить зменшити кількість вихованців дитячих домів, інтернатів, змінити ставлення та підходи до їх виховання та розвитку;

- розробка нових освітніх технологій в системі освіти, виховання та розвитку дітей, які опинилися у кризі (соціальних сиріт, дітей -сиріт, дітей, що залишилися без піклування батьків), що стимулюють їх соціалізацію;

- розвиток системи психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу бездоглядних і безпритульних дітей, дітей-сиріт, яка б гарантувала допомогу і захист дітям, що опинилися в складних життєвих умовах;

- впровадження нових форм організації дозвілля, літнього відпочинку дітей, які опинилися у кризовій ситуації, дітей-сиріт, дітей, що залишилися без піклування батьків;

- впровадження нових програм і технологій підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації робітників та фахівців системи соціально-педагогічної підтримки дітей, що опинилися в складній життєвій ситуації.

Таким чином, резюмуючи все вище зазначене, ми можемо зробити висновок, що основними пріоритетами соціальної політики у напрямку соціального захисту дітей, в тому числі й соціального захисту бездоглядних і безпритульних дітей повинні стати:

- 1) Відповідна державна політика та програми, спрямовані на забезпечення повноцінного розвитку та задоволення потреб дитини у безпечному сімейному середовищі та громаді, забезпечення економічного добробуту сімей з дітьми.
- 2) Розвиток служб підтримки сім'ї та служб раннього втручання у всіх регіонах та перерозподіл фінансової підтримки сім'ям, що опинилися у складних життєвих обставинах.
- 3) Пріоритети сімейних форм виховання: опіка та піклування; національне усиновлення; прийомна сім'я; дитячий будинок сімейного типу.
- 4) Створення законів та відповідних програм, практичних заходів та механізмів спрямованих на подолання сімейного неблагополуччя, стабілізацію та відновлення функцій сім'ї, соціально-правовий захист дитини.
- 5) Запровадження в Україні єдиної електронної інформаційно-аналітичної системи обліку дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування та дітей, які опинились в складних життєвих обставинах.
- 6) Створення в Україні інституту омбудсменів – повноважних представників захисту прав дітей, інституту ювенальної юстиції.

- 7) Формування законодавчої та організаційної бази взаємодії держави з інститутами громадянського суспільства у справі соціального захисту дітей, які опинились у складних життєвих обставинах.
- 8) Створення інноваційних форм та видів освітніх державних і недержавних закладів для дітей, які потребують державної підтримки та допомоги, соціального захисту.
- 9) Міжвідомча інтеграція діяльності органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування з діяльністю закладів соціально-педагогічної підтримки та соціального захисту.

На нашу думку, втілення в життя запропонованих вище напрямків державної політики в галузі соціального захисту дітей буде сприяти ефективному вирішенню проблеми дитячої бездоглядності та безпритульності, а також практичному здійсненню завдань соціального захисту щодо бездоглядних та безпритульних дітей.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. – Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134с.
2. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2005 року. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: досвід реформування. – К.: Державний інститут розвитку сім'ї та молоді, 2006. – 143с.
3. Капська А.Й. Соціальна робота: навчальний посібник. – К.:УДЦССМ, 2001. – 220с.
4. Мухаметзянова С.В. Социальная защита участников педагогического процесса в учреждении среднего профессионального образования: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2005. – 20с.
5. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник / За ред. проф. А.Й.Капської. - К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352с.
6. Табачник Д. Вирішення проблеми безпритульності – завдання пріоритетне // Соціальна політика. – 2003. – 29 січня. – С.1

The article is devoted to the scientifically - to the practical comprehension of process of social defence of the neglected and homeless children. Essence of concepts “the neglected children” and “homeless children”, reasons of origin of these phenomena, legislative documents and technology of socialpedagogical activity, opens up from overcoming of child's neglect and homelessness.

Keywords: social defence, homeless children, neglected children.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 316.356.2..37.012.42

Л. Р. Мудрик

ТРУДНОЩІ, ВИЯВЛЕНІ НЕУРЯДОВИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ У ВЕДЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

Метою даної статті є підсумувати стан досліджень, проведених неурядовими організаціями по виявленню проблемних питань в процесі проведення соціально-педагогічно роботи з дітьми з дистантних сімей. У статті розглядається стан здійснення неурядовими організаціями соціально-педагогічної роботи з дітьми з дистантних сімей, виявлено та проаналізовано труднощі, що виникають у проведенні виховної діяльності.

Ключові слова: дистантна сім'я, діти з дистантних сімей, виховна функція, соціально-педагогічна робота, психологічна робота, самооцінка.

В статье рассматривается состояние осуществления неправительственными организациями социально-педагогической работы с детьми из дистантных семей, выявлены и проанализированы трудности, возникающие при проведении воспитательной деятельности.

Ключевые слова: дистантная семья, дети из дистантных семей, воспитательная функция, социально-педагогическая работа, психологическая работа, самооценка.

За даними Міжнародної організації праці, на початок XXI століття глобальна трудова міграція становить близько 12 млн осіб, тобто 2,3 % світового населення. За звітом Генеральною Секретаря ООН з моніторингу світового населення, присвяченим міжнародній міграції та розвитку, Україна посідає четверте місце за кількістю міжнародних мігрантів. За різними оцінками, протягом року приблизно 5 млн наших співвітчизників перебувають на заробітках за кордоном [2, 56-57].

Такий стан речей свідчить про те, що багато дистантних сімей неспроможні повною мірою реалізовувати виховну функцію, сутність якої полягає у передачі дітям у процесі їх входження в систему суспільних відносин соціального досвіду, знань,

Спроби дати певний аналіз ситуації, що складається в сім'ях, де батьки перебувають за кордоном на заробітках, здійснювали Д. Пенішкевич, Н. Куб'як, Н. Галенська, І. Трубавіна, Л. Ковальчук, Г. Кривко, Т. Дорошок, та інші. Дані досліджень, оцінок експертів та практичний досвід впровадження соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми з

дистантних сімей підтверджують необхідність виділення специфіки роботи з ними в системі роботи педагогічних та соціальних працівників.

Україна сьогодні вже має досвід організації та здійснення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми з дистантних сімей як на обласному, так і на загальнонаціональному рівнях, Тому важливим є аналіз здійсненої роботи та вироблення рекомендацій для подальшого її вдосконалення і поширення.

Діти трудових мігрантів, загалом, мають ті ж проблеми, що й їхні однолітки: складності процесу соціалізації особистості, проблеми з навчанням, побудови взаємин з протилежною статтю тощо, Але через відсутність батьків у них виникають додаткові проблеми: переживання за батьків, неспокій, самотність, страх, надмірні намагання самоствердитися. Нерідко це проявляється у девіантній поведінці, конфліктах [3, 37].

Дуже часто діти з дистантних сімей є емоційно нестабільними: емоційний контакт з батьками відсутній, підсвідомо дитина розуміє, що вона не є цінністю. Це негативно позначається на розвитку особистісної ідентичності особливо в підлітково-юнацькому віці. За словами Е. Еріксона, несформована ідентичність призводить до "змішання ролей", що тягне за собою низку негативних наслідків, таких як неспроможність знайти своє місце в житті, невизначеність життєвих цілей та цінностей та нездатність до зрілої емоційної близькості з іншими людьми [2,12].

Однією з найбільших проблем дистантних сімей експерти називають відсутність достатнього нагляду та уваги дорослих, що зумовлює пропуски навчальних занять без поважних причин. Дослідження Д. Романовської показало: 46% дітей зустрічаються з батьками 1 раз на рік; 19 % - 2 рази на рік; 26 % - рідше ніж 1 раз на рік; 9 % дітей трудових мігрантів із часу відсутності батьків не бачилися з ними жодного разу [4, 129].

Специфіка сімейного виховання полягає, перш за все, в тому, що воно більш емоційне за своїм характером, ніж будь-яке інше, оскільки здійснюється через батьківську любов до дітей і їхні у відповідь почуття прихильності та довіри. Дитина, особливо в ранньому віці, більше схильна до впливу сім'ї, ніж до будь-якого іншого. Саме в ній вона несвідомо шукає захисту, саме сім'я допомагає дитині знайти упевненість в собі, своє місце в житті. Сім'я поступово залучає дитину до соціального життя і поступово розширює її СВІТОГЛЯД і досвід, який може багато чим допомогти дитині, скорегувати її поведінку. Дослідники виділяють три основні умови формування у підлітка високої самооцінки: схвалення батьками дитини; встановлення батьками ясних і однозначних правил, що регламентують поведінку підлітка; надання дитині свободи дій у встановлених батьками межах.

Було встановлено, що підтримка батьків значуще впливає на самооцінку підлітків, тоді як контроль з їхньої сторони такого впливу не

дає. Але, виходячи з вищесказаного, у дітей, батьки яких відсутні і не виконують своєї функції, відбувається побудова неадекватної самооцінки. Це відбувається тому, що дитина не відчуває тієї теплоти та розуміння зі сторони відсутніх батьків, вони не цікавляться її долею тією мірою, якою це необхідно, аби відчути власну значимість. Якщо відсутній батько, то немає взірця для наслідування та стримувального фактора (особливо це важливо для хлопчиків-підлітків), якщо відсутня мати, тоді дитина не відчуває захищеності і емоційного тепла (особливо важливе для дівчаток-підлітків),

За неточними підрахунками Державного комітету статистики діти трудових мігрантів становлять більше 1 млн. (не враховуючи тих, хто вийшов з підліткового віку й сьогодні має 25 і більше років).

Це діти, які вирости переважно в матеріальному достатку, але без уваги мами чи тата або й обох батьків одночасно. В умовах розвитку дитини в сім'ях трудових мігрантів нема розуміння національної ідентичності, Руйнування сім'ї призведе до того, що діти в майбутньому також не будуть берегти своїх сімей, бо вони не сприймають сім'ю як цінність,

У 2007 році Міжнародний жіночий правозахисний центр "Ла Страда-Україна" у співпраці з Українським інститутом соціальних досліджень ім. Олександра Яременка вивчав цю проблему. У результаті експерти виявили здебільшого негативні зміни у поведінці дітей, батьки яких перебувають за кордоном: пропуски занять без поважних причин, зниження успішності у навчанні, агресивна та неспокійна поведінка, вживання алкоголю та наркотиків, паління, Кожній десятій опитаній дитині відомі випадки пропозицій займатись розповсюдженням наркотиків, проституцією та порнографією, що стосується переважно дівчат, Хоча звичайно, іноді трапляються й позитивні зміни. Діти стають більш постійними, відповідальними, більше цінують і поважають батьків, І все ж передбачити ситуацію неможливо [1, 5]. Тема дітей трудових мігрантів сьогодні в Україні представлена найповніше в соціологічних (Левченко К. Б., Шваб І. А), педагогічних (Трубавіна І. М., Лунченко Н. В., Ковальчук Л. Г., Пенішкевич О. І., Куб'як Н. І., Гордієнко Н. В., Ізотова А. Ю., Парфанович І. І., Рассказова О. І.) та психологічних працях (Максимова Н. Ю., Дорошок Т. О.).

Національна ініціатива Міжнародного жіночого правозахисного центру "Ла Страда-Україна" в організації та здійсненні соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми з дистантних сімей базується на результатах дослідження "Проблеми дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації" [3], Дане дослідження та аналіз досвіду стали першим етапом окреслення проблеми на національному рівні, основних проблем дітей зі сімей трудових мігрантів, батьків та тимчасових піклувальників; визначення специфіки нових життєвих обставин сім'ї; вивчення готовності й можливостей

педагогічних працівників, зокрема соціальних педагогів та практичних психологів, до роботи з цією категорією дітей; а також формування адекватних заходів протидії асоціальним проявам

Наступним кроком стало формування пілотної програми, котра пізніше була затверджена наказом Міністерства освіти і науки України № 865 від 28. 12.06 "Про проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми з дистантних сімей" [4, С. 114-115]. Оскільки дослідження виявило необхідність специфічної роботи з дітьми з дистантних сімей з одного боку, і недостатню готовність педагогічних кадрів та соціальних працівників працювати з такими дітьми через брак знань щодо їх особливостей та недостатнє методичне забезпечення, то заходи програми були спрямовані перш за все на підготовку педпрацівників до роботи з цією категорією дітей.

Серед першочергових проблем у вирішенні питання допомоги дітям трудових мігрантів зазначались: недостатня увага держави до проблеми і відповідно низький рівень залучення фахівців органів державної влади до такої роботи, налагодження взаємодії між різними службами та організаціями, котрі працюють в інтересах дітей, нечіткість уявлень про роль та місце кожної структури, нестача правових знань, нестача, а у більшості випадків і повна відсутність методичного забезпечення тощо.

Таким чином, дистантна сім'я виступає складною соціально-педагогічною проблемою сучасності. Розвиток і виховання дітей із дистантних сімей, утворених внаслідок трудової еміграції батьків, ускладнюється, що безперечно призводить до гіршої підготовленості їх до життя і спричинить низку проблем у їхньому житті в майбутньому.

Як зазначають дослідники питання дітей трудових мігрантів Трубавіна І. М., Левченко К. Б., Цушка І. І. з від'їздом батьків за кордон змінюється соціальне оточення дитини, звички та цінності. Так, за свідченням проведеного дослідження, до від'їзду батьків для дитини було найважливішим становище батьків у суспільстві, місце проживання сім'ї, навчання у престижній школі, висока успішність у навчанні дитини. Після від'їзду батьків система цінностей дитини змінюється: стають більш важливими модний одяг та манера модно вдягатися, можливість та вміння "красиво" жити, поїздки дитини за кордон. Щодо успішності навчання, то цьому показнику майже не надається значення. Тому не дивно, що з від'їздом батьків на заробітки у багатьох учнів значно погіршується успішність навчання [6, с. 17].

Серед труднощів, які були зазначені опитаними спеціалістами можна виділити ті, що пов'язані з відсутністю належного включення проблеми в соціальну державну політику; труднощі роботи з соціальним оточенням, дітьми з дистантних сімей, батьками; неготовність фахівців до проведення

роботи, Крім того, існують труднощі, що стосуються кадрових питань, відсутності належного рівня матеріально-технічної бази,

Труднощі, пов'язані з відсутністю належного включення проблеми в соціальну державну політику:

- відсутність визначеного статусу дітей трудових мігрантів, що не дає можливість оцінити реальні масштаби проблеми, вчасно виявляти та здійснювати роботу з дітьми і сім'ями;
- відсутність інституту тимчасової опіки;
- відсутність діючих державних програм, націлених на соціальний захист та підтримку дітей трудових мігрантів;
- відсутність розуміння проблеми як актуальної адміністраціями шкіл;
- недостатня увага, Інформованість батьківської та широкої громадськості з питань роботи з дітьми з дистантних сімей в ЗМІ.

Труднощі роботи з соціальним оточенням, дітьми з дистантних сімей, батьками:

- несформованість відповідального батьківства та нерозуміння батьками своєї ролі у формуванні особистості дитини;
- неусвідомлення проблеми батьками як актуальної, наслідків несвочасної підтримки дитини у нових життєвих обставинах тимчасової відсутності батьків (одного з них);
- відсутність можливості постійного зв'язку з батьками, пов'язана з їх перебуванням за кордоном;
- відсутність інформації про від'їзд батьків через небажання батьків її розголошувати;
- брак розуміння опікунами та особами, які замінюють батьків, значення освіти для дитини;
- особи, які залишаються із дітьми, офіційно не є опікунами і тому недостатньо усвідомлюють рівень своєї відповідальності за виховання та розвиток дітей (недостатньо звертають увагу на внутрішні проблеми дитини, піклуються лише за фізіологічні потреби дітей: нагодувати, одягти, щоб завжди "був на очах");
- відсутність порозуміння між дітьми та особами, які тимчасово замінюють батьків; маніпулювання, з боку дітей дорослими;
- зміни у системі ціннісних орієнтацій дітей;
- прояви девіацій у поведінці дітей, навіть тих, які добре навчаються;
- захоплення комп'ютерними іграми та потрапляння під негативний вплив як однолітків, так і дорослих;
- втрата довіри у дітей в обіцянки дорослих;
- відсутність авторитету дорослих в очах дитини

Неготовність фахівців до проведення роботи:

- недостатня інформованість про діяльність соціального педагога, практичного психолога, соціального працівника, правоохоронних органів та недостатній рівень довіри до їх роботи, що перешкоджає батькам та особам, що їх замінюють звертатись за потреби з своїми проблемами або відмовляти від пропонованих послуг;
- неповне використання технологій роботи з батьками або особами, що їх замінюють, внаслідок чого вони недостатньо включені до проведення роботи з дітьми з дистантних сімей;
- недостатність навичок конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, внаслідок чого виникає непорозуміння з класними керівниками та вчителями між дітьми та опікунами;
- недостатня кількість годин для підвищення кваліфікації педагогічних працівників з даної тематики;
- недостатня кількість фахівців, котрі пройшли навчання з теми роботи з дітьми з дистантних сімей;
- недостатність навичок формування довірливих стосунків з учнями, що призводить до неготовності дітей до відкритої розмови;
- низька забезпеченість ЗНЗ соціальними педагогами і практичними психологами;
- велике навантаження на спеціалістів психологічної служби роботою з інших напрямів; брак часу на підготовку та проведення заходів

Труднощі, пов'язані з відсутністю належного рівня матеріально-технічної бази та методичного забезпечення:

- недостатня кількість навчально-методичних та інформаційно-просвітницьких матеріалів щодо роботи з дітьми з дистантних сімей;
- відсутність у багатьох сільських школах, ПТНЗ можливостей використовувати Інформаційні технології.

Було запропоновано наступні рекомендації до організації та ведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми з дистантних сімей.

Належне включення проблеми в соціальну державну політику:

- створити можливість оформлення тимчасової опіки над дітьми з дистантних сімей;
- розробляти та впроваджувати державні програми, які були б націлені на соціальний захист та підтримку дітей трудових мігрантів;
- активізувати роботу та взаємодію відповідальних міністерств та відомств на виконання спільного наказу №824/12698 "Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах";

- відпрацювати на обласному та місцевому рівнях механізми взаємодії між управліннями освіти і науки, управліннями у справах сім'ї, молоді та спорту, управліннями внутрішніх справ, службами у справах дітей та їх відповідними структурними підрозділами для допомоги дітям трудових мігрантів. Формування спільних планів дій, програм;
- сприяти збільшенню чисельності соціальних педагогів та практичних психологів у загальноосвітніх навчальних закладах відповідно до вимог чинних нормативно-правових документів;
- розробити та запровадити єдину концепцію моніторингу здійснення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми з дистантних сімей, збору даних та ведення статистики;
- проводити оцінку успішності проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми з дистантних сімей;
- видати відомчі розпорядження/накази про необхідність організації та впровадження роботи з дітьми з дистантних сімей;
- звернути більшу увагу ЗМІ та широкої громадськості до проблем дітей трудових мігрантів та їх батьків; збільшити кількість годин для висвітлення даної проблеми у ЗМІ,

Вдосконалення методів роботи з соціальним оточенням, дітьми з дистантних сімей, батьками:

- проводити роз'яснювальну роботу з батьками щодо можливих наслідків несвоєчасної підтримки дитини у нових життєвих обставинах за тимчасової відсутності батьків (одного з них), необхідності спільної підготовчої роботи до від'їзду, важливість та оптимальні шляхи підтримання контакту під час відсутності та можливість отримання психологічної підтримки після повернення;
- проводити психологічну роботу з батьками для формування відповідального батьківства, усвідомлення своєї ролі у розвитку.

За Е. Еріксоном підліткової та юнацький вік - це вік, коли формується ідентичність на протигагу невизначеності ролей. Швидка зміна тіла і статевая зрілість не дозволяють підлітку відчувати себе тим, ким був раніше. Поряд із питанням "Хто Я?" стоїть питання "Яким(ою) Я видаюся іншим людям?", Вхідження в угруповання зменшує страх здаватись чужим та відмінним від інших підлітків. Юнацька ж закоханість дає можливість проектувати власний **образ Я** на інших людей і більш чітко побачити його у дзеркальному відображенні (як позитивному, так і негативному), У значній мірі це залежить від сімейного досвіду підлітка. У випадку сімейної деструкції невпевнені у своїй статевій ідентичності молоді люди можуть перебувати у стані повного психологічного дискомфорту. Через це можуть виникати інциденти або правопорушення. Поряд зі статевою виникає проблема інших форм ідентичності - професійної, національної, соціальної тощо.

Для дітей, що залишаються без одного з батьків, необхідно проводити регулярні індивідуальні психологічні консультації, що будуть сприяти створенню надійних, довірливих стосунків з консультантом (психологом або соціальним працівником) з метою профілактики і допомоги у поточних емоційних і життєвих труднощах, а також задля часткової компенсації розлуки з одним із батьків. Для батьків або інших осіб, що залишаються з дитиною, необхідно проводити тренінги, консультації з питань виховання, кращого розуміння внутрішнього світу та етапів розвитку дитини, організувати для них групи самопомоги для обміну почуттями і батьківським досвідом.

Список використаних джерел

1. Антоняк Н. Зовнішня трудова міграція батьків як причина соціального сирітства дітей // Соціальна педагогіка: теорія та практика. –2007., – №2
2. Католик Г, Підсаднюк А. Діти трудових емігрантів у підлітково-юнацькому віці // Практична психологія та соціальна робота, – 2006, – № 12.
3. Ковальчук Л. Г. Основні напрями соціально-педагогічної роботи з дітьми з дистантних сімей //Науковий часопис НПУ ім, М. П. Драгоманова, Серія №11 Соціологія. Соціальна робота, Соціальна педагогіка. Управління
4. Куб'як Н. Критерії готовності майбутніх педагогів до роботи з дистантними сім'ями // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 262: Педагогіка та психологія. –Чернівці: Рута, 2005
5. Міграція населення Львівської області: Статистичний збірник 2007 / Головне управління статистики у Львівській області-Львів, 2008. – 59
6. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми з дистантних сімей: Навч.-метод посібник / за ред. Левченко К. Б., Трубавіної М., Цушка І. І. – К,: ФОП "Купріянова", 2007,–240 с.

The article deals with the state of social and pedagogical work with children from distant families done by non-governmental organizations, the difficulties encountered in carrying out educational activities identified and analyzed.

Keywords: distant family, children with distant families, educational function, social and educational work, psychological work, self-esteem.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 37.032.42

І.М. Петрюк

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

В статті обґрунтовано поняття педагогічного супроводу процесів соціальної адаптації учнів загальноосвітньої школи на основі аналізу наукової літератури. Дано характеристику складовим частинам педагогічного супроводу – підтримці, захистові, допомозі, сприянню, ресурсному забезпеченню. Проаналізовано компоненти педагогічного супроводу соціальної адаптації школярів.

Ключові слова: соціальна адаптація, педагогічний супровід, підтримка, захист, допомога, взаємодія.

В статье обосновано понятие педагогического сопровождения процессов социальной адаптации учеников общеобразовательной школы на основе анализа научной литературы. Проанализированы составные части педагогического сопровождения – поддержка, защита, помощь, содействие, ресурсное обеспечение. Раскрыты компоненты педагогического сопровождения социально адаптации школьников.

Ключевые слова: социальная адаптация, педагогическое сопровождение, поддержка, защита, помощь, взаимодействие.

Соціальна адаптація підростаючого покоління в Україні здійснюється сьогодні в умовах складних трансформаційних процесів у суспільстві, які змінюють зміст і характер діяльності суб'єктів виховання - сім'ї, школи, державних органів, системи позашкільної освіти, засобів масової інформації, дитячих і молодіжних суспільних об'єднань та релігійних організацій.

Організація педагогічного супроводу соціальної адаптації учнів загальноосвітніх закладів – важливе теоретико-методологічне завдання сучасної соціальної педагогіки. Це пояснюється тим, що саме шкільний вік є тим тривалим періодом часу, протягом якого людина інтенсивно включається в життя суспільства, набуває різноманітного соціального досвіду, самовизначається, вибудовує систему стосунків з собою і світом. Саме в цей час пріоритетно на підсвідомому рівні закладаються основні

адаптивні механізми особистості і саме тут існує високий ризик появи дезадаптивних порушень.

Згідно з даними первинного емпіричного дослідження автора, яке проводилось у 2002 – 2009 рр. у загальноосвітніх школах м. Чернівці і Чернівецької області, а також у загальноосвітніх школах м. Рибниця (Придністров'я) уже в початкових класах фіксується біля 25 - 30% дітей з ознаками соціальної та шкільної дезадаптації, яка проявляється в низькій успішності, розладах поведінки та міжособистісної взаємодії. Дуже гостро позначається ця проблема і на якості навчально-виховного процесу сучасної школи. Це зумовлює необхідність теоретико-методологічного обґрунтування та методичного забезпечення педагогічного супроводу взаємодії учнів загальноосвітньої школи з соціальним середовищем, що міг би сприяти їх успішній соціальній адаптації.

Проблема адаптації людини до умов навколишнього середовища відноситься до найважливіших загальнотеоретичних проблем сучасної науки. За словами відомого російського психолога М.В. Ромма "мало що може зрівнитися з адаптацією за важливістю для життя і за складністю вивчення" [4, с. 11]. Її вивченням займаються представники різних галузей знань, відображаючи одну із сторін адаптації і використовуючи з цією метою властивий лише цій науці методологічний підхід: природничонауковий, філософський, соціологічний, соціальний, психологічний.

У розробці цієї дефініції пріоритет належав біологам, які розглядали її як пристосування організму до умов зовнішнього середовища. Розкриттю біологічних і нейрофізіологічних механізмів адаптації людини і тварин було присвячено цілу низку наукових праць. Це дослідження П.К. Анохіна, А.В. Георгієвського, Н.П. Дубініна, В.П. Казначеева, В.П. Петленко, І.М. Полякова, А.В. Сахно, Дж. Сімпсона, А.Д. Слоніма, Дж. Харісона, І. Шмальгаузена та ін. Біологи ввели поняття "переадаптації", "інадаптації", "постадаптації", "адаптивної радіації", "адаптаціогенезу". Ними також було розкрито механізми пристосування організму до навколишнього середовища, розроблено принцип еволюційної детермінованості взаємодії організму з середовищем [5].

Представники суспільних наук використовували досягнення біології у трактуванні адаптації для розуміння і опису соціальних процесів. Найбільш системно і послідовно представлено соціологічний підхід до трактування адаптації у працях відомих західних соціологів Е. Дюркгейма, М.Вебера, Е. Парсонса, Р.Мертонна. Вони розглядали адаптацію людини як пристосування до суспільних норм і правил [3;4].

Для соціальних психологів І.А. Милославової, Б.Д. Паригіна А.А.Реана, А.Р.Кудашова, А.А. Баранова адаптація походить із специфіки соціальної

активності і розглядається як специфічний механізм соціалізації в онтогенезі особистості, одиниця суб'єкт-суб'єктних відносин [3;5].

Соціально-педагогічний підхід до пояснення адаптації (І.С. Дискін, Т.Дорохіна, П.С. Кузнецов, Безпалько О.В.) дає можливість розуміти її як взаємодію і розвиток. Його представники трактують соціальну адаптацію як формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами [3;6].

Педагогічний контекст соціальної адаптації як інтердисциплінарного поняття має свою специфіку. Так, наприклад, В.Я. Кряквін визначає її як процес активного засвоєння особистістю нового соціального середовища, пов'язаного із засвоєнням знань про оточуючу її дійсність, набуттям умінь і навичок у виробленні власного способу життєдіяльності, активною участю в суспільному житті, засвоєнням норм і цінностей. У зв'язку з цим соціально-педагогічну адаптацію школярів він визначає як комплекс соціальних і психолого-педагогічних заходів, що здійснюються тією чи іншою виховною структурою, спрямованих на створення умов включення школяра в систему соціальних відносин з урахуванням його особистісних якостей [5, с. 40].

В останнє десятиліття з'явилося чимало робіт, присвячених соціальній адаптації особистості у шкільному віці (з 6-7 до 17 – 18 років). Зокрема, російськими науковцями Симоною Г.І., Молодцовою Т.Д., Хижаєвою Т.М. та іншими визначено сутність і структуру соціальної адаптації школяра, окреслено її сфери відповідно до медичного, соціологічного та психолого-педагогічного підходів до її вивчення і розуміння. Цими науковцями також розкрито змістові та компонентні аспекти педагогічного супроводу соціальної адаптації особистості в період шкільного навчання [5].

Під соціальним супроводом українські науковці-теоретики вітчизняної соціальної педагогіки Г.М. Лактіонова, Ж.В. Петрочко та ін. розуміють "вид соціальної діяльності, що є формою соціальної підтримки та передбачає впродовж певного (іноді досить тривалого) терміну надання конкретній особі чи сім'ї комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг..." [6, с. 255]. Важливими ознаками соціального супроводу вважають його комплексність та тривалий термін. Однак необхідно вказати на те, що методично та нормативно технологія соціально-педагогічного супроводу в Україні розроблена найкраще для застосування її з у сфері функціонування прийомної сім'ї та дитячого будинку сімейного типу, а також неблагополучної кризової сім'ї та стосовно дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [1].

Соціально-педагогічний супровід навчально-виховного процесу, процесів шкільної соціалізації та адаптації, особливо супровід і підтримка

дезадаптованого учня, досліджений і розроблений у вітчизняній теорії і практиці соціальної педагогіки, на нашу думку, недостатньо.

Мета статті – обґрунтування поняття та компонентів педагогічного супроводу соціальної адаптації учнів загальноосвітніх шкіл.

У тлумачних словниках супровід трактується як "перебування разом з кимось, знаходячись поруч, ведучи кудись чи йдучи за кимось" (С.І.Ожегов, 1990). Отже первинно етимологія цього слова передбачає взаємодію різних суб'єктів, які можуть перебувати суб'єкт - об'єктних або в суб'єкт - суб'єктних відносинах. І також супровід умовно включає в себе три компоненти – мандрівника (подорожуючого) і супутника (поводиря), але також і шлях, який вони долають разом.

Як уже зазначалось вище, найчастіше в українській теорії соціально-педагогічної діяльності акцентується увага на цільовому супроводі груп ризику, супроводі в спеціальній освіті, супроводі прийомних сімей та ін. Таким чином поняття "супровід" розглядається достатньо вузько, стосовно конкретних проблем і окремих груп.

Що стосується соціально-педагогічного супроводу сучасного школяра, то в контексті гуманістичного підходу він включає в себе близькі за змістом і за значенням поняття "подолання", "профілактика", "попередження", "фасилітація", "забезпечення", "інтенсифікація", "розвантаження", "підтримка", "допомога". Нерідко обсяги цих понять пересікаються, що ускладнює їх використання і призводить до проблем у формуванні єдиного понятійного поля спеціалістів, які працюють над створенням умов для соціальної адаптації учнів.

В країнах Західної Європи – Німеччині, Англії, а також у США шкільні соціальні працівники здійснюють "шкільне консультування і керівництво" (School counselling and guidance), яке розглядається як ведення учня, підштовхування його вперед. Мається на увазі діяльність, спрямована на соціальний та індивідуальний розвиток особистості, що передбачає набуття соціальних навичок, поради, професійну орієнтацію, інформування про можливе вивчення предметів, допомогу при їх виборі, турботу, підтримку, опікунство [5, с. 80]. Цей підхід дозволяє розглядати педагогічний супровід не тільки як роботу з дітьми, що мають різного роду проблеми, а й як взаємодію з усім контингентом школярів, зорієнтовану насамперед на профілактику і превенцію можливих труднощів у соціальній адаптації учнів.

Соціально-педагогічний супровід учнів передбачає "підтримку природних реакцій, процесів і станів особистості дитини". Більше того успішно організований супровід відкриває перспективи особистісного росту, допомагає учневі увійти в ту "зону розвитку", яка йому поки що недоступна (Горяніна В.А., Мухіна В.С.) [5, с. 82]. Ми розділяємо точку

зору тих дослідників, які роблять акцент на супроводі як професійній діяльності, спрямованій на створення соціально-педагогічних умов для успішного навчання і особистісного росту школяра, удосконалення педагогічної майстерності вчителів, формуванні суб'єкт-суб'єктних відносин. Тому, якщо ми звертаємося до діяльності освітніх установ, зокрема загальноосвітніх шкіл, в соціокультурному середовищі яких реалізується процес соціальної адаптації учнів, принципово важливо, на наш погляд, звернутися до категорії педагогічного супроводу. Використання даного терміну пов'язане з тим, що супровід у навчальному процесі пріоритетно здійснюється педагогами, в педагогічній діяльності, педагогічними методами і засобами. Застосування психологічних засобів використовується лише в комплексі, в єдності і в контексті педагогічної діяльності.

Специфіка педагогічного супроводу стосовно процесів адаптації школяра, на думку Симонової Г.А., полягає в необхідності інтеграції процесів забезпечення, підтримки, захисту, допомоги учням в процесі їх взаємодії з новим соціальним середовищем, а також у необхідності підкреслити самостійність суб'єкта в процесі його соціальної адаптації [5, с. 92]. Поділяючи думку дослідниці щодо складових педагогічного супроводу, вважаємо, що їх перелік має бути доповнений процесами взаємодії та сприяння. Таким чином логіка аналізу поняття "педагогічний супровід", що витікає з його структури, є наступною: взаємодія, підтримка, захист, допомога, сприяння, забезпечення. Окреслимо їхню сутність.

Що стосується взаємодії, то вона розкриває комплексність педагогічного супроводу соціальної адаптації школярів в умовах загальноосвітнього навчального закладу і пояснюється як базована на суб'єкт-суб'єктних стосунках співпраця спеціалістів з сім'єю, територіальними групами за місцем проживання, з дитячим і педагогічним колективом, конкретною особистістю школяра (І.С. Якиманська) [1, с.120-121; 5, с. 84].

Аналізуючи варіанти визначення поняття "педагогічна підтримка" необхідно виділити кілька його суттєвих характеристик. По-перше, педагогічна підтримка розглядається як педагогічна діяльність, яка забезпечує процеси індивідуалізації людини будь-якого віку. Вона сприяє розвитку того одиничного, особливого, своєрідного, що закладене в індивіді від природи, або того, що він набув в індивідуальному досвіді. По-друге, сутність педагогічної підтримки полягає у розкритті особистісного потенціалу людини, її реальних і потенційних можливостей в тих чи інших умовах і видах діяльності. По-третє, педагогічна підтримка включає в себе допомогу індивідові у подоланні труднощів, і сприяє оволодінню ним навичками самостійного додання своїх проблем і труднощів. По-четверте,

педагогічна підтримка може виступати як безпосередній акт спілкування і як непрямий, опосередкований вплив на людину. Таким чином, педагогічна підтримка – це система педагогічної діяльності, яка забезпечує процеси індивідуалізації школяра, створює умови для його самовизначення на основі власних можливостей і надає допомогу в подоланні труднощів (І.С. Якиманська, Н.Б. Крилова) [1, с. 3 ; 5, с. 93-94].

Педагогічний захист – це система педагогічних дій, які забезпечують фізичну, психологічну та морально-психологічну безпеку вихованця в освітньому процесі, відстоювання його інтересів і прав, створення матеріальних і моральних умов для вільного розвитку його духовних і фізичних сил (А.В. Іванов). Кредо захисту – школяр не повинен бути жертвою [5, с. 94].

Педагогічна допомога передбачає створення умов для прийняття суб'єктом адаптації оптимальних рішень у різноманітних ситуаціях життєвого вибору; це також певна система засобів, що забезпечують самореалізацію у різних видах діяльності (Т.А. Строкова). Кредо допомоги – школяр багато може зробити сам, якщо буде активним у розв'язанні своїх проблем. Потрібно допомогти йому переконатися в цьому [1, с. 110; 5, с. 94].

Педагогічне сприяння розглядається як одна із тактик педагогічної підтримки, спрямована на ініціювання процесів рефлексії і виходу за звичні стереотипи дій і мислення школяра. Кредо сприяння – дитина, маючи об'єктивну можливість вибирати, повинна стати суб'єктом вибору. Тактика сприяння можлива лише після того, як школяр завдяки захистові і допомозі позбувся реальних і уявних страхів і не розблоковує свою активність для пошуку і вибору шляхів виходу з проблеми. Головні умови переходу до тактики сприяння: дитина ні об'єктивно, ні суб'єктивно не є "жертвою обставин"; у неї достатньо стабільний емоційний стан; її самооцінка не занижена (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфін) [1, с. 114].

Для ефективної реалізації педагогічного супроводу соціальної адаптації школярів, необхідно виходити з того, що він може реалізовуватися як безпосередньо так і опосередковано, мати форми індивідуальної та групової роботи, носити превентивний та оперативний характер.

Виходячи з видів супроводу, які здійснюються на соціальному, груповому, індивідуальному рівнях і представлені стратегічним, тактичним, технічним етапами, які в свою чергу розкриваються через концепцію, технологію, сукупність методів, прийомів, засобів, а також опираючись на поліпарадигмальну цілісність культурологічного, системного та інформаційного підходів до розуміння адаптаційних процесів та на комплексну модель соціальної адаптації М.В. Ромма [4, с.93-100] нами визначено компоненти педагогічного супроводу соціальної адаптації школярів. До них належать теоретико-методологічний,

інформаційно-аналітичний, змістовий, технологічний, управлінський та експертний компоненти. Теоретико-методологічний компонент включає постановку мети і завдань та визначення суб'єктів і об'єктів супроводу, виділення провідних ідей. Інформаційно-аналітичний компонент включає формування загального банку даних, визначення критеріїв, відбір діагностичних методик відповідно до показників за обраними критеріями. Детальніше необхідно зупинитися на змістовому компоненті. Процес соціальної адаптації школярів необхідно супроводжувати з урахуванням тих особистісних якостей, знань, умінь, життєвих цінностей, які переважно використовує конкретна особистість, інтегруючись в життя суспільства, освітнього закладу, сім'ї, групи неформального спілкування. Процес соціальної адаптації учнів в умовах нестабільного суспільства складний і динамічний, проте можна виділити деякі аспекти, які мають суттєве значення для соціальної адаптації незалежно від конкретно-історичних умов. До них відносимо особистісні якості, знання, уміння, життєві цінності. В учнів потрібно формувати необхідний набір знань, зокрема, про суспільство, його цінності, способи поведінки в суспільстві, про систему освіти, свій навчальний заклад, прийняті в ньому норми і правила; також певний набір якостей, зокрема, установок на входження в суспільство, оволодіння провідною діяльністю, мотивацію до участі в соціально прийнятних видах діяльності, готовності включатися в товариство ровесників і дорослих, умінь будувати ділові стосунки; соціальними ролями громадянина, члена суспільства, учня та ін. Технологічний компонент забезпечується реалізацією базових і часткових технологій педагогічного супроводу, зокрема технологіями підтримки, захисту, допомоги та ін. Управлінський компонент передбачає створення оптимальної структури управління процесом педагогічного супроводу. Експертний компонент включає діяльність з аналізу ефективності супроводу і внесення необхідних коректив.

Процес соціальної адаптації учнів загальноосвітніх шкіл зумовлює необхідність його цілеспрямованого педагогічного супроводу, сутність якого полягає у взаємопов'язаній діяльності суб'єктів освітнього процесу, спрямованій на ефективну взаємодію особистості з новим соціальним середовищем на основі підтримки, захисту, допомоги, сприяння і відповідного ресурсного забезпечення. Проектування структурно-логічної моделі педагогічного супроводу соціальної адаптації школярів та її експериментальна перевірка становлять перспективи подальшого дослідження цієї проблеми.

Список використаних джерел

1. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Александрова Е.А. и др.]; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой; [науч. ред. Крылова Н.Б.]. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
2. Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу / Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 23. 09.2009, № 3357 [Електронний ресурс]: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0966-09>
3. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов – СПб.: Прайм, 2008. - 479 с.
4. Ромм М.В. Философия и психология адаптивных процессов: Учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / М.В. Ромм.- М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006.– 296 с. (Библиотека психолога)
5. Симонова Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: диссертация доктора педагогических наук: 13. 00.01/ Симонова Галина Ивановна. - Киров, 2006. – 425с.
6. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [Алексеевко Т.Ф., Басюк Т.П., Безпалько О.В. та ін.]; за заг. ред. І.Д. Звереві. – К., Центр учбової літера тури, 2008. – 336 с.

The article substantiates the notion of pedagogical support processes of social adaptation of students of secondary schools based on the analysis of scientific literature. Analyzed the components of pedagogical support - support, protection, assistance, support, resource provision. Disclosed the components of pedagogical support and social adaptation of students.

Keywords: social adaptation, pedagogical support, support, protection, assistance, cooperation.

Отримано 06.02.2011 р.

УДК 37.013.42

*О.В. Плахотнік,
Т. П. Спіріна*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ БЕЗДОГЛЯДНИХ ТА БЕЗПРИТУЛЬНИХ ДІТЕЙ

У статті розглядаються підходи до розгляду проблеми соціально-педагогічного та соціального захисту дитинства, а саме, бездоглядних та безпритульних дітей.

Ключові слова: соціальний захист, бездоглядні й безпритульні діти, "діти вулиці".

В статье рассматриваются подходы к рассмотрению проблемы социально-педагогического и социальной защиты детства, а именно, безнадзорных и беспризорных детей.

Ключевые слова: социальная защита, безнадзорные и беспризорные дети, "дети улицы".

У сучасному суспільстві ми спостерігаємо тенденцію безвідповідального батьківства, а як результат – зростання кількості бездоглядних і безпритульних дітей, які покинуті напризволяще й потребують соціального захисту. У Міжнародній Конвенції ООН про права дитини відзначено, що дитина, яка через несприятливі умови не може залишитися у сім'ї, має право на особливий захист і допомогу держави [4]. Гарантії щодо втілення соціального захисту в практику життя є показником ціннісно-нормативного рівня розвитку держави, її ставлення до дітей.

Проблема виникнення та зростання кількості бездоглядних і безпритульних дітей не є новою для нашого суспільства, але безумовно є актуальною соціальною проблемою сьогодення. Вивченню засад соціально-педагогічного та соціального захисту дитинства присвячені роботи Н. Агаркової, І. Зверєвої, А. Капської, О. Караман, Л. Яковлевої; причинам виникнення соціального явища дитячої бездоглядності приділяли увагу Т. Алексеєнко, О. Безпалько, А. Зінченко, П. Люблінський, І. Пінчук, С. Толстоухова; соціально-психологічні аспекти впливу вулиці на розвиток

особистості дитини вивчали Л. Виготський, М. Крупініна, С. Шацький, В. Шульгін.

Ідею соціально-педагогічного захисту дитинства, як невід'ємну складову соціальної політики будь-якої цивілізованої правової держави, фундаментально розробила й обґрунтувала І.Зверева. Вона виділяє головні завдання, специфіку, принципи та основні напрями соціально-педагогічного захисту дитинства – загальноосвітній, виховно-профілактичний, охоронний; визначає спрямованість соціально-педагогічного захисту дитинства – ослаблення впливу негативних соціальних процесів на дітей та створення умов для реалізації їх інтересів і життєво важливих потреб [3].

Виокремлюючи правовий та педагогічний аспекти соціального захисту дитинства І. Зверева зазначає, що соціально-правовий захист дитини передбачає:

- здійснення державної соціальної політики з питань дитинства;
- проведення спеціальних державно-громадських дитячих програм – комплексних і цільових, як державного так і місцевого рівнів;
- удосконалення законодавчого забезпечення і захисту прав дітей;
- створення соціальної служби або спеціальних служб з питань захисту прав дитини [3].

Створити територіальну систему профілактичної діяльності із захисту прав дитини пропонує Л.Мардахаєв та наголошує на тому, що значна кількість „дітей вулиці” потребує захисту від негативного впливу вулиці, жорстокого поводження, насильства над ними [5].

Зростання соціального неблагополуччя сімей, падіння їх життєвого рівня, криміналізація середовища, втягування неповнолітніх у злочинну діяльність – наслідок сучасної соціально-економічної та духовно-моральної кризи в суспільстві і саме тому неприпустимо ігнорувати соціальний фактор дитячої бездоглядності та безпритульності, оскільки це небезпечно для суспільства в цілому.

Сутність понять „бездоглядні” й „безпритульні” діти розглядає Ю.Ветров та підкреслює різницю в їх тлумаченні, акцентуючи, що „бездоглядна дитина” – це більш широке поняття, яке включає в себе поняття „безпритульна дитина”; конкретизує напрями роботи з профілактики соціальної дезадаптації дітей та підлітків [2].

Дослідники підкреслюють необхідність об'єднання зусиль представників всієї громадськості для вирішення проблем реабілітації та адаптації бездоглядних та безпритульних дітей, повернення їх до нормального життя і надають конкретні практичні рекомендації щодо вирішення означеної проблеми на державному та регіональному рівнях.

Аналізуючи причини появи такого соціального феномену, як „діти вулиці”, П.Автомонов і Л.Жогло акцентують увагу на створенні системи профілактичних заходів щодо запобігання соціальному сирітству [1].

Для надання соціального захисту дітям, які опинилися у складних життєвих обставинах, їх тимчасового влаштування та подальшого місця проживання Міністерством у справах сім'ї, дітей та молоді та його структурними підрозділами, починаючи з 1997 року, створена мережа притулків для неповнолітніх, що стало першим кроком до практичного вирішення проблеми дитячої бездоглядності та безпритульності. Були визначені основні функції соціального притулку: забезпечення безпеки, захист дитини від зовнішніх негараздів, експлуатації з боку дорослих, злочинних елементів, жорсткого поводження; захист законних прав та інтересів дитини; зняття гострої психічної напруги, стресового стану, як наслідків соціально-психологічної депривації в сім'ї, шкільної дезадаптації, перебування в асоціальному середовищі на вулиці; діагностична функція; первинна адаптація соціально дезадаптованої дитини до життя у соціально здоровому середовищі; відновлення соціальних зв'язків дитини, надання їй можливості засвоїти ті соціальні ролі, які в силу життєвих обставин не були ними засвоєні [6].

Створення спеціалізованих закладів для неповнолітніх, що потребують соціальної реабілітації, серед яких і соціальні притулки для дітей відіграє значну роль у виявленні та попередженні дитячої безпритульності та бездоглядності, виконує функції екстреної допомоги дітям та підліткам.

Науковці приходять до висновку, що діяльність притулків, яка спрямована на корекцію, реабілітацію, соціальний захист бездоглядних та безпритульних дітей надає значний шанс безпритульним дітям у спробі адаптуватися до здорового середовища, подолати відсталість у фізичному та психічному розвитку.

В Україні соціальний захист бездоглядних та безпритульних дітей розподілений між установами освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення і передбачає надання конкретних соціальних послуг та допомоги дітям, що опинились у важкій життєвій ситуації, у задоволенні потреб, необхідних для їх нормального розвитку.

Базовим принципом побудови системи соціального захисту дитинства в Україні повинен стати принцип гуманізму, що передбачає проникнення у сутність запитів та інтересів конкретної дитини, яка живе реальним життям, з досить реальними запитам та потребами. Відповідно до системи соціально-педагогічної підтримки та захисту дитини цей принцип гуманізму зазначається як:

– визнання цінності дитини як особистості, повага її людської гідності незалежно від рівня розвитку і виховання, здібностей та соціального статусу;

– визнання дитини суб'єктом права, що передбачає дотримання і забезпечення її невід'ємних прав у будь-якій діяльності та повсякденному житті;

– гуманізація відносин державних структур, суспільства щодо дітей, яка передбачає першочергове забезпечення та врахування інтересів дитини в усіх законотворчих, нормативно-правових, організаційно-управлінських та адміністративних діях на всіх рівнях системи соціального захисту [7].

Таким чином, можемо зробити висновок, що під соціальним захистом бездоглядних та безпритульних дітей, ми маємо розуміти систему практичних заходів держави і суспільства, спрямованих на відновлення зовнішніх соціально-економічних, політичних, медико-екологічних, правових, психолого-педагогічних умов, які забезпечують на сучасному рівні виживання й розвиток дітей та спрямовані на подолання ситуації, коли дії окремих осіб чи інститутів наносять безпосередню шкоду здоров'ю дитини, її фізичному, психічному, моральному, інтелектуальному розвитку, деформують природний процес соціалізації особистості та її самореалізації.

Список використаних джерел

1. Автомонов П. П. „Діти вулиці”: проблеми та профілактика / П. П. Автомонов, Л. В. Жогло // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 8. – С. 22–25.
2. Ветров Ю.П. Состояние и проблемы профилактики беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних / Ю.П. Ветров // Педагогика. – 2005. – №2. – С. 101–107.
3. Зверева І. Д. Соціально-педагогічний захист дитинства / Ірина Дмитрівна Зверева // Рідна школа. – 1994. – № 3-4. – С. 18–20.
4. Конвенція про права дитини : прийнята та відкрита для підписання, ратифікації та приєднання резолюцією 44/25 Генеральної асамблеї ООН 20 листопада 1989 року; набула чинності для України з 27 вересня 1991 року // Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей. – К. : Дитячий фонд ООН „ЮНІСЕФ”, 2002 – 318 с.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика : [учебник] / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2003. – 269 с.
6. Проблеми бездоглядності та безпритульності дітей в Україні: тематична Державна доповідь про становище дітей в Україні за

підсумками 2003 року. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 240 с.

7. Шульга Т.И. Социально-психологическая помощь обездоленным детям: опыт исследований и практической работы: [учебное пособие] / Т.И. Шульга, Л.Я. Олиференко, А.В. Быков. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 400с.

The article examines the approaches to the issue of socio-pedagogical and social protection of children, namely, the homeless children.

Keywords: social protection, neglected and homeless children, street children.

Отримано 06.02. 2011 р.

УДК 364.787.82-058.68(47)

*Ю.В. Сербалюк
В.І. Співак*

ПРАВОВІ ЗАСАДИ ПОДОЛАННЯ ДИТЯЧОЇ БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ ТА БЕЗДОГЛЯДНОСТІ В УКРАЇНІ

В статті розглянуто міжнародні документи та нормативно-правові акти вітчизняного законодавства стосовно соціального захисту дітей вулиці, проаналізовано використання у законах України термінів “безпритульні діти” та “бездоглядні діти”.

Ключові слова: законодавство, безпритульність, бездоглядність, вулиця, притулок, сім'я.

В статье рассмотрены международные документы и нормативно-правовые акты отечественного законодательства о социальной защите детей улицы, проанализировано использование в законах Украины терминов "беспризорные дети" и "безнадзорные дети".

Ключевые слова: законодательство, беспризорность, безнадзорность, улица, приют, семья.

Захистити і зберегти дитинство, здорове психічно і фізично - це не лише моральний імператив, а й потенційна передумова стійкого економічного та соціального розвитку країни. Бо, як стверджує народна мудрість, найбільшій той народ, в якого безпритульні діти.

Проблема безпритульних дітей не нова. До неї приєднується дотична проблема дитячої бездоглядності. Ці соціальні явища тісно взаємопов'язані, мають спільне коріння і однакові шляхи подолання.

Проблемою вивчення соціальних і психологічних особливостей категорії “безпритульних дітей”, “бездоглядних дітей” та причин виходу їх на вулицю займаються О. Антонова-Турченко, С. Бадора, В. Виноградова-Бондаренко, Л. Волинець, І. Дубровіна, В. Зарецький, А. Капська, Н. Комарова, С. Кононенко, Й. Лангмейер, М. Лісіна, Д. Мажец, З. Матейчик, В. Оржеховська, А. Полянничко, І. Пеша, О. Січкара, Т. Шатохіна та інші.

Світове співтовариство розробило ряд важливих документів, що стосуються забезпечення захисту прав дітей і, зокрема, безпритульних.

Це Конвенція ООН про права дитини, яка прийнята та відкрита для підписання й ратифікації резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН 20 листопада 1989 року, в Україні набрала чинності 27 вересня 1991 року, Міжнародна декларація по забезпеченню виживання, захисту розвитку дітей, яка прийнята на Всесвітній зустрічі на вищому рівні в інтересах дітей, що відбувалася в Організації Об'єднаних Націй у м. Н. Йорку 30 вересня 1990 року, Конвенція Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального розбещення, прийнята 25.01.2007 року та інші документи, які безпосередньо або дотично стосуються “дітей вулиць”.

Конвенція ООН про права дитини визнає пріоритет інтересів дитини в суспільстві, вказує на неприпустимість будь-якої дискримінації, насильства, жорстокості щодо дітей, зазначає необхідність піклування з боку суспільства про соціально незахищених дітей. Цей документ дитини визнає за дітьми цілий перелік прав, серед яких, на нашу думку, безпритульних та бездоглядних дітей стосуються у найбільшій мірі наступні: право на освіту (ст. 28), право на захист від насилля (ст. 19), право на здоров'я та медобслуговування (ст. 24), право на відповідний рівень життя (ст. 27), право на захист від економічної експлуатації (ст. 32), право на захист від сексуальної експлуатації (ст. 3). Стаття 20 Конвенції зазначає, зокрема, що дитина, яка тимчасово або постійно позбавлена сімейного оточення, має право на особливий захист та допомогу з боку держави.

За визначенням Дитячого Фонду Об'єднаних Націй до “дітей вулиці” належать:

- діти, які не спілкуються зі своїми сім'ями, живуть у тимчасових помешканнях (покинутих будинках тощо) або не мають взагалі постійного

житла і кожен раз ночують у новому місці; їхніми першочерговими потребами є фізіологічне виживання і пошук житла (безпритульні діти);

- діти, які підтримують контакт з сім'єю, але через перенаселення житла, експлуатацію та різні види насилля (сексуальне, психічне) проводять більшу частину дня, а іноді й ночі на вулиці (бездоглядні діти);

- діти – вихованців будинків інтернатів та притулків, які з різних причин втекли з них і перебувають на вулиці (діти, які перебувають під опікою держави) [5].

Держава покликана забезпечити нормативно-правову базу для подолання проблеми бездоглядності та безпритульності у відповідності з міжнародними документами, які вона ратифікувала.

В українському законодавстві, а це Закони України "Про охорону дитинства" від 26 квітня 2001 року та "Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей" від 2 червня 2005 року, використовується термін "безпритульні діти", який законодавчо визначає, що це діти, які були покинуті батьками, які були вимушені залишити чи самі залишили сім'ю або дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання.

Термін "бездоглядні діти" законодавчо не визначений, хоча він, а також термін "бездоглядність", використовуються в законах України "Про місцеве самоврядування" від 21 травня 1997 року, "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей" від 24 січня 1995 року, "Про участь громадян в охороні громадського порядку і державного кордону" від 22 червня 2000 року, "Про позашкільну освіту" від 22 червня 2000 року, "Про основи національної безпеки України" від 19 червня 2003 року, "Про оздоровлення та відпочинок дітей" від 4 вересня 2008 року. Однак він не зустрічається у таких важливих документах, як Закон України "Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей", Закон України "Про охорону дитинства".

Щодо позицій науковців, то, на думку В. Оржеховської, поняття "діти вулиці" об'єднує в собі два інших: "бездоглядні діти", "безпритульні діти". Бездоглядні діти мають контакт із сім'єю, можуть відвідувати школи (інколи періодично), але через різні причини (бідність, перенаселеність у квартирі, різні види експлуатації дітей, непорозуміння з батьками, друзями, вчителями) більшу частину дня, а інколи й ночі, вони проводять на вулиці. Бездоглядними нерідко бувають діти із цілком забезпечених сімей.

Безпритульні – це діти, які протягом тривалого часу живуть у середовищі вулиці. Вони не мають постійного місця проживання, займаються бродяжництвом, мають свої угруповання, специфічні контакти. Це діти-сироти або діти, які повністю втратили зв'язок з батьками чи опікунами і не мають жодних засобів для існування. Це бездоглядні діти, які мають батьків чи опікунів, але не підтримують з ними зв'язків через

брак матеріальних умов, асоціальну поведінку батьків чи інші причини. Ці діти не визнані законом як такі, що позбавлені батьківського піклування, але фактично їх можна визнати сиротами, оскільки батьки з певних причин ними не опікуються. Це соціальне сирітство [4].

Схожу позицію займає А. Капська, яка здійснила системний соціальний аналіз “дітей вулиці” і подала обґрунтування щодо їх класифікації. На її думку це діти, які реально не мають сім’ї й постійно живуть на вулиці; діти, які постійно мешкають на вулиці й мають асоціальні сім’ї; діти, які не мають сім’ї, але періодично мешкають то вдома, то на вулиці; діти, які періодично живуть на вулиці і мають асоціальну сім’ю; діти, які періодично живуть то в дома, то на вулиці і мають умовно нормальну сім’ї; діти, які мешкають вдома, але батьків (опікунів) не мають; діти, які мешкають вдома, але їхня сім’я асоціальна [3]. Узагальнюючи ці підходи ми виходим з того, що поняття “діти вулиці” включає в себе безпритульних і бездоглядних дітей.

Конституція України гарантує всім дітям як громадянам держави право на життя (ст. 27), право на повагу до гідності людини (ст. 28), право на свободу та особисту недоторканність (ст. 29), право на соціальний захист (ст. 46), право на житло (ст. 47), право на достатній життєвий рівень для себе і своєї сім’ї (ст. 48), право на охорону здоров’я, медичну допомогу та медичне страхування (ст. 49), право на безпечне для життя і здоров’я довкілля та на відшкодування завданої порушенням цього права шкоди (ст. 50), право рівності дітей у своїх правах (ст. 52), право на освіту (ст. 53) та інші. Ці конституційні гарантії поширюються і на дітей, що проживають на вулиці, але їх реалізація в умовах цієї вулиці неможлива.

Сімейний кодекс України від 10 січня 2002 року зазначає відповідальність батьків за розвиток і виховання дітей, недопущення дитячої бездоглядності. Зокрема, ст. 150 Кодексу серед основних обов’язків батьків щодо виховання та розвитку дитини визначає піклування про здоров’я дитини, її фізичний, духовний та моральний розвиток, забезпечення здобуття дитиною повної загальної середньої освіти, підготовка її до самостійного життя. Ст. 155 передбачає, що ухилення батьків від виконання батьківських обов’язків є підставою для покладення на них відповідальності, встановленої законом. Дитині Кодексом гарантується право на належне батьківське виховання, яке забезпечується системою державного контролю, що встановлена законом (ст 153).

Законодавчим документом, який містить основні положення щодо соціальної дитячої політики є Закон України “Про охорону дитинства” від 26 квітня 2001 р. Цей документ визначає основні положення щодо створення і забезпечення оптимальних умов для розвитку дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. До останніх Закон відносить і безпритульних дітей, яких передбачається влаштовувати тимчасово у

притулки для дітей, де мають створюватись у бездомних громадян і безпритульних дітей”, який набрав чинності з 1 січня 2006 року. Цей закон визначає загальні засади соціального захисту безпритульних дітей, забезпечує правове регулювання відносин у суспільстві, щодо реалізації безпритульними дітьми прав і свобод, передбачених Конституцією України та чинним законодавством, створює умови для діяльності громадських та благодійних організацій, що працюють у сфері соціального захисту населення.

Закон України “ Про Загальнодержавну програму “Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2016 року” затвердив відповідну програму 5 березня 2009 року. Саме в цьому Законі на законодавчому рівні поряд з терміном “безпритульні діти” використовується термін “бездоглядні діти”, які на відміну від перших живуть на вулиці, а ночують вдома. Програмою передбачені завдання удосконалення системи соціальної роботи з сім'ями, що мають дітей і опинилися в складних життєвих обставинах, запобігання соціальному сирітству дітей з раннього віку, своєчасне виявлення бездоглядних та безпритульних дітей, влаштування їх на виховання в заклади сімейного типу та соціального захисту. Програмою передбачено упорядкувати до 2010 року систему обліку бездоглядних та безпритульних дітей (у відповідних організаціях незалежно від їх форм власності). До 2010 року зменшити кількість бездоглядних та безпритульних дітей на 60 відсотків, до 2012 року - на 75 відсотків, до 2015 року - на 95 відсотків.

З метою подолання дитячої безпритульності і бездоглядності, запобігання сирітству, створення умов для всебічного розвитку та виховання дітей постановою Кабінету Міністрів України від 11 травня 2006 року № 623 затверджена Програма подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006-2010 роки. Основними завданнями програми визначені:

- розробка та запровадження ефективних форм роботи з профілактики дитячої безпритульності і бездоглядності, виявлення на ранній стадії сімей, які неспроможні або не бажають виконувати виховні функції та забезпечення захисту прав дітей, які виховуються в таких сім'ях;
- застосування ефективних форм соціальної підтримки дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах;
- створення єдиного електронного банку даних про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з наступним впровадженням системи їх обліку; запровадження ефективних форм і методів роботи з дітьми, які перебувають в закладах соціального захисту;
- завершення роботи з формування мережі закладів соціального захисту дітей та удосконалення їх діяльності; забезпечення підготовки та перепідготовки фахівців закладів соціального захисту дітей.

Верховна Рада України 6 вересня 2005 року прийняла постанову “Про дитячу безпритульність в Україні та шляхи подолання цього явища”. Цей документ зазначає, що головними шляхами подолання безпритульності мають стати створення таких умов соціально-економічного розвитку держави, насамперед вирішення питань зайнятості населення, достатнього рівня оплати праці, забезпечення житлом, охорони здоров’я, розвитку культурної сфери тощо, за яких кожна сім’я матиме можливість забезпечити гідний рівень розвитку дитини. Передбачається посилити відповідальність батьків та осіб що їх замінюють, посадових осіб за неналежне виховання дітей, порушення їх прав, жорстоке поводження з ними, втягнення до жебракування тощо.

На подолання дитячої безпритульності та бездоглядності, здійснення профілактики цього ганебного явища спрямовані Укази Президента України “Про затвердження Комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності і правопорушень, серед дітей, їхньої соціальної реабілітації в суспільстві” від 18 березня 1998 року, “Про додаткові заходи щодо запобігання дитячій бездоглядності” від 28 січня 2000 р., “Про Державну програму запобігання дитячій бездоглядності на 2003-2005 роки”, “Про Комплексну програму профілактики злочинності на 2001-2005 роки”, “Про позачергові заходи щодо захисту прав дітей” від 11 липня 2005 року, “Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні” від 20 березня 2008 року, “Про заходи щодо забезпечення прав і законних інтересів дітей” від 5 травня 2008 року.

Відповідно до зазначених нормативних документів в Україні створено заклади, які покликані вирішувати проблему дитячої безпритульності та бездоглядності.

Для здійснення обліку бездомних громадян і безпритульних дітей в Україні створюються органами місцевого самоврядування та місцевими органами виконавчої влади спеціалізовані органи – центри обліку бездомних громадян. Відповідно до абзацу другого пункту 6 Типового положення про центри обліку бездомних громадян, яке затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 30 березня 2006 року № 404, безпритульні діти, що звертаються до центру, в супроводі його працівників направляються до притулків для дітей служби у справах дітей за територіальним принципом розташування притулку.

Для підтримки та реінтеграції безпритульних дітей створюються притулки для дітей та центри соціально-психологічної реабілітації.

Типове положення про притулок для дітей служби у справах дітей затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 9 червня 1997 року № 565. Відповідно до зазначеного Положення притулок для дітей служби у справах дітей відповідної місцевої державної адміністрації - це заклад соціального захисту, створений для тимчасового перебування у

ньому неповнолітніх віком від 3 до 18 років. До притулку приймаються неповнолітні, які заблукали, були покинуті батьками або піклувальниками, жебракують і місце знаходження їх батьків не встановлено, залишилися без піклування батьків (усиновителів) або опікунів (піклувальників), залишили сім'ю чи навчальний заклад, вилучені кримінальною міліцією у справах дітей із сімей, перебування в яких загрожувало їх життю і здоров'ю, втратили зв'язок з батьками під час стихійного лиха, аварії, катастрофи, інших надзвичайних подій, не мають постійного місця проживання і засобів до життя, підкинуті та безпритульні діти, які самі звернулися за допомогою до адміністрації притулку, відбували покарання у вигляді позбавлення волі на певний строк.

Для соціального захисту дітей віком від 3 до 18 років, які опинились у складних життєвих обставинах, надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги створюються для тривалого (стаціонарного) або денного перебування центри соціально-психологічної реабілітації дітей. Відповідне Типове положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 28 січня 2004 року № 87.

До центру приймаються діти, які перебувають у складних життєвих обставинах, переведені з притулку для дітей, залишилися поза сімейним оточенням, зазнали насильства і потребують соціально-психологічної допомоги. Тут, відповідно до Положення, створюються групи до 10 осіб, у яких об'єднують дітей за віком, принципом родинності та ступенем соціально-психологічної адаптації. Безпритульні діти, що перебувають у центрі, входять до груп тривалого перебування.

Міністерство внутрішніх справ та Міністерство у справах сім'ї молоді та спорту є тими центральними органами виконавчої влади, на яких покладено завдання щодо запобігання дитячій безпритульності. Відповідно до Положення про Міністерство внутрішніх справ, яке затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 4 жовтня 2006 року № 1383, у межах своїх повноважень воно вживає заходів до запобігання дитячій безпритульності та правопорушення серед дітей. Міністерство координує також діяльність служб у справах дітей, які виконують свої завдання відповідно до Закону України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей" (1995 р.) та Типового положення про службу у справах дітей, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 листопада 1999 року № 2136.

Служба у справах дітей серед інших завдань здійснює реалізацію на відповідній території державної політики з питань соціального захисту неповнолітніх та координацію зусиль центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ

та організацій незалежно від форми власності у вирішенні питань соціального захисту дітей та організації роботи із запобігання дитячій бездоглядності.

У складі Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту діє Державний департамент з усиновлення та захисту прав дитини, утворений постановою Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2007 р. N 1134. До його основних завдань відноситься здійснення заходів щодо забезпечення захисту прав, свобод та інтересів дітей запобігання дитячій бездоглядності та безпритульності, узагальнення практики застосування законодавства з питань безпритульності дітей та розроблення пропозицій щодо його вдосконалення.

Вирішення проблеми дитячої безпритульності та бездоглядності в Україні є одним з головних обов'язків держави. Воно може бути розв'язане в загальному контексті вирішення проблеми соціального захисту дітей відповідно до світових стандартів. Проблемою залишаються процедурні механізми захисту прав дитини. Існуюча система державних інституцій, які працюють в інтересах дітей є дуже розгалуженою, але не скоординованою. Досі відсутні спеціалізовані суди (ювенальна юстиція), відсутній інститут Уповноваженого з прав дитини. Існуючий в Україні інститут Уповноваженого з прав людини, у свою чергу, не має чітких повноважень щодо захисту прав дитини.

Прийняті нормативні документи страждають долею декларативності, так як не завжди підкріплені фінансовими реаліями. Нормативна база діяльності установ для безпритульних дітей потребує перегляду. Так, регіональні бюджетні програми подолання дитячої безпритульності та бездоглядності не достатньо фінансуються, що не дає можливості виконувати весь передбачений програмами комплекс заходів. Зокрема це стосується проведення профілактичних операцій та рейдів для запобігання бездоглядності та профілактики негативних проявів дітей, забезпечення видання та розповсюдження методичних рекомендацій, довідкових брошур, інших інформаційних видань з питань захисту прав дітей, оздоровлення вихованців притулків, проведення семінарів з питань профілактики жорстокого поводження з дітьми, насильства в сім'ї, пропагування здорового способу життя, профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, ведення Єдиного електронного банку дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування тощо.

На сьогодні нагальною потребою стає вдосконалення системи нормативно-правового забезпечення захисту безпритульних дітей, позбавлення її декларативності на користь виконання елементарних завдань, що стане передумовою викорінення такого ганебного соціального явища як дитяча безпритульність.

Список використаних джерел

1. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми. Навч. посібник / В.М. Оржеховська, В.Є. Виноградова-Бондаренко. – К., 2004. – 177 с.
2. Волинець Л.С., Січкара О.О. Діти вулиці в Україні: ситуаційний аналіз. – К.: Сфера, 2004. – 80с.
3. Капська А.Й. Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
4. Конституція України: Прийнята на п'ятій сес. Верхов. Ради України 28 черв. 1996 р. із змінами, внесеними Законом України від 8 груд. 2004 р., № 2222-IV. Станом на 1 січ. 2006 р.: Офіц. вид. – К., 2006. – 124 с.
5. Оржеховська В. Сучасні проблеми дитячої бездоглядності в Україні та шляхи їх вирішення [Електрон. ресурс]. – Режим доступу:http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Postmetodyka/2009_2/orzhekhovska.pdf Загол. з екрану
6. Поступной А. Н., Чернецкая Т. Н., Довгопол М. Ю. Профилактика наркомании среди "детей улицы" в Украине // Профилактика наркомании: организационные и методические аспекты. Итоговые материалы международного проекта / Сост. И. П. Рущенко. – Харьков: Финарт, 2002. – 240 с. – С. 151–176.
7. Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей: Закон України, 2 черв. 2005 р., № 2623-IV // Уряд. кур'єр. – 2005.– 1 лип. – С. 10.
8. Психолого-педагогічна реабілітація дітей вилучених із праці на вулиці / За ред. О.П.Петрушак та І.І.Цушка. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 232с.
9. Ярмаченко М.Д. Дитяча безпритульність // Педагогічний словник. – К.: Педагогічна думка. 2001 – С.147-148.

The article include international documents and normative-legal derds of native legislation about social defence the street-children, analysied the using at the Ukrainian law the terms “waifed children” a

ви для соціальної адаптації, здійснення підготовки для повернення у сім'ю, у виховний заклад чи під опіку.

На сьогодні основним документом у роботі з безпритульними дітьми є Закон України “Про основи соціального захисту бнд “neglectionchildren”

Keywords : legislation, waif, neglection, street, refuge, family

Отримано 06. 02.2011 р.

Відомості про авторів

1. **Безносюк Олександр Олексійович**, кандидат педагогічних наук, доктор філософії, професор кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту Київського Національного університету імені Тараса Шевченка
2. **Березовська Людмила Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
3. **Білецька Тетяна Вікторівна**, старший викладач кафедри політології і соціології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
4. **Блажейчик Дорота**, магістр Академії Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві
5. **Браун Вадим**, кандидат технічних наук, доцент кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту Київського Національного університету імені Тараса Шевченка
6. **Бура Людмила Вікторівна**, аспірант, асистент кафедри психології Кримського гуманітарного університету
7. **Вайнола Ренате Хейкієвна**, доктор педагогічних наук, професор Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
8. **Васильєва Марина Олександрівна**, викладач кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
9. **Вержиховська Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
10. **Возняк Алла Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Дрогобицького державного педуніверситету імені Івана Франка
11. **Ворощук Оксана Дмитрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
12. **Гаврилов Олексій Вікторович**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
13. **Гаврилова Наталя Степанівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
14. **Гаврилюк Лідія Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

15. **Гаман Алла Миколаївна**, аспірантка кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, директор Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей з вадами розумового розвитку
16. **Гарасимів Юлія Володимирівна**, аспірант кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
17. **Гевчук Наталія Сергіївна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
18. **Годлевська Алла Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
19. **Годлевська Дана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та технології соціальної роботи Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
20. **Голінська Тетяна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Херсонського державного університету
21. **Головко Наталія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та технології соціальної роботи Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
22. **Голубенко Тетяна Олександрівна**, аспірант кафедри теорії та технології соціальної роботи Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
23. **Гомонюк Олена Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Хмельницького національного університету
24. **Грищенко Світлана Владиславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка
25. **Двірна Аліна Федорівна**, старший викладач кафедри теорії та технології соціальної роботи Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
26. **Демянюк Олексій**, кандидат технічних наук, доцент кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту Київського Національного університету імені Тараса Шевченка
27. **Дідик Наталія Михайлівна**, асистент кафедри соціальної

- педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
28. **Завацька Людмила Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка
 29. **Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
 30. **Капська Алла Йосипівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
 31. **Карпенко Олена Георгіївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та технологій соціальної роботи Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
 32. **Кічук Надія Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки Ізмаїльського державного гуманітарного університету
 33. **Кічук Ярослав Валерійович**, доктор педагогічних наук, доцент, в.о. професора кафедри суспільних наук Ізмаїльського державного гуманітарного університету
 34. **Кобилянська Лілія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, докторант
 35. **Коваль Юрій**, кандидат технічних наук, доцент кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту Київського Національного університету імені Тараса Шевченка
 36. **Ковальчук Інна Владиславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
 37. **Ковальчук Ольга Вікторівна**, аспірантка Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
 38. **Коган Ольга Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 39. **Козак Аліна Володимирівна**, асистент кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 40. **Комар Таїсія Василівна**, старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету
 41. **Копилова Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки

- Херсонського державного університету
42. **Корнят Віра Степанівна**, викладач педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка, здобувач Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
 43. **Короткова Раїса Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
 44. **Кошонько Галина Аполлінаріївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету
 45. **Кудерміна Олена Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри юридичної психології Національної академії внутрішніх справ, м. Київ
 46. **Левицька Тетяна Леонідівна**, кандидат психологічних наук кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету
 47. **Лемко Галина Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
 48. **Лесіна Тетяна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної та соціальної педагогіки Ізмаїльського державного гуманітарного університету
 49. **Лушчківська Магдалена, магістр**, Академії Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві
 50. **Матвєєва Марія Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 51. **Мельник Жанна Василівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 52. **Мельник Людмила Пилипівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 53. **Миколайчук Мар'яна Ігорівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та соціальної педагогіки Українського католицького університету
 54. **Миронова Світлана Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методик дошкільної і початкової освіти педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
 55. **Мирошніченко Наталія Олександрівна**, кандидат педагогічних

- наук кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
56. **Мудрик Лілія Романівна**, аспірант кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
 57. **Нечипоренко Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, директор Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру м. Запоріжжя, заслужений учитель України
 58. **Овчарук Тетяна Євгенівна**, аспірант кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 59. **Олексюк Наталія Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
 60. **Опалюк Олег Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 61. **Опалюк Тетяна Леонідівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 62. **Параскевич Лариса Григорівна**, старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету
 63. **Петрюк Ірина Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
 64. **Платонова Оксана Георгіївна**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка
 65. **Плахотнік Ольга Василівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка
 66. **Почензна Каміла**, магістр Академії Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві
 67. **Пріданнікова Ольга Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 68. **Рибщун Олександр Вікторович**, кандидат соціологічних наук, старший викладач кафедри політології і соціології Кам'янець-Подільського національного університету
 69. **Савельчук Ірина Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та технології соціальної роботи Інституту соціальної

- роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
70. **Сербалюк Юрій Володимирович**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 71. **Сметанюк Тетяна Іванівна**, аспірант кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
 72. **Смоліна Олена Сергіївна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 73. **Співак Віталій Іванович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 74. **Спіріна Тетяна Петрівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної і корекційної роботи Київського університету імені Б. Грінченка
 75. **Томаржевська Інна Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету
 76. **Федорова Ольга Віталіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Інституту історії, психології та соціології Херсонського державного університету
 77. **Фурдуй Світлана Борисівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загальної та соціальної педагогіки Ізмаїльського державного гуманітарного університету
 78. **Харькова Тетяна Михайлівна**, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 79. **Чайковська Оксана Миколаївна**, асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 80. **Швед Марія Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка
 81. **Шеремет Алла Михайлівна**, старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

Наукове видання

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

Серія соціально-педагогічна

Випуск 16

**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 3.02.2011 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 29,9. Обл. вид.арк. 30 Тираж 200. Зам. 60

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, ба. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.