

ЗМІСТ

СУСПІЛЬСТВО І СУЧАСНА СОЦІАЛЬНА ПАРАДИГМА.....	4
<i>Николаєва В.</i> Соціальна реабілітація як одна з перспективних технологій сучасності	4
<i>Курліщук І.</i> Особливості взаємодії студентства із засобами масової комунікації за умов переходу України до суспільства інформаційного типу	10
ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	15
<i>Рижанова А.</i> Соціальна педагогіка як галузь педагогіки	15
<i>Бондарева Г.</i> Сутність і значення педагогічної підтримки в процесі формування соціальної стійкості особистості старшокласника	22
<i>Юрків Я.</i> Поняття «розумова відсталість» та причини її виникнення	30
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ.....	36
<i>Воєводіна Т.</i> Специфіка взаємозв'язку процесів соціалізації та самовизначення	36
<i>Львовичкіна О.</i> Соціалізація підлітків-правопорушників як педагогічна проблема	42
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ.....	46
<i>Грищенко Н.</i> Особливості позанавчальної діяльності у формуванні просоціальних особистісних смислів студентської молоді	46
<i>Бондаренко З.</i> Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу	50
<i>Завгородня В.</i> Организация внеучебной художественно-эстетической деятельности как средство социализации студенческой молодежи	59
<i>Ковальчук І.</i> Методика організації виховної діяльності в процесі ставеворольової соціалізації	63
СТУДЕНТСЬКІ НАУКОВІ РОЗВІДКИ	69
<i>Тюрікова Л.</i> Профілактика вживання наркотичних речовин серед учнівської молоді	69
<i>Хачатрян С.</i> Боротьба деструктивних культів за «місце під сонцем»	75
ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	79
<i>Крижко В., Паскар В.</i> Аксіологічні Сцілла та Харібда студентів педагогічних ВНЗ (гендерний аспект).....	79
ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	86
<i>Кірсева С.</i> Історико-педагогічний аналіз проблеми соціального сирітства в Україні	86
<i>Бєлецька І., Гаміна Т.</i> Вільний час та його історичне коріння	92

СУСПІЛЬСТВО І СУЧАСНА СОЦІАЛЬНА ПАРАДИГМА

Николаєва В.

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК ОДНА З ПЕРСПЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СУЧАСНОСТІ

На сучасному етапі в умовах перехідного періоду в Україні набуває значення оволодіння не тільки технологіями соціальної адаптації, пристосування до нових ринкових умов, але, передусім, технологіями поновлення соціальної системи і всіх її елементів. До таких технологій належать у першу чергу соціальні технології.

Інтерес до соціальних технологій, технологізації соціальної діяльності можна вважати закономірною складовою частиною технологічної революції, яка торкається всіх сфер життєдіяльності людини. Сутність, зміст, структура соціальних технологій розкрита в дослідженнях В. Афанасьєва [1], В. Дудченка і В. Макаревича [2], Л. Дятченка, М. Маркова [3], О. Зайцева, В. Іванова [4], Ю. Сурміна, М. Туленкова [5], М. Стефанова та ін. Соціальна технологія виступає як такий інтелектуальний ресурс, використання якого дозволяє не лише вивчати й передбачати різні соціальні зміни, а й активно впливати на практичне життя, отримувати прогнозований соціальний результат.

Соціальні технології присутні практично в усіх сторонах соціальної динаміки: індивідуальної взаємодії, групової й міжгрупової взаємодії. Таким чином, вони, хоча й мають свої власні теоретичні засади, стають перехідною ланкою між реальною практикою та високою теорією.

Поняття «Соціальні технології як технології взагалі» має два значення: процес цілеспрямованого впливу на соціальний об'єкт і специфічна теорія, наука, що досліджує процеси цілеспрямованої дії й розробляє ефективні способи, прийоми такого діяння. У першому випадку, соціальні технології можна охарактеризувати як певну прагматику, яка «вишикує» в один ряд мету, засоби й результат. Справді, координація й субординація засобів і результатів не така проста й передбачає варіативність, урахування багатьох чинників моделювання і проектування, систему критеріїв і оцінок, соціальні версії і сценарії, ідентифікатори, методи діагностики тощо. У будь-якому разі вказана система має свої констатувальні й формувальні чинники.

У другому випадку, не має значення, що розуміється під соціальним об'єктом. Ним може бути соціальне відношення, соціальна взаємодія, соціальна група, соціальний інститут, соціальна організація. Характер впливу, його технологічність визначається тією системою операцій направленої дії, яка базується на соціальному й соціологічному знанні об'єкта.

Необхідність технологізації соціальної сфери виникла наприкінці ХХ ст. з появою соціальної роботи в нашій країні. Соціальні технології формуються під впливом різноманітних теорій соціальної роботи, насамперед соціологічних та психологічних орієнтованих, а також комплексних. Саме в практичній соціальній роботі в концентрованому вигляді виступають соціальні технології як уза-

гальнення накопичених і систематизованих теоретичних знань, досвіду, умінь і практики суб'єктів соціальної діяльності. Таке групування роботи стимулює розвиток соціальних технологій різноманітного типу. На думку П. Циткілова, одним з видів соціальних технологій є технологія забезпечення соціального функціонування суспільства, яка і є технологіями соціальної роботи [6]. У структурному відношенні технологія соціальної роботи являє собою сукупність загальних або функціональних і приватних технологій. Функціональні технології більш універсальні, тому що можуть бути застосовані з різними категоріями осіб, які потребують соціальної допомоги.

Технологізації соціальної роботи, розробці інноваційних присвячено за останні роки чимало наукових праць Є. Холостової, І. Зайнишева, В. Курбатова, А. Капської, Г. Лактіонової, З. Зайцевої, С. Харченка, Н. Краснової, Л. Харченко, І. Трубавіної, О. Безпалько, В. Шахрая.

Технологія соціальної роботи, як вважає колектив авторів книги «Соціально-педагогічні технології», — «це практична діяльність соціального працівника, яка характеризується раціональною послідовністю, використання різноманітних методів і засобів з метою досягнення якісних результатів праці» [7]. Технологія передбачає наявність програми діяльності фахівця, у межах якої вирішується конкретна проблема клієнта, алгоритм послідовних операцій для досягнення конкретного результату, критерії оцінки успішності діяльності фахівця.

З технологічних позицій у соціальній роботі при вирішенні особистісних проблем необхідно дотримуватися таких принципів:

- системного підходу;
- відповідності інструментарію;
- опори на внутрішні ресурси клієнта;
- контролю застосування інструментарію;
- корекції змісту, форм і методів.

Досвід застосування функціональних технологій соціальної роботи свідчить про певну специфіку їх використання. Виявлення сукупності особливостей упровадження соціальної реабілітації підлітків у практику і є метою нашої статті.

У деяких випадках технологічні процедури взаємопов'язані та взаємозумовлені. Наприклад, соціальна діагностика є попередньою перед проведенням інших технологічних дій, а соціальна адаптація іноді переходить у реабілітацію. У соціальній роботі можливе комплексне впровадження кількох функціональних технологій. До функціональних технологій належать: соціальна діагностика, соціальна профілактика, соціальна адаптація, соціальна реабілітація, соціальна терапія, соціальна корекція, соціальна експертиза, соціальне прогнозування тощо.

Розглянемо більш детально технологію соціальної реабілітації в соціальній роботі. При проведенні аналізу наукових джерел було виявлено, що однозначного визначення терміна «соціальної реабілітації» не існує. Узагалі, до 90-х років ХХ ст. цей термін уживався більше в медичному аспекті й торкався в основному проблем, пов'язаних з порушенням здоров'я. Найбільш відомими в сучасний період є погляди на соціальну реабілітацію як «вид соціальної діяльності» (І. Зверєва, Л. Коваль, С. Хлебик, Л. Акатов); «комплекс заходів» (Є. Холостова, А. Капська, Т. Лях); «процес, який направлений на

відновлення» (Р. Овчарова, Т. Поддубна, О. Поддубний); «технологія, система заходів» (А. Козлов), «інтегративна технологія» (М. Басов); «як складовий елемент соціального захисту» (Л. Нікітіна), «робота, спрямована на відновлення» (Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю»; «відновлення здатності» (А. Ходорчук).

Соціальна реабілітація – комплекс заходів, спрямованих на відновлення порушених чи втрачених індивідом суспільних зв'язків та відносин унаслідок стану здоров'я зі стійкими розладами функцій організму; зміни соціального статусу. Метою соціальної реабілітації є повернення особистості до суспільно корисної праці, формування позитивного ставлення до життя, праці, навчання. Соціальна реабілітація здійснюється спеціалістами з соціальної роботи, які підтримують зв'язок з органами охорони здоров'я, освіти, зайнятості, правовими службами, організують необхідні консультації, активізують соціальний потенціал сім'ї, сприяють фінансовій, матеріальній і психологічній допомозі.

Основними правилами соціальної реабілітації можна назвати:

- здійснення реабілітаційних заходів на початку виникнення проблеми;
- неперервність та постійність їх проведення ;
- комплексний характер реабілітаційних програм;
- індивідуальний підхід до визначення обсягу, характеру та змісту реабілітаційних заходів.

У практиці соціальної діяльності розрізняють: медичну, професійну, психологічну, педагогічну реабілітацію. Соціальна реабілітація є частиною й умовою нормальної соціальної адаптації особистості.

Здійсненність процесу соціальної реабілітації зумовлюється дотриманням таких принципів: етапності, комплексності наступності й послідовності в проведенні реабілітаційних заходів, обов'язковості й добровільності, доступності.

Можна визначити категорію клієнтів, які потребують соціальної підтримки й реабілітації:

- діти й підлітки, які мають фізіологічні, психічні недоліки (порушення слуху, мовлення, зору, опорно-рухової системи, складні фізичні недоліки, затримка фізичного розвитку, розумова відсталість, тобто люди з функціональними обмеженнями);
- так звані «соціальні сироти». Це в основному діти, які залишилися без опіки батьків (діти, від яких відмовилися, батьки яких позбавлені волі). До них можна віднести й підлітків, які проживають у сім'ї алкоголіків, без постійного місця проживання, психічно хворих тощо;
- підлітки, які тривалий час перебували в «сенсорній депривації» (психологічно недостатнє середовище розвитку);
- діти і підлітки, які зазнали насилля;
- підлітки з відхиленнями у структурі ігрової й навчальної діяльності;
- сім'ї «групи ризику» (неповні, багатодітні тощо);
- люди похилого віку;
- безробітні та ін.

Цей список далеко неповний, але можна відмітити, що значна категорія цих клієнтів має певні проблеми і їм потрібна професійна допомога – соціальна реабілітація. Найбільш вразливою категорією серед перелічених вище є діти та підлітки.

Найбільш важливими для підлітків і дітей є такі завдання реабілітаційної діяльності:

1. Відновлення чи компенсаторний розвиток способів задоволення потреб підлітків з фізичними і психічними відхиленнями в розвитку.
2. Правовий захист «соціальних сиріт» та підлітків, які залишилися без батьківської опіки.
3. Відновлення сенсорного досвіду в підлітків, які мають затримку в психічному розвитку за допомогою індивідуальних програм розвитку.
4. Відновлення структури ігрової та навчальної діяльності.
5. Відновлення соціального статусу в сім'ї, колективі ровесників, суспільстві, що залежить від найближчого мікросередовища, але у взаємодії самого підлітка та його оточення.
6. Відновлення навичок спілкування. Воно залежить від рівня психологічної культури дитини й будується на основі індивідуальної реабілітаційної програми та програм організації дозвілєвої діяльності.
7. Відновлення необхідного рівня освіти, тобто оволодіння базовим компонентом змісту освіти.
8. Створення умов для професійного навчання підлітків з різним рівнем освіти. Виконання цього завдання забезпечується створенням цілісної інфраструктури реабілітаційного професійного прискореного навчання.
9. Створення умов для самореалізації у професійній діяльності. Це завдання вирішується за умови створення цільових місць для підлітків і створення умов для професійного зростання й самореалізації в межах цієї професійної діяльності, що сьогодні вкрай складно.

Пріоритетними можна вважати сьогодні перші шість завдань. Соціальна реабілітація може бути стихійною й організованою. У першому випадку передбачається, що особистість інтуїтивно налагоджує стосунки з власним організмом і довкіллям на більш-менш прийнятному для себе рівні. Організована реабілітація ставить за мету скоротити термін відновлення соціальної норми, підвищити якість самостійної роботи особистості за рахунок професійної допомоги [8].

Для реалізації поставлених завдань оптимальною умовою може бути створення структурної моделі служби соціальної реабілітації, яка об'єднує сукупність установ і закладів, що виконують відповідні функції. Профільні моделі служби соціальної реабілітації вже існують і створюються у великих містах, але охопити всіх, хто потребує допомоги, вона не може. Тому потрібно, щоб створювались спеціалізовані реабілітаційні центри, які повинні бути багаторівневими. На першому рівні забезпечується діагностика й надання первинної реабілітаційної допомоги. На другому рівні необхідні установи вузької спеціалізації. Залежно від проблем клієнта складається індивідуальна реабілітаційна програма. Це складний процес, який потребує від спеціаліста спеціальних професійних навичок, умінь і підготовки.

Індивідуальна програма реабілітації – це комплекс спеціальних заходів, які включають конкретні форми, способи, засоби, терміни і тривалість проведення дій, направлених на відновлення й компенсацію порушених або загублених функцій, інтеграцію особистості в суспільство [9]. Так, наприклад, в індивідуальній програмі для дітей та підлітків з функціональними обмеженнями відображається медична, соціально-середовищна і професійно-трудова реабілітація. Для кожної категорії дітей та підлітків складається окрема

реабілітаційна програма. Програма реабілітації розробляється командою фахівців (лікарі, соціальні працівники, педагоги, психологи) разом з батьками. У багатьох країнах такими програмами керує один фахівець. Він має відстежувати й координувати реабілітаційну програму як спеціаліст-куратор. Програма може розроблятися на півроку, на рік, усе залежить від віку та умов розвитку дитини. Кожен період програми має мету, окремі завдання, оскільки робота проводиться за різними напрямками із залученням різних фахівців. Реабілітацію дітей і підлітків не можна розглядати у відмежуванні від сім'ї, яка зобов'язана сприяти розкриттю реабілітаційних можливостей. Соціальна реабілітація – неперервний, але обмежений за часом процес, у результаті якого повинні з'явитись нові якісні характеристики дитини.

Соціальна реабілітація, перш за все, застосовується для підлітків з особливими потребами, девіантною поведінкою. Так, А. Капська виділяє такі специфічні закономірності в соціально-педагогічній реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями:

- залежність ефективності від мобілізації потенціалу сім'ї;
- реалізація індивідуальної програми реабілітації для кожної дитини згідно з її реабілітаційним потенціалом;
- об'єднання зусиль сукупного потенціалу соціуму для найбільш повного задоволення потреб сім'ї дитини з проблем здоров'я й розвитку [10].

Реабілітація є наступним етапом після адаптації й виступає активізуючим чинником у відновленні в соціальному середовищі.

На сьогодні мало досліджень щодо використання цієї технології стосовно підлітків з неповних і багатодітних сімей. Більш ніж 30 % підлітків, які скоїли злочини, за статистикою, з неповних і багатодітних сімей. Невипадково ці категорії сімей віднесено до «групи ризику», тобто великий ризик перейти до неблагополучної сім'ї. Саме реабілітаційна робота могла б стати превенцією девіантної поведінки, насилля, агресії та інших негативних явищ.

Упровадження соціальної реабілітації потребує комплексної і всебічної розробки й обґрунтування. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що специфіка складності використання технологій соціальної реабілітації буде така:

1. Значна кількість категорій дітей, підлітків, яким потрібна соціальна реабілітація.
2. Соціальна реабілітація супроводжується застосуванням або поєднанням кількох технологій.
3. Соціальна реабілітація – це довготривалий і фінансово затратний процес.
4. Принцип добровільності клієнта. Нерідко сім'я, підлітки не хочуть, щоб їм допомагали.
5. Високий професіональний рівень вимог до спеціалістів, які здійснюють реабілітаційну програму.
6. Залучення й координація спеціалістів різного профілю (медиків, психологів, юристів, соціальних працівників, педагогів).
7. Недостатня теоретично-методична база для розробки і втілення індивідуальних реабілітаційних програм.

Ефективність соціальної реабілітації досягається всім комплексом реабілітаційних заходів (медичних, психологічних, професійних, соціальних). Ступінь їх ефективності визначається рівнем соціалізації клієнта, його здат-

ністю адаптуватися в суспільстві. Таким чином, соціальна реабілітація є одним з перспективних напрямків соціальної роботи з дітьми й підлітками, у процесі якого комплексно, диференційовано й поетапно вирішується одночасно низка проблем клієнта.

Література

- 1. Афанасьев В.Г.** Человек в управлении обществом. — М.: Политиздат, 1977. — 382 с.
- 2. Дудченко В.С., Макаревич В.Н.** Социоинженерная деятельность, социальное проектирование, социальная технология // Марксистско-ленинская социология. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 271 с.
- 3. Технологии** социальной работы: Учебник / Под общ. ред. проф. Е.И. Холостовой. — М.: ИНФРА-М, 2004. — 400 с.
- 4. Иванов В.Н.** Социальные технологии в современном мире. — М.: Славянский диалог, 1996. — 335 с.
- 5. Сурмин Ю.П., Туленков Н.В.** Теория социальных технологий: Учеб. пособие. — К.: МАУП, 2004. — 608 с.
- 6. Социальная** работа: Учеб. пособие / Под общ. ред. проф. В.И. Курбатова. — Ростов-н/Д.: Феникс, 2005. — 480 с.
- 7. Харченко С.Я., Краснова Н.П., Харченко Л.П.** Соціально-педагогічні технології. — Луганськ: Альма-матер, 2005. — 552 с.
- 8. Соціальна** робота в Україні: теорія та практика / За ред. А.Я. Ходорчук. — К.: ДЦССМ, 2003. — 272 с.
- 9. Технология** социальной работы: Учебник / А.А.Чернецкая и др. — Ростов-н/Д.: Феникс, 2006. — 400 с.
- 10. Капська А.И.** Принципи і закономірності соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями // Соціальна робота: теорія і практика. — 2006. — №1. — С. 5—22.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТСТВА ІЗ ЗАСОБАМИ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗА УМОВ ПЕРЕХОДУ УКРАЇНИ ДО СУСПІЛЬСТВА ІНФОРМАЦІЙНОГО ТИПУ

Особливості розвитку вищої школи України, нова концепція освіти визначають одним з найважливіших чинників впливу на студентську молодь інститут ЗМК, який сприяє забезпеченню повноцінного життя студентів, що позитивно впливає на формування особистості й забезпечує гармонійність процесу соціалізації молоді за умов переходу українського суспільства до суспільства інформаційного типу. Серед сучасних тенденцій життя студентської молоді виділяється тенденція до активної взаємодії студентства як у навчальній, так і у позанавчальній діяльності з інститутом засобів масової комунікації. Його виховний, соціалізаційний, освітній вплив має стабільний і періодичний характер. ЗМК задовольняють інформаційні потреби студентської молоді, постійно розширюють коло її інтересів. Доступність найрізноманітнішої інформації, яку забезпечують ЗМК, стимулює інтелектуальне та емоційне зростання молоді.

Різні аспекти впливу засобів масової комунікації на соціум розробляли такі вітчизняними та зарубіжними дослідниками, як Д. Белл, Г. Ласвелл, Г. Маклуен, В. Шрамм, Дж. Лалл, Є. Прохоров, С. Корконосенко, М. Шкондін, І. Фомічова та ін. Зокрема, особливості взаємодії молоді із ЗМК стали предметом досліджень у роботах В. Лізанчука, І. Яременко, М. Недопитанського, В. Воробйова, Д. Попової, С. Шандрук, О. Невмержицької.

Аналіз психолого-педагогічної, соціологічної літератури, літератури з теорії журналістики засвідчив, що сьогодні відчувається дефіцит знань саме про особливості взаємодії студентства із засобами масової комунікації за умов переходу українського суспільства до суспільства інформаційного типу.

Метою статті є дослідження особливостей взаємодії студентства із засобами масової комунікації з урахуванням сучасної специфіки українського суспільства.

Дослідники сучасного суспільства (Л. Рейман [1], В. Степін [2], Дж. Лалл [3], А. Тоффлер [4] та ін.) визначають його як інформаційне суспільство, тобто суспільство, у якому виробництво інформаційного, а не матеріального продукту є основним чинником, головною силою розвитку

Інформація пронизує всю інфраструктуру такого суспільства. Вона виступає основою не лише політики, економіки, а й соціальної сфери, побуту, власне самого стилю людського життя.

На думку О. Данильчук, «інформація має здатність взаємодіяти як з духовним, так і з матеріальним світом людини. З одного боку, інформація формує матеріальну середу життя людини, виступаючи в ролі інформаційних технологій у різних сферах суспільства, і т. ін.; з іншого – вона виступає основним засобом міжособистісних стосунків, взаємодій, постійно виникаючи, видозмінюючись і трансформуючись у процесі переходу від однієї людини до іншої. Інакше кажучи, інформація одночасно визначає і соціально-культурне життя людини, і його матеріальне буття в інформаційному суспільстві» [5, с. 15].

За умов переходу українського суспільства до суспільства інформацій-

ного типу помітно зросла роль засобів масової комунікації як соціального інституту, функціонування якого значною мірою визначає особливості політичного, економічного, суспільного, культурного життя країни. Разом з тим постали питання організації просвітницької роботи з населенням, спрямованої не лише на освіту в галузі масових комунікацій, а й, що дуже важливо, на виховання інформаційної культури. За таких умов питання взаємодії студентської молоді із засобами масової комунікації набуває надзвичайної актуальності, оскільки студентство розглядається як соціально-демографічна група, що є потенційним творцем матеріального й духовного багатства.

Інститут ЗМК здійснює різнобічний вплив на студентську аудиторію. Ми можемо говорити про пропагандистський вплив ЗМК, які через поширення відомостей про існуючі на сьогодні в суспільстві проблеми соціального характеру залучають аудиторію до аналізу не лише власного життя, а й соціального життя інших людей. ЗМК постійно тиражують політичні, економічні, соціальні та ін. ідеї та теорії, тим самим формують психологію підростаючого покоління в душі часу. Передають позитивні зразки громадянської поведінки. Вони сприяють популяризації певних цінностей, а через це й формуванню певного світогляду щодо стилю життя, типу поведінки тощо. Засоби масової комунікації впливають на свідомість не лише безпосередньо, але й у формі опосередкованого впливу через такі феномени, як громадська думка, настрої людей, які формуються в процесі міжособистісної комунікації.

Здійснює інститут ЗМК і просвітницький вплив на студентську аудиторію. Саме через ЗМК, у тому числі і студентські, молодь вищих навчальних закладів отримує необхідні знання про нове інформаційне середовище; відбувається формування нової інформаційної культури й нового інформаційного світогляду, що спираються на розуміння визначної ролі інформації як у природних явищах, так і в суспільній життєдіяльності людини. Такі характеристики інституту засобів масової комунікації, як масовість розповсюдження соціальної інформації, періодичність інформаційної діяльності, її оперативність, доступність, відкритість або діалогічність, інтегрованість в інші соціальні інститути й пов'язаність з усіма сферами соціальної дійсності створюють сприятливі умови для їх застосування з просвітницькими цілями, зокрема в системі вищої освіти.

Окрім цього, ЗМК часто визначають зміст дозвілля студентства, виступають як засіб релаксації (перегляд телешоу, прослуховування радіопередач, робота в Інтернеті), доповнюють можливу недостатність міжособистісних контактів молоді.

Зупинимося на питанні особливостей взаємодії українського студентства з інститутом ЗМК за умов переходу сучасного українського суспільства до суспільства інформаційного типу. І спочатку визначимося з тим, до якого типу ЗМК – друковані видання, радіо, телебачення чи Інтернет — ця соціально-демографічна група українського суспільства звертається найчастіше.

Як об'єкт дослідження нами були взяті студенти вищих навчальних закладів м. Луганська — Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (факультет іноземних мов), Луганського державного університету внутрішніх справ (юридичний факультет), Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля (факультет мовознавства, журналістики і соціології). Виборча сукупність дослідження складає понад 500 осіб.

Проведене анкетне опитування показало, що в наш час одне з провідних місць серед засобів масової комунікації за кількістю звернень студентської аудиторії посідає телебачення (88%). Серед специфічних ознак, які виводять телебачення на це місце, можна виділити: простоту використання (не вимагає певних знань і навичок для отримання інформації, як, наприклад, Інтернет); одночасне подання інформації про подію та її зображення (наочність додає емоційності у сприйнятті інформації, робить її більш зрозумілою, близькою); можливість займатися паралельно з переглядом телепередачі іншими справами (спілкуватися, займатися домашніми справами тощо). Аудіовізуальне сприйняття інформації, яке забезпечується телебаченням, має велику соціальну цінність і несе всебічну інформацію про подію.

Сьогодні в колах студентів не зменшується популярність радіо (розважальні FM-радіостанції) – 56%. Специфікою радіо є відсутність візуальності й широке використання різних типів звуку – текст, переданий людським голосом, музика, шум, паузи. Перевагами радіо, до речі, як і телебачення, є оперативність і одночасність у поданні інформації на віддалені одна від одної території, загальна доступність. Підтримує популярність радіо у студентському середовищі й те, що воно виступає як фонове джерело інформації, і тому дає слухачеві ще більший діапазон самостійності, ніж телебачення (яке, наприклад, не можна переносити в кишені).

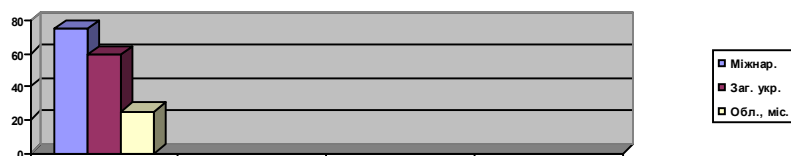
Значно рідше, порівняно з телебаченням і радіо, студенти звертаються до друкованих засобів масової комунікації (40,4%). Преса не може використовувати аудіо- чи візуальні засоби, що є перевагами телебачення й радіо. Друковані видання передають аудиторії нерухоме зображення події, описане в тексті. Однак, це можна віднести й до переваг преси, оскільки фіксованість інформації на паперовому носії забезпечує можливість звертатися до неї відповідно до бажання чи потреби: читати у вільний час; є можливість проглядати журналістські матеріали вибірково; друкований ЗМК можна не купувати, а ознайомитися з його змістом у бібліотеці; цікаві матеріали за потребою можна зберігати у вигляді вирізок, тобто немає залежності від програми трансляції передач, як на радіо і телебаченні. Крім того, для користування друкованими ЗМК не потрібні будь-які додаткові засоби (телевізор, радіоприймач). Іншою перевагою є невисока вартість послуг.

Зросло зацікавлення студентів у роботі в інформаційній мережі Інтернет (38,5%). Проте сьогодні Інтернет усе ще залишається недоступним для більшості аудиторії через недостатність знань стосовно роботи в цій мережі, а також через його вартість.



Діаграма 1

Якщо говорити про популярність ЗМК відповідно до масштабу охопленого ними інформаційного простору, то найбільш популярними в студентських колах є міжнародні ЗМК (75%) та загальноукраїнські (59%). Значно поступаються ним за частотністю звернення обласні й міські ЗМК (25%).



Діаграма 2

Як бачимо, відсоткове відношення в наведених даних щодо популярного типу ЗМК (відповідно до виду матеріального носія й охопленого інформаційного простору) перевищує 100%, оскільки студенти обирали по кілька варіантів відповідей.

Тож у чому полягає особливість сприйняття студентською аудиторією засобів масової комунікації на сучасному етапі розвитку українського суспільства?

Студентський вік — це період активного включення в суспільно-політичне життя. У цей час продовжується процес формування духовних якостей особистості, її самосвідомості та світогляду.

У студентській аудиторії простежується достатньо високий рівень довіри до повідомлень ЗМК. Проте інформація сприймається досить осмислено, а під час і скептично, немає тієї беззаперечної довіри до інформації ЗМК, яка характеризує учнівську аудиторію й аудиторію людей похилого віку.

Зазначимо, що характер сприйняття студентами інформації ЗМК відрізняється від сприйняття інформації на заняттях у вищій школі. Індивід сам обирає час звернення до інформації, форму її споживання, спираючись на власне зацікавлення й домінуючу потребу звернення до неї в конкретний проміжок часу.

Студентська аудиторія активно і згуртовано реагує на повідомлення ЗМК, це пояснюється такими її характеристиками, як корпоративність, відкритість, мобільність.

Особливостями сприйняття молодіжною аудиторією інформації ЗМК, на нашу думку, є вікові потреби студентства: потреба у спілкуванні, потреба в самоутвердженні та самовираженні.

Молоді люди, порівняно з людьми більш старшого віку, залишаються надзвичайно чутливими до інформаційного та емоційного впливу на свою психіку. Вони більш вразливі до яскравих образів, більш чутливі, їх приваблює інформація сенсаційного характеру, і тому, під час, вони ще не готові до глибоких аналітичних матеріалів і часто обмежуються яскравими лозунгами.

Складемо диференціацію студентства в контексті їх зв'язків із ЗМК. Ми пропонуємо покласти в її основу такі критерії, як загальна частота користування ЗМК, пріоритетність звернення окремого індивіда до певного типу ЗМК, а також мета звернення до інформації ЗМК.

Таким чином, можна виділити такі типи студентів:

1) *активно зорієнтовані на роботу із ЗМК* — до цього типу належать студенти, які полюбують і часто користуються інформацією ЗМК, причому, діапазон цілей звернення до ЗМК дуже широкий — від бажання розширити власний інформаційних кругозір до отримання задоволення й відпочинку. Вони регулярно користуються всіма типами ЗМК (преса, телебачення, радіо, Інтернет), мають улюблені теле- і радіопередачі (близько 10), друковані видання (передплачують не менше 2), вільно орієнтуються в Інтернеті. Студенти цього типу не лише готові й хочуть, а навіть виступають з власними матеріалами у ЗМК;

2) *зорієнтовані на роботу із ЗМК* – до цього типу належать студенти, які регулярно, проте рідше, ніж студенти першого типу, користуються інформацією різних ЗМК (з тим же широким діапазоном цілей). Вони мають не більше п'яти улюблених теле- і радіопередач, користуються друкованими виданнями, головним чином, у бібліотеках, або купують час від часу;

3) *зорієнтовані на роботу з певним типом ЗМК* – студенти цієї групи використовують ЗМК головним чином для заповнення свого дозвілля, як засіб відпочинку і релаксації, найчастіше обираючи певний тип ЗМК, найбільш доступний для них за різних умов. Звернення студентів цієї групи до ЗМК є регулярним і частотним;

4) *незорієнтовані на роботу із ЗМК* — рідко звертаються до інформації ЗМК, не мають улюблених теле- і радіопередач, друкованих видань. Головним чином, звертаються до інформації ЗМК під впливом зовнішніх чинників (наприклад, для вирішення отриманого в навчальному закладі завдання).

Висновок. Резюмуючи сказане, зазначимо, що стосунки студентства із засобами масової комунікації можна охарактеризувати як тісну взаємодію. За умов переходу українського суспільства до суспільства інформаційного типу інститут ЗМК визначає не лише сучасні особливості політики, економіки, а й соціальної сфери, побуту, власне самого стилю людського життя. Він здійснює різнобічний вплив на студентську аудиторію. Ми можемо говорити про пропагандистський вплив ЗМК, які через поширення відомостей про існуючі на сьогодні в суспільстві проблеми соціального характеру залучають аудиторію до аналізу не лише власного життя, а й соціального життя інших людей; про просвітницький вплив, оскільки саме через ЗМК молодь вищих навчальних закладів отримує значний відсоток інформації про нове інформаційне середовище. Окрім цього, ЗМК часто визначають зміст дозвілля студентства, виступають як засіб релаксації (перегляд телешоу, прослуховування радіопередач, робота в Інтернеті), доповнюють можливу недостатність міжособистісних контактів молоді. Відповідно до загальної частоти користування ЗМК, пріоритетністю звернення окремого індивіда до певного типу ЗМК, а також мети звернення до інформації ЗМК ми склали таку диференціацію студентства: 1) активно зорієнтовані на роботу із ЗМК; 2) зорієнтовані на роботу із ЗМК; 3) зорієнтовані на роботу з певним типом ЗМК; 4) незорієнтовані на роботу із ЗМК.

Перспективними напрямками дослідження проблеми взаємодії студентства із засобами масової комунікації за умов переходу українського суспільства до суспільства інформаційного типу є питання педагогічної підтримки цього процесу, питання формування інформаційної культури студентства, без якої є неможливим ефективне використання молоддю дидактичного, виховного, соціалізаційного, просвітницького та ін. потенціалу інституту ЗМК.

Література

1. Рейман Л. Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении // *Вопр. философии*. — 2001. — №3. — С. 3—6.
2. Степин В. С., Кузнецова Л. Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. — М.: Изд-во ИФ РАН, 1994. — 274 с.
3. Лалл Джеймс. Мас-медіа, комунікація, культура. Глобальний підхід: Пер. з англ. — К.: К. І. С., 2002. — 264 с.
4. Тоффлер А. Третья волна. — М.: АТС, 1999. — 284 с.
5. Данильчук Е. В. Теория и практика формирования информационной культуры будущего педагога: Монография. — М. — Волгоград: Перемена, 2002. — 230 с.

ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Рижанова А.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІКИ

З моменту появи соціальної педагогіки в Україні й досі тривають палкі дискусії фахівців стосовно відносин цієї складової педагогіки з соціальною роботою. Проте останнім часом активізувалися суперечки між педагогами та соціальними педагогами щодо доцільності виокремлення соціальної педагогіки в самостійну педагогічну галузь, мовляв, що вся педагогіка соціальна, а отже, відсутній специфічний предмет дослідження. Таким чином, вітчизняна соціальна педагогіка, що просувається складним шляхом визначення своєї соціокультурної сутності та ще й в умовах побудови інформаційного суспільства, потребує «захисту» не лише від суміжних наукових галузей, але й остаточного виділення із загальнопедагогічного знання. Це, у свою чергу, акцентує увагу спеціалістів не лише на тому, що об'єднує соціальну педагогіку з іншими педагогічними галузями, але й на її специфіці.

Вітчизняні фахівці (І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Л.Г. Коваль, Г.М. Лактіонова, Л.І. Міщик, Ю.Й. Поліщук, С.В. Савченко, С.Р. Хлебик, Л.А. Штефан та інші), визнаючи соціальну педагогіку складовою педагогіки, уточнюють її зв'язки з «прикордонними» в цілому для педагогіки науками – антропологією, філософією, соціологією, психологією тощо. Цілеспрямоване з'ясування загального та особливого стосовно соціальної педагогіки в межах педагогіки тільки розпочинається (С.Я. Харченко [1], А.О. Малько [2] та інші), тому метою цієї публікації є викладення точки зору на взаємозв'язки та місце соціальної педагогіки в системі сучасного педагогічного знання.

Погоджуємося з опонентами в тому, що не буває «не соціальної» педагогіки. Проте, коли йдеться про соціальну складову будь-якої суспільної науки – філософії, культурології, антропології, психології, зокрема педагогіки, мається на увазі не джерело походження або характер, а саме її предметна сутність. Зважаючи на притаманне періоду становлення, існування числених поглядів на предмет соціальної педагогіки в Україні, вважаємо за необхідне викласти власну точку зору. Отже, на наш погляд, предмет дослідження соціальної педагогіки – соціальне виховання — і визначає специфіку цієї галузі щодо іншого педагогічного знання.

Особливість «соціального виховання» стосовно «виховання» полягає саме в соціальності його об'єкта, мети та методу. Об'єктом є всі *соціальні* суб'єкти, тобто людина, група, суспільство; метою – розвиток їхньої добровільної *соціальності* (соціальні якості, соціальні ціннісні орієнтації, просоціальна поведінка); методом – створення *спільно* (соціально) сприятливих для цього умов у всіх *соціокультурних* сферах соціуму, а не лише в системі освіти. Таким чином, предмет соціальної педагогіки стосовно мети значно вужче предмета педагогіки. Дійсно, соціальне виховання за змістом є складовою частиною виховання, а отже, соціальна педагогіка, безумовно, – пе-

дагогічна галузь, і на неї поширюються педагогічні закони, закономірності та принципи. Водночас, специфіка соціальної педагогіки виявляється в розширенні педагогічних меж з тільки освітньої сфери на весь соціум, у цілеспрямованому використанні педагогічного потенціалу соціального середовища, в організації виховного процесу не лише через стосунки «людина – людина» (педагог – вихованець), «людина – колектив» (педагог – дошкільна група, клас, студентська група), але, в першу чергу, через взаємодію людини з мікро- (зокрема із соціально-педагогічним середовищем певного освітнього закладу) і макросоціумом.

Цілком зрозумілі побоювання деяких педагогів стосовно того, що в умовах загострення проблем щодо сучасної структури педагогічних наук соціальна педагогіка витискатиме педагогіку. Дійсно, соціальне виховання, з одного боку, об'єктивно виникло та існувало разом із соціумом, і педагогіка фактично протягом філогенезу намагалася прищепити людині соціальність частогусто навіть на шкоду її індивідуальності, оскільки не завжди був соціокультурний попит на останню. Отже, на перший погляд здається, що соціальна педагогіка – це та сама педагогіка. З іншого — М.Красовицький із занепокоєнням наводить позиції інших фахівців, що «педагогіка – це не наука, а мистецтво, і її варто замінити соціальною педагогікою» [3, с. 2]. На нашу думку, хибними є ці обидві точки зору: й ототожнення педагогіки та соціальної педагогіки, і їх протиставлення.

Справа в тому, що потреба в соціальній педагогіці виникає лише тоді, коли в суспільстві активно розвивається індивідуальна педагогіка, яка здатна спричинити вибух егоїзму, який у масовому масштабі є загрозою існування соціуму. Тому на противагу індивідуальній педагогіці суспільство об'єктивно потребує соціальної її складової. Проте, за умов, коли людина усвідомила свою індивідуальність, певну свободу, нав'язати їй соціальність традиційними силовими методами вже неможливо. Виникає соціокультурне завдання соціальної педагогіки: теоретично обґрунтувати, розробити та впровадити в практику такі технології та методи соціального виховання, які сприяли би зацікавленню самої людини в розвитку власної соціальності, усвідомленню її корисності для особистості. Інакше кажучи, своєрідністю соціальної педагогіки є теоретичне та практичне забезпечення саме *добровільної соціальності* людини. Крім того, під соціальними цінностями ми розуміємо не стільки цінності певного соціуму, скільки цінність для людини саме спільного (за різними ознаками) існування з іншими людьми, наприклад, сімейного (незалежно від типу та виду родини). Принцип гармонізації як провідний принцип соціальної педагогіки спрямовує соціальне виховання на сходження людини в соціальному розвитку від усвідомлення цінності сімейного, національного, державного існування до – регіонального, глобального. Отже, за демократичних часів педагогіка «не розчиняється», вона здійснюється на вищій рівень існування, «розкладаючись» за змістом на педагогіку індивідуальну та педагогіку соціальну, проте зберігаючи своє сутнісне ядро – загальну педагогіку.

Таким чином, якщо звинувачується педагогіка в ненауковості, то вона аж ніяк не може замінюватися на соціальну педагогіку, оскільки соціальна галузь як складова частина педагогіки, у такому випадку, є теж лише мистецтвом.

Вочевидь, складності структурування педагогіки, про що наголошують фахівці [3; 4], пов'язані, перш за все, з потребою докорінної зміни самої пе-

дагогіки в умовах становлення інформаційної доби людства, у період формування його глобальної культури, а отже, і виникнення нових видів соціального виховання – регіонального та глобального. Зміни поширяться на суттєві моменти, наприклад, учені, які ототожнюють педагогіку лише зі шкільною освітою, вимушені будуть звикати, що об'єктом педагогічної діяльності є не тільки дитина, але *людина протягом життя*, як це було й за античних часів, і в Середньовіччі, проте з інших причин. Річ у тому, що спрямованість інформаційного суспільства в майбутнє, подвійне збільшення інформації кожні десять років не дозволять людині впевнено почуватися в суспільстві в дорослому віці, якщо вона спиратиметься на культурний багаж, засвоєний тільки в дитинстві. Тому вже сьогодні актуальною є проблема створення соціально-педагогічних технологій цілеспрямованого культивування (окультурення) людей другого та третього віку (інакше їхня маргіналізація неминуча), оскільки розвиток інформаційної культури прискорюватиметься. Разом з тим, національно-державне виховання поступово за значенням для соціалізації особистості дорівнюватиметься до сімейного в умовах регіонального буття (наприклад, у Європі), що збереже національно-культурне багатство людства.

Проте «особливе» ставлення до соціальної педагогіки нині спостерігається, навіть коли при структуруванні педагогіки фахівці наполягають на необхідності враховувати надбання психології особистості та психології соціальної як теоретичного підґрунтя педагогіки. Але, незважаючи на пряму аналогію з психологією, пропонується виокремити, поряд з педагогікою особистості, *педагогіку* (усе ж таки традиційного для багатьох) *колективу*, хоча про соціальну педагогіку згадується на попередніх сторінках [3, с. 5–6].

Не висуваючи за мету обґрунтування сучасної структури педагогіки, але намагаючись з'ясувати в ній місце її соціальної складової, пропонуємо такий погляд на відносини соціальної педагогіки з іншими педагогічними галузями (див. рис. 1).

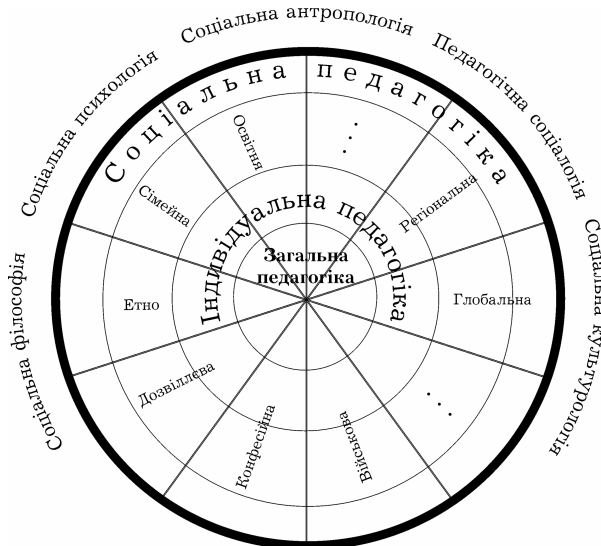


Рис. 1. Соціальна педагогіка в структурі педагогічних наук

Покладаючи в основу диференціації системи педагогічних наук виховний процес різноманітних видів та рівнів соціуму, можливо запропонувати

таку структуру взаємозв'язку педагогічних галузей. Якщо розглядати теоретико-методологічним ядром педагогічних наук загальну педагогіку з усіма її складовими частинами, а прикладні педагогіки (сімейна, освітня, етно-, військова, конфесійна тощо) – радіусами, що відходять від її середини, то соціальна педагогіка, на наш погляд, являє собою «пояс», що охоплює всі прикладні педагогіки: і ті, які вже існують сьогодні, і ті, котрі лише формуються зі становленням культури інформаційного суспільства (регіональна, наприклад, європейська [5]; глобальна [6]). Ззовні соціальна педагогіка межує з соціальними галузями інших суспільних наук – соціальною філософією, соціальною культурологією, соціальною антропологією, педагогічною соціологією, соціальною психологією тощо.

Природно, що на практиці, тобто в соціально-педагогічній діяльності, соціальні педагоги ґрунтуються на теоретико-методологічній базі загальної педагогіки, створюючи умови в соціумі для розвитку соціальних орієнтацій та соціальних якостей соціальних суб'єктів (теорія виховання) та засвоєння соціальних знань, умінь, навичок (дидактика). Наприклад, соціально-педагогічним аспектом у сімейній педагогіці є проблема гармонійного соціального розвитку в родинних умовах не лише дитини, але й усіх її членів, а також сім'ї як єдиного соціального суб'єкта. Результатом сімейного соціального виховання є соціальність як певна протилежність індивідуальності, яка дозволяє гармонізувати стосунки з іншими унікальними індивідуумами в сімейному середовищі та ставитися до сімейного існування як особистісно ціннісного стану (на противагу завзятому холостяцтву). Головні недоліки – сімейна дезадаптація й обмеження соціального розвитку людини лише сімейними цінностями (різновид соціальних) – сімейний егоїзм. Стосовно освітньої (дошкільної, шкільної, позашкільної тощо) педагогіки, то тут соціальна педагогіка «переймається» проблемами внутрішньої «соціальної культури» освітніх закладів та координації їх виховних зусиль з іншими соціальними інститутами суспільства. Інакше кажучи, соціальна педагогіка досліджує в теорії та гармонізує на практиці, по-перше, виховні впливи «непедагогічного» середовища суспільства (зокрема ЗМІ, економіки, політики, мистецтва, інше), спрямовуючи їх на зміцнення та розвиток соціальності людини, різноманітних груп – що складає сутність поняття «педагогізація суспільства», котре використовується в Україні вже офіційно [7, с. 6—7]. По-друге, вона аналізує соціальні умови педагогічного (професійно створеного виховного) середовища, що загалом і становить предмет соціальної педагогіки, визначений наприкінці XIX ст. «батьком» цієї педагогічної галузі – П. Наторпом [8, с. 89].

Досліджуючи виховний потенціал соціуму та соціальні обставини виховання в теорії, регулюючи їх через соціально-педагогічну практику, соціальна педагогіка створює умови гармонізації соціального розвитку людини протягом життя в усіх соціальних обставинах, а також – умови гармонізації соціальності людини, групи, суспільства, регіону, світового співтовариства [9].

Проте підкреслюємо, що соціальна педагогіка як складова педагогіки можлива лише за умови існування та розвитку індивідуальної педагогіки (або педагогіки особистості). На жаль, вітчизняні законодавчі акти, що лише створюються, не завжди акцентують увагу саме на особистісній орієнтації сучасної педагогіки. Перш за все, це стосується довгоочікуваних Закону України «Про виховання дітей та молоді» та Національної програми виховання дітей

та учнівської молоді [10; 11], які так і залишилися на етапі розробки у зв'язку з тривалою політичною нестабільністю в країні.

При всій «любові» до соціального виховання (як до розвитку соціальних рис людини, формування просоціальної поведінки та оволодіння соціальними цінностями), не можна не визнавати, що процес виховання – значно ширший. Безумовно, він спрямований і на встановлення ціннісного ставлення людини до себе, на розвиток внутрішнього «Я», тієї самої, проголошеної гуманістичною психологією, «унікальної екзистенції» кожного індивіда. Більше того, без пізнання своєї «відмінності», без почуття власної гідності не може йтися про виховання добровільної соціальності. У цьому концептуальне протиріччя закону, через який намагаються ствердити в країні гуманістичні цінності, але в його тексті не проходить червоною ниткою усвідомлення дитиною саме людини (зокрема себе) як провідної цінності суспільства з певною відповідальністю за це. Наприклад, цінності, що зазначені в меті виховання, «забезпечують гармонію взаємин людини із соціальним і природним середовищем», а – із собою? У Статті 2 декларується, що цінності виховання «покликані забезпечити гармонію поведінки людини в соціальній сфері та в її стосунках з матеріальним світом і природою», із собою – відсутнє.

Однак потреба в новій структурі педагогічних наук відчувається і в проєкті закону. Наприклад, інноваційний підхід застосовують автори закону до визначення основних напрямів виховання, оминаючи традиційні: моральне, трудове, фізичне тощо, вони виокремлюють потребу формування позитивного ставлення до соціуму, природи, до себе тощо. Отже, умовно це можна сприйняти як натяк на особистісний та соціальний зміст виховання в цілому.

Підтримуємо намагання авторів уникнути ставлення до виховання як процесу, можливого лише в сімейному та освітньому середовищах, і надати йому загальносуспільного характеру через відтворення системи соціального виховання, її розширення виховними впливами об'єднань молоді, дозвіл'євої сфери, інформаційного простору.

Проте, на наш погляд, закон віддзеркалює недосконалість розробленості теорії виховання в цілому, перш за все, стосовно визначення термінів. У законі не можна наводити їх ситуативні характеристики, як, наприклад, це вийшло з поняттям «виховні завдання», оскільки розкривається не сутність терміна, навіть не зміст завдань, а скоріше формулюється мета виховання – «забезпечення виховання людини з демократичним світоглядом, яка поважає громадянські права і свободи, традиції народів і культур світу, національний, релігійний, мовний вибір кожної людини» [10, с. 4]. Мета навпаки визначається як одне із завдань – «*надання дітям та молоді допомоги в пізнанні та засвоєнні моральних та духовних цінностей...*», але ж значення «виховання», за авторами закону, і так полягає у «процесі залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей...». Отже, з тексту закону випливає, що сутністю мети виховання є або «надання допомоги», або специфіка певних цінностей («які відповідають стратегічній меті розвитку суспільства, забезпечують гармонію взаємин людини із соціальним і природним середовищем»), проте ніяк не узагальнений образ людини з певними цінностями, рисами, поведінкою. Переконавання, стимулювання, спонукання, що традиційно сприймалися як методи виховання, у Статті 3 називаються засобами (?!). Не можна так вільно поводитися з термінами, адже це – закон. З іншого боку, автори у Статті 7 фактично називають види виховання: державне, сімейне,

суспільне, але не визначають їх сутність, специфіку щодо кожного. Однак це – принципово, якщо від загальноосвітнього закладу вимагається «встановлення та підтримка балансу» між ними. Від цього в законі немає цілісності та чіткості: завдання виховання схожі на зміст, який вужче за них; напрями нагадують певні якості людини; методи зовсім не згадуються, хоча форми є.

З одного боку, закон закладає загальносуспільний характер виховання, про що йшлося вище, але, з іншого, – не може уникнути обмеженості у визначенні суб'єктів виховання (сім'я, навчальні заклади, спеціальні установи для неповнолітніх). Порушенням логіки вважаємо відсутність серед суб'єктів: територіальної та регіональної громад (виховання у дозвілєвій сфері, інформаційному просторі), суспільства, держави (навчальні заклади – її осередки). Якщо закон наполягає на системі виховання, то цей процес щодо дітей та молоді (крім сім'ї, навчальних закладів, об'єднань) здійснюється і в трудових колективах, і у війську, і за місцем проживання. Можливо, є сенс розширити цю систему певними елементами та налагодити зв'язки між ними, зважаючи на педагогічний принцип наступності.

Щодо організації виховного процесу, то вона обмежується майже (крім дозвілля та ЗМІ) навчальнимикладами. Складається враження, що держава «соромиться» втручатись в організацію сімейного виховання. Проте індустріалізація зламала традиції народного виховання в родині, а інформатизація – суспільно-національного, у школі сімейного виховання не навчають, набувати досвіду в рідній сім'ї практично неможливо, там, як правило, одна дитина. Отже, молоді батьки залишаються сам на сам з цією проблемою. Доцільним за цих умов вважаємо введення посади сімейного соціального педагога на зразок дільничного педіатра.

Позитивним у законі є ставлення до соціального педагога в цілому, але дивує його відсутність у вищих навчальнихкладах, коли напруження оволодіння соціальними цінностями досягає апогею, проте юнак часто залишається поза безпосереднього впливу родини через навчання в іншому місті.

У цілому, на наш погляд, доцільною була б розробка закону України «Про виховання людини», де виховання дітей та молоді складало важливу, але не єдину частину. Адже, відповідно до визначення авторами закону, «виховання» не завершується молодим віком. «Залучення до засвоєння вироблених людством цінностей» триває протягом життя, а «створення сприятливих умов для реалізації особистістю свого природного та творчого потенціалу до життя» [10, с. 4] й зовсім стосується більш дорослого населення, ніж дітей. Не говорячи вже про те, що соціальна складова виховання має специфічні завдання, методи та наслідки для суспільства й людини в кожній віковій групі, на що зважав ще Я. Коменський.

Отже, невизначеність щодо місця соціальної педагогіки в системі педагогічних наук може негативно позначитися як на педагогічному законотворенні, так і на соціально-педагогічній практиці. Тому закликаємо до обговорення цієї проблеми не лише у фаховій пресі, що можливо прискорить затвердження зазначених вище законодавчих актів (у доопрацьованому варіанті) Верховною Радою.

Таким чином, соціальна педагогіка як складова педагогіки має теоретико-методологічний характер стосовно прикладних педагогічних галузей у створенні умов для розвитку соціальності індивіда, групи в усіх соціокультурних сферах. Проте виникає й розвивається лише за умови існування індивіду-

альної (або особистісної) педагогіки. Межуючи з соціальними галузями інших суспільних наук, соціальна педагогіка здатна збагачуватися їх доробком сама та збагачувати суміжні педагогічні галузі, потенційно впливаючи через них на динаміку педагогічного ядра. Такий опосередкований взаємозв'язок загальної та соціальної педагогік, з одного боку, зміцнює цілісність системи педагогічних наук. Він є запобіжним чинником «розмивання» кордонів педагогіки стосовно інших соціальних наук. З іншого — забезпечує розвиток педагогіки відповідно до соціокультурних потреб суспільства, регіону, світу.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є аналіз структури самої соціальної педагогіки.

Література

- 1. Харченко С.Я.** Соціальна педагогіка як розділ педагогічної науки // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2004. – №1. – С. 5—9.
- 2. Малько А.А.** Социальная педагогика в системе педагогических наук // Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конференції «Наука і освіта 2005». — Т. 42. Соціальна педагогіка. – Д.: Наука і освіта, 2005. – С.18—21.
- 3. Красовицький М.** Сучасні проблеми педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С. 2– 6.
- 4. Хриков Є., Адаменко О.** Педагогічна наука в Україні: стан та напрями розвитку // Шлях освіти. – 2003. – №4. – С. 2—7.
- 5. Вульфсон Б.Л.** Проблемы «европейского воспитания» // Педагогика. – 2000. – №2. – С. 71—81.
- 6. Сбруєва А.** Макропедагогіка як галузь педагогічної науки // Шлях освіти. – 2003. – №4. — С. 15—20.
- 7. Кремень В.** Філософія освіти XXI століття // Освіта України. – 2002. – №102—103. – 28 грудня.
- 8. Наторп П.** Социальная педагогика // Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики. – М.: Академия, 2000. – С. 87—90.
- 9. Малько А.О.** Гармонізація соціального та індивідуального виховання як принцип соціальної педагогіки демократичного суспільства // Єдність особистісного і соціального факторів у виховному процесі навчального закладу: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. ПДПУ ім. В.Г. Короленка. – Полтава, 2004. – С. 54—59.
- 10. Закон України «Про виховання дітей та молоді»:** Проект // Освіта України. – 2004. – №72. – 14 вересня.
- 11. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні:** Проект // Освіта України. – 2004. – №94. – 3 груд.

СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

У статті розглядається ідея педагогічної підтримки як необхідність надання індивідуальної допомоги в освітньому процесі в контексті формування соціальної стійкості особистості старшокласника.

Особливостями віку ранньої юності є: завершення процесів біологічного дозрівання, формування світогляду, переконань, характеру, життєвого самовизначення, відкриття свого внутрішнього світу.

Виховні успіхи, як відзначає А.В. Мудрик [9], повинні оцінюватися не тому, як удалося передати молодим знання й уміння, а як ми підготували їх до самостійних дій й уміння приймати рішення в нестандартних умовах.

Для цього необхідно створювати умови для розвитку кожного учня, виховувати самостійність, творчу ініціативу й соціальну відповідальність, які один без іншого неможливі. Необхідно пам'ятати, що самостійну, творчу особистість формує тільки самостійна, творча діяльність, воля вибору, атмосфера відкритих, дружніх стосунків, побудована на основі самоврядування, що відповідає рефлексивно-інноваційному середовищу освітньої установи [7, с. 5].

На думку Г. Балла, І. Беха, В. Болгаріної, С. Гончаренко, І. Зязюна, О. Киричук, К. Чорної, М. Шимановського, основою рефлексивно-інноваційного середовища є педагогічна підтримка.

Ідеї педагогічної підтримки присутні у всіх представників гуманістичного напрямку в педагогіці. Способи надання підтримки були різні, але їх поєднує ідея про необхідність допомогти, підтримати, створити умови для максимального розвитку індивідуальності — основи соціальної стійкості особистості.

Однак, на нашу думку, проблему впливу педагогічної підтримки на формування соціальної стійкості особистості старшокласника теоретичного дослідження недостатньо.

Метою цієї роботи є розгляд сутності й значення педагогічної підтримки у формуванні соціальної стійкості особистості старшокласника.

Зарубіжні дослідники — К. Валстром, К. Мак Лафлін, П. Звал, Д. Романо — під педагогічною підтримкою розуміють допомогу учневі в скрутній ситуації з метою одержання ним навичок самостійності у вирішенні проблем, пізнання себе й уміння адекватно сприймати навколишній світ [1].

А. Маслоу головне завдання педагога бачить у «допомозі людині виявити в собі те, що в неї вже закладене» [11].

М. А. Холодна [12], розглядаючи педагогічну підтримку в процесі навчання, відзначає необхідність здійснення індивідуального підходу на основі врахування індивідуальних психічних й особистісних особливостей учня та індивідуалізованої педагогічної допомоги з метою розвитку його індивідуальних психологічних ресурсів. У зв'язку з цим процес навчання будується на основі принципу індивідуалізації й містить у собі систему педагогічної підтримки.

У словнику Г.М. Коджаспирової й А.Ю. Коджаспирова [6] підтримка трактується як допомога, сприяння, а підтримати — означає підтримати, не дати впасти.

Ідеї педагогічної підтримки тривалий час переважали в теорії, а не на практиці. Педагоги-новатори Ш.А. Амонашвілі, П. Волков, Е.Н. Ільїн, С.Н. Лисенкова, А.Н. Тубельський, В. Ф. Шаталов й ін. довели можливість реалізації гуманних взаємин між учасниками педагогічного процесу, розробили ефективні прийоми педагогіки співробітництва. У результаті їхньої діяльності поступово почала формуватися нова ідеологія освіти, прихильники якої пропонували будувати педагогічну діяльність на особливий принциповий основі.

М. С. Каган й О. М. Еткінд [8] виділяють три принципи діяльності педагога-прихильника цієї ідеології: 1) визнання права кожного учня на індивідуальний вибір і відмову дорослому в праві на твердий прогноз і цілеспрямоване керування його навчальним життям; 2) визнання цінності особистості, тобто відмова від поділу учнів за критерієм «гарний—поганий» у плані оцінки їхніх здібностей при збереженні оцінних критерії стосовно конкретних аспектів поведінки учня; 3) визнання унікальності індивідуальних можливостей, тобто готовність сприйняти учня саме як людину, наділену своїми особливими, властивими тільки їй якостями з індивідуально-своєрідним потенціалом свого розвитку.

С. Л. Братченко [4] до принципів діяльності, що лежать в основі допоміжних відносин, пропонує: 1) визнання безумовної цінності співрозмовника; 2) відмову від використання щодо нього «зовнішнього оцінювання»; 3) глибоке емпатичне розуміння.

К. Роджерс [10] довів, що до діяльності педагога, спрямованої на допомогу учню, будуть висунуті нові вимоги: природність, щирість педагога у вираженні своїх почуттів, здатність бути «самим собою»; тепла турбота й прийняття учня таким, яким він є, повага до учня як особистості, що заслуговує уваги; сензитивне розуміння, уміння поглянути на дитину з її власної точки зору, емоційний контакт з її світом почуттів.

Р. Бернс [2], розвиваючи ідеї К. Роджерса, відзначає, що педагог повинен не просто допомагати формулювати учням мету й завдання, що стоять перед групою й перед кожним. Він повинен бути для учнів джерелом різноманітного досвіду, до якого кожний з них може звернутися за допомогою, він повинен розвивати в собі здатність почувати емоційний настрій групи й приймати його, бути активним учасником групової взаємодії.

Більшість прихильників педагогіки підтримки (Е.А. Александрова, М.В. Алешина, Т.В. Анохіна, А. Бойко, В.С. Болгарина, О.С. Газман, Т.Г. Григор'єва, М.С. Коган, М.М. Шимановський й ін.) вважають, що необхідно спиратися на сильні сторони учня, уникати підкреслення його промахів. Важливо допомогти йому у вирішенні проблем, але при цьому дати йому право самому вирішувати їх там, де можливо, нескінченно вірити в його потенціал, створювати для нього ситуацію успіху в діяльності.

При педагогічній підтримці учні протистоять життєвим невдачам, не відкидаються назад проблемними ситуаціями, а навпаки, соціальна стабільність стає їхнім життєвим стилем – основою соціальної позиції [11].

О. С. Газман [5], що розробив і теоретично оформив концепцію, під педагогічною підтримкою розуміє процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають їй зберегти людське достоїнство й самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя». На його

думку, педагогічна підтримка — це діяльність педагога, спрямована на стимулювання самостановлення учня як індивідуальності.

Аналізуючи використання розглянутого поняття на Заході, С.В. Кульневич [6] підкреслює, що в Англії під «guidance» мають на увазі частіше діяльність, спрямовану на соціальний й індивідуальний розвиток особистості, що припускає навчання соціальних навичок, профорієнтування, інформування про можливе вивчення предметів, допомогу в їхньому виборі, турботу, підтримку. Поняття «guidance» у США, як правило, зв'язують із превентивною (попереджувальною) роботою, а «counselling» — з діяльністю фахівців у роботі з проблемами дітей, що вже виникли та існують.

Т. В. Анохіною під педагогічною підтримкою розуміється система засобів, що забезпечує допомогу учням у самостійному індивідуальному виборі (моральному, цивільному, професійному, екзистенціальному самовизначенні), у подоланні перешкод самореалізації в навчальній, комунікативній, трудовій і творчій діяльності.

О. В. Мудрик розглядає педагогічну підтримку як допомогу в соціальному вихованні в процесі соціалізації.

І. Д. Фрумін визначає педагогічну підтримку як педагогічні дії, що ставлять своєю метою допомогти школярам у самореалізації, у вирішенні різних життєвих й освітніх проблем.

У процесі підтримуючої освіти педагог і учень виявляються рівноправними суб'єктами, співтворцями освітнього й виховного процесів, взаємини між ними здобувають справді суб'єкт-суб'єктний характер [3].

При такому підході учень стає справжнім суб'єктом власного розвитку, саме від його внутрішнього світу, його потенціалу, інтересів і проблем залежить його розвиток і засоби його досягнення.

Учень перетворюється із засобу досягнення цілей педагога в освітню мету власного розвитку, підтримуваного наставником.

Механізмами педагогічної підтримки є: розуміння, прийняття, довіра, емпатія, авансування, а також стратегія авансування, що передбачає оцінки й психологічний захист [1, с. 3].

Педагог підтримуючий — це педагог, який робить педагогічну підтримку, що полягає в супроводі індивідуального, особистісного, соціального розвитку людини; підтримка всього того позитивного, що вже існує в його індивідуальному досвіді; допомоги в розкритті генетичних потенцій, подоланні труднощів у процесі навчання й виховання. У педагогічній підтримці головним для педагога є завдання розуміння учня. Зрозуміти людину — це не означає її пізнати. Людина повинна залишатися таємницею до кінця, а її розуміння може здійснюватися на основі довіри, надання допомоги людині в саморозкритті.

Отже, діяльність підтримуючого педагога припускає встановлення з особистістю підлітка продуктивної комунікації, що базується на прийнятті одним одного у взаємній довірі, інтересі, повазі, прагненні зрозуміти його потреби, інтереси й мотиви поведінки.

Основними напрямками його діяльності можна вважати:

- реалізацію актуального інтересу підлітка;
- пізнання самого себе, усвідомлення накопиченого досвіду, осмислення своїх інтересів і можливостей;
- сприяння підліткові в усвідомленні своїх проблем.

На цій основі вчитель, сформулювавши разом з підлітком мету його ос-

віти й виховання, а точніше, надавши йому самостійно визначити ці цілі для себе самого й посприявши йому в цьому, надає допомогу в їхньому досягненні, створюючи для цього необхідні умови.

Таким чином, у рамках педагогіки підтримки мета освіти й виховання старшого школяра виявляється продуктом спільних зусиль педагога й учня. Педагогіка підтримки ставить перед наставником дві проблеми:

- 1) необхідність створення умов, що стимулюють участь вихованця в якості співпрацівника процесу власної освіти й виховання з опорою на наявні в нього потреби й здібності, мотиви й інтереси;
- 2) нейтралізація можливих антисоціальних й індивідуально-деструктивних цілей.

У розглянутому контексті нейтралізація припускає не заборону, а надання можливості вільного вибору, орієнтованого на його власний внутрішній світ, створюючи необхідні умови для самовизначення й самореалізації підлітка в навколишньому його світі. Реалізуючи педагогічну підтримку, педагог не прагне нав'язати йому свої цілі, а виходить із життєвих цілей учня й на їхній основі організує процес формування соціальної стійкості особистості старшокласника.

Особливо хочеться зупинитися на положеннях, висунутих Е.І. Ісаєвою і підтриманих В.І. Слободчиковим [11]. Вони вважають, що підтримувати й розвивати треба: по-перше, здатність особистості до перетворення; по-друге, її неповторність й особливість. О.Е. Мачкарина [6] бачить завдання педагогічної підтримки у створенні умов для самопоходання особистості. О.М. Кодатенко [6] педагогічну підтримку зв'язує з педагогічною діяльністю, орієнтованою на прилучення підлітка до соціально-культурних і моральних цінностей, на створення предметного простору для самореалізації й саморозвитку особистості.

О.В. Токмакова [12] визначає педагогічну підтримку як превентивну допомогу учневі в процесі їхнього інтелектуального розвитку.

Безпосередній інтерес для нашого дослідження становлять положення, сформульовані вченими. М.Н. Бородата [3] відзначає, що самовизначення є провідною категорією парадигми педагогічної підтримки. Як базову ідею вона знайшла відбиття у визначенні сутності виховання в межах цієї парадигми:

- «...процес пред'явлення учням для самовизначення прийнятих у цій культурі... цінностей, моральних норм і ставлення до людей, предметів їхньої праці, зразків поведінки»;
- у визначенні сутності педагогічної підтримки, що розуміється авторами (Т.В. Анохіною, А.Г. Баллом, І.А. Зязюном, Н.Н. Михайловою, Р.К. Серьожниковою, Л. М. Фридманом, С.М. Юсфіним та ін.) як превентивна, оперативна допомога учням у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, у тому числі пов'язаних з життєвим, професійним, етичним вибором (самовизначенням);
- у визначенні функції педагогічної підтримки: допомога, яка надана учневі в розвитку себе як суб'єкта власної життєдіяльності, на думку І.Д. Бежа, Н.Н. Михайлової і С.М. Юсфіна, не можлива без самовизначення й самореалізації в системі суб'єкт-суб'єктних взаємин;
- у визначенні основних принципів забезпечення педагогічної підтримки (Т.В. Анохіна, М.М. Шимановський): опора на наявні сили й потенційні можливості особистості, віра в ці можливості, орієнтація на здатність учня самостійно переборювати перешкоди, спільність, співробітництво сприяння тощо;

- через визначення кваліфікаційних вимог до вихователя, який працює в режимі педагогічної підтримки (Н.Н. Михайлова), зокрема здатність педагога до індивідуально-професійного самовизначення; (Р.К. Серьожникова);
- у позиціях взаємодії дорослого й учня й тактиках педагогічної підтримки (О.С. Сисоєва).

Таким чином учені доходять висновку, що самовизначення, будучи провідною категорією парадигми педагогічної підтримки, визначає сутність самого процесу освіти, перетворюючи його в зміст, спосіб і засіб розвитку особистості.

Таким чином, метою системи педагогічної підтримки старших школярів у процесі їхньої соціалізації є становлення соціальної позиції школяра, а саме основних її характеристик: по-перше, формування стійкого світогляду, соціальних і моральних якостей; по-друге, формування високої психологічної мобільності, гнучкості, здатності засвоювати й переробляти інформацію, створювати щось нове; по-третє, формування почуття відповідальності за свої вчинки, дії, їхні наслідки й уміння робити правильний життєвий вибір.

При розробці системи педагогічної підтримки старших школярів у процесі формування їхньої соціальної стійкості ми орієнтувалися на такі умови:

- згода учня на допомогу та підтримку;
- опора на наявні сили й потенційні можливості особистості й віра в них;
- орієнтація на здатність учня самостійно переборювати перешкоди;
- спільність, співробітництво, сприяння;
- конфіденційність (анонімність);
- доброзичливість;
- безпека, захист здоров'я, прав, людського достоїнства;
- реалізація принципу «Не нашкодь»;
- рефлексивно-аналітичний підхід до процесу й результату.

Показником ефективності пропонованої системи повинна стати позитивна зміна основних характеристик соціальної позиції випускника школи: його самосвідомості, самовизначення й самореалізації.

Результатом реалізації пропонованої системи буде вважатися збільшення числа учнів з достатнім рівнем соціальної стійкості особистості.

Як методика у виявленні соціальної позиції старшокласника була використана методика — діагностика полімотиваційних тенденцій у «Я-концепції» особистості (С.М. Петрова) [13]. Дослідження охопило 278 учнів дев'ятих-одинадцятих класів, які вчаться в ліцєях і школах м. Донецька та Донецької області. Учням пропонувався лист опитування з характеристиками стилів життя, сформульованих у вигляді прислів'їв, відомих життєвих умовиводів, висловів, які ми виділили на основі теоретичного аналізу проблеми в соціально-психологічній літературі. Учасники опитування повинні були оцінити своє ставлення до кожного з позначених стилів життя за такою шкалою:

- 1—2 — не подобається;
- 0 — байдуже;
- 4—5 — подобається.

При трактуванні формулювань, що позначають різні стилі життя, ураховувалося, що вони групуються навколо чотирьох основних типів соціальної позиції, яким ми надали умовні найменування: (за основу ми взяли методику Н.Ф. Голованової).

1. «Робінзон» (індивідуально-активна)
2. «Борець» (соціально-активна)
3. «Споглядальник» (індивідуально-пасивна)
4. «Альтруїст» (соціально-пасивна)

Графічно зазначені чотири типи соціальної позиції можна розташувати на векторах щодо проекції на «соціальний світ» та «індивідуальний світ» та з урахуванням прояву «активної» й «пасивної» позиції в цих проекціях (Рис. 1).

З огляду на певну умовність такої типології, кількісна та якісна характеристика кожного типу соціальної позиції може бути представлена в такий спосіб.

1. «Робінзон» (індивідуально-активна позиція). Учні, які виявляють цю позицію, схильні до відокремлення, незалежності, їх приваблюють можливості одержувати задоволення, вони прагнуть до різноманітних емоційних переживань і нерідко виявляють переконання, що зусилля й внесок інших людей у спільну справу (інтелектуальний або матеріальний), є їхньою власністю. Учні — «носії» цієї позиції — погано йдуть на співробітництво з однолітками, тому що воно загрожує досягненню їхньої особистої переваги. У нашому дослідженні ця соціальна позиція виявилася в 32,0% хлопчиків і 31,4% дівчат.

2. «Борець» (соціально-активна позиція). Цей тип соціальної позиції виявився найбільш популярним у хлопчиків (45,0%), а в дівчат тільки 19,9% орієнтуються на нього. Учні цієї групи відрізняються прагненням до енергійної, захоплюючої діяльності, до активного спілкування й співробітництва, але нерідко й до експресивних форм поведінки.

3. «Споглядальник» (індивідуально-пасивна позиція). Дівчата виділили її в якості найбільш привабливої (39,1%), у хлопчиків же вона відзначена тільки в 19,7% випадків. Старшокласники, які виділили таку соціальну позицію, орієнтуються на прості земні радості, спокійне життя, роботу й очікування щастя. Тут явно домінує перевага інтелектуального підходу до життя над експресивним рішенням його проблем.

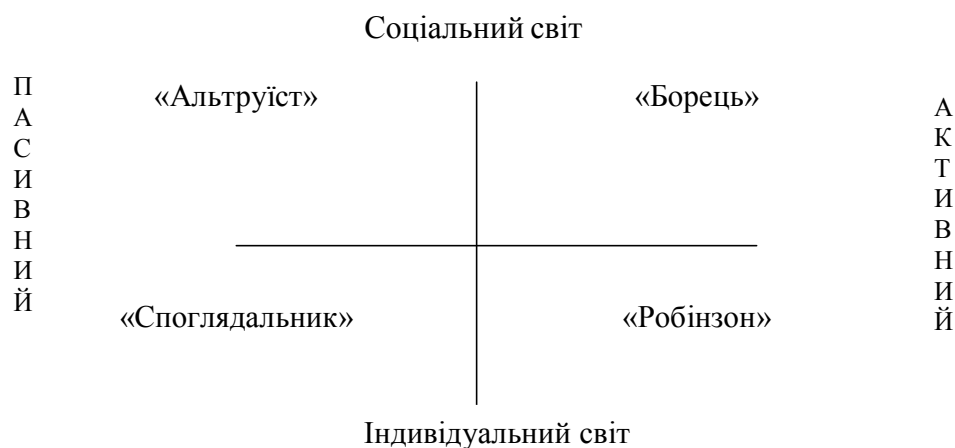


Рис. 1. Графічна проекція соціальної позиції

4. «Альтруїст» (соціально-пасивна позиція). Цей тип соціальної позиції виявився найменш привабливим для старших школярів у нашому опитуванні.

На його значущість указали лише 3,3% хлопчиків й 9,6% дівчат. Незважаючи на те, що альтруїстичні прагнення «жити для інших» старшокласникам імпонують у найбільш загальному вигляді (це підтвердили наші бесіди з учнями в позаурочний час), вони «перекриваються» безтурботністю, інфантильною надією на інші, у першу чергу, на дорослих, прагненням домагатися своїх цілей без особливих зусиль і ризику.

Ми не схильні оцінювати описані типи соціальної позиції учнів як позитивні й негативні. У реальному житті всі вони мають право на існування, і уніфікація позицій, зведення їх до єдиного позитивного зовсім не є правильною стратегією соціального становлення старшокласників. Набагато важливіше розгорнути виховні ситуації, що дозволяють учневі проявляти позицію суб'єкта своєї життєдіяльності. Ключовими питаннями є: як виявити характерологічні риси конкретної соціальної позиції учня, як вибудувати стратегію виховання з урахування уже сформованої в старшокласників системи прагнень, нехай ще не усвідомлюваного повною мірою, життєвим цінностям.

Як з'ясувалося в процесі дослідження, сутнісна характеристика соціальної позиції старших школярів являє собою співвідношення провідних параметрів освоєння учнем певного рівня соціального досвіду: прояв більшої або меншої соціальної стійкості; орієнтацію на суспільні або індивідуальні цінності; креативність, потребу в нових враженнях або інертність, прагнення до стійкості життєвих обставин.

Література

- 1. Анохина Т.В, Валстром К., Звал П., Мак Лафлин К., Понте П., Романо Д.** Идеи и технологии педагогической поддержки в образовании США, Великобритании, Голландии // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы всерос. конф. / Под ред. О.С. Газмана. — М., 1996. — С. 57 — 16
- 2. Бернс Э.** Развитие «Я» - концепции и воспитание / Пер. с англ., общ. ред. и вступ. ст. В.Я. Пилиповского. — М.: Прогресс, 1986. — 420 с.
- 3. Бородатая М. П., Ершова П.П.** Технологии социальной деятельности в обществе // Технологии социальной поддержки молодой семьи. — Киров: Изд-во ООО «УПЦ «Март-2000», 2001. — С. 4—5, 49.
- 4. Братченко С.Л.** Гуманистическая экспертиза образования: условия проведения // Школьные технологии. — 2001. — №23. — С. 206—207.
- 5. Газман О.С.** Некласическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. — М., 2003. — 320 с.
- 6. Кодатенко О.М.** Педагогическая поддержка социализации личности подростка: Дис. ... канд. пед. наук. — Саратов, 1998. — 226 с.
- 7. Кон И.С.** Открытие «Я». — М., 1978. — 255 с.
- 8. Михайлова Н.Н., Юсфин СМ.** Процесс совместного преодоления, или Педагогическая поддержка ребенка как предмет управления // Директор школы. — 1997. — №2. — С. 3—13.
- 9. Мудрик А.В.** Введение в социальную педагогику. — М.: Ин-т практической психологии, 1997. — 365 с.
- 10. Серьожникова Р. К.** Система психолого-педагогической подготовки

викладача економіки // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. — Суми: СДПУ ім. А.С. Макаренка, 2000. — С. 99—106.

11. Симонова Г.И. Социальная адаптация школьников: теория и практика. — Киров, 2004. — 128 с.

12. Токмакова О.В. Педагогическая поддержка интеллектуального развития младших подростков в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Киров, 2003. — 24 с.

13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Манулов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2002.

14. Шимановский М.М. Формування у старшокласників громадянської позиції засобами суспільствознавчих дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — К., 2003. — 19 с.

ПОНЯТТЯ «РОЗУМОВА ВІДСТАЛІСТЬ» ТА ПРИЧИНИ ЇЇ ВИНИКНЕННЯ

Розумова відсталість дітей – це актуальна проблема соціальної роботи в Україні, оскільки за даними, наведеними у Національній доповіді про становище інвалідів в Україні, за останні 10 років рівень загальної інвалідності серед дітей збільшився майже на 10 відсотків. У структурі дитячої інвалідності на першому місці знаходяться хвороби нервової системи (24 %), на другому – вроджені аномалії (19,7 %), на третьому розлади психіки (16 %) [1].

Для ефективної роботи соціального педагога з розумово відсталими дітьми потрібно розуміння феномена розумової відсталості та знання її причин виникнення. Усвідомлене й обережне вживання терміна для називання проблеми – не лише показник високого рівня професійної майстерності соціального педагога, але й важливий чинник створення атмосфери довіри у стосунках між клієнтом та доглядальником, спосіб протидії стигмі, пов'язаний з діагнозом. Тому метою нашої статті є визначення поняття розумової відсталості та причин її виникнення.

Феномен розумової відсталості дуже складний і однаково цікавий для багатьох наук. Тому провідними для дослідження теоретичних засад розумової обмеженості дітей для нас стали наукові праці з *соціології та соціальної роботи* (Р. Кравченко, Н. Бастун, Н. Майорова, О. Холостова, В. Курбатов, С. Толстоухова, Т. Губарева, В. Смирнова), *педагогіки, соціальної педагогіки та корекційної педагогіки* (І. Зверєва, А. Капська, О. Безпалько, Л. Міщик, В. Нікітіна, Е. Мастюкова, А. Московкіна, Л. Шипіцина, Н. Лур'є, С. Завражин, Л. Фортова, А. Смирнова, М. Певзнер), *психології* (С. Рубінштейн, Д. Ісаєв, В. Петрова, І. Белякова, М. Гуліна, О. Безрукава, В. Ковальов, Д. Зіглер, А. Лурія), *медицини та психіатрії* (Е. Зіглер, Р. Ходапп, М. Гельдер, Д. Гет, Р. Мейо, Ж. Ескіроль, Е. Крепілін, А. Уорд, А. Тредгольд, А. Біне, Т. Симон, В. Ковальов, Г. Сухарева, В. Кузнецов, В. Чернявський).

Вивчення праць зазначених вище вчених дало можливість виявити велику різноманітність у позначенні явища, пов'язаного з інтелектуальними відхиленнями людей.

Так, у минулому для позначення проблеми розумової обмеженості використовували просторічні, неприйнятні сьогодні назви на зразок «дурень від народження», «ідіот», «недоумкуватий», деякі з яких згодом стали медичними термінами. Окремі терміни, як-от «монголізм», були запропоновані до вживання медичними професіоналами, які воліли бути об'єктивними і при цьому уникнути принизливого ставлення до пацієнта; інші терміни, наприклад, «педагогічна субнормальність», «інтелектуальна дефіцитарність», були запропоновані працівниками освіти та законодавчих органів [2, с. 216].

На Заході, крім терміна «розумово відсталий», використовують також такі назви, як «людина з труднощами в навчанні» (learning difficulty), «людина з інвалідністю, пов'язаною з труднощами в навчанні» (learning disability), «інтелектуально неповноправний», «розумово неповносправний». На наш погляд, ці терміни видаються евфемізмами – намаганням уникнути об'єктивного оцінювання явища, про яке йдеться, що призводить до його неадекватного сприй-

няття та непорозуміння. Крім того, наведені терміни не констатують факт, а називають лише один з наслідків цієї нагальної проблеми.

У нашій країні в текстах офіційних перекладів міжнародних документів можна зустріти словосполучення «розумова вада», яке також не можна прийняти як термін, оскільки воно не є нейтральним, а має оцінювальний характер. Більш того, у край негативно оцінка життєвої трагедії, що міститься у словосполученні «розумова вада», при активному застосуванні фахівцями ще більш підкріплює стигму, яка супроводжує клієнта впродовж усього життя. На наш погляд, поруч із терміном «розумова відсталість» видається доцільним використання термінів «інтелектуальна недостатність», «розумова обмеженість» як синонімів до нього.

Тож спробуємо розкрити сутність поняття розумової відсталості.

Уперше наукове визначення розумової відсталості розглядається Американською Асоціацією з інтелектуальної недостатності у 1959 році. Водночас автори чи не найавторитетнішого підручника з психіатрії «Оксфордський посібник з психіатрії» М. Гельдер, Д. Гет, Р. Мейо наводять визначення доктора Ж. Ескіроля, датоване 1845 роком, у якому докладно перераховуються інтелектуальні здібності «ідіота» [3, с. 311].

Серйозним кроком в уточненні природженого недоумства було вчення Е. Крепіліна. Він вважав доцільним об'єднати всі клінічні форми природженого недоумства в одну групу, назвавши їх терміном «олігофренія» (малоумство). Цим терміном він назвав збірну групу аномалій з різною етіологією, клінічною картиною і морфологічними змінами, об'єднавши стани, що мають загальну патогенетичну основу – тотальну затримку психічного розвитку.

У 1952 році А. Тредгольд визначив розумову відсталість як стан, при якому психіка не може досягти нормального розвитку, і розробив критерії для її діагностики: інтелектуальний (за здібністю до навчання), біологічний та соціальний. Незабаром він відкинув перший критерій на підставі того, що навіть інтелектуально повноцінні діти сильно розрізняються за успішністю в навчанні. Головним А. Тредгольд вважав соціальний критерій. Суттєвою метою діагнозу, таким чином, є оцінка спроможності людини адаптуватися до оточення й підтримувати незалежне існування.

Ухвалення концепції соціальної компетенції як єдиного критерію розумової відсталості науково не було обґрунтовано, оскільки в групу розумово відсталих потраплять хворі з неврозами, психопатією та інші.

Неможливість спиратися лише на один критерій спонукала шукати нові шляхи розпізнавання неповноцінності. Один з таких шляхів був запропонований Е. Доллом. Він розглядав 6 критеріїв розумової відсталості: 1) соціальна некомпетентність; 2) розумова недорозвиненість; 3) відсталість загального розвитку, яка призводить до зупинки психічного розвитку; 4) стійкість стану; 5) конституціональне походження відсталості; 6) інкурабельний стан психічного недорозвинення [4].

У зв'язку з необхідністю вироблення критерію психічного недорозвитку А. Біне і Т. Симон у 1905 році запропонували три ступені відсталості. У 1908 році А. Біне розробив спосіб оцінки психічної неповноцінності для дітей відповідного віку. У 1914 році У. Штерн увів поняття інтелектуального коефіцієнта (IQ).

У 1959 р. М. Певзнер на позначення поняття недоумства дітей користується терміном олігофренія, під якою розуміє той вид недорозвитку склад-

них форм психічної діяльності, який виникає при поразці зародка або внаслідок органічної поразки центральної нервової системи (ЦНС) на різних етапах внутрішньоутробного розвитку плоду або на ранньому періоді життя дитини [5].

Але й це визначення, на думку вчених, має деякі неточності, зокрема, категоричне ствердження, що олігофренія – це завжди органічна поразка ЦНС.

Багато фахівців дотримуються визначення Г. Сухаревої, яка під олігофренією («малоумством») розуміє групу різних за етіологією та патогенезом хворобливих станів, з'єднаних однією загальною ознакою: усі вони є клінічними виявами дизонтогенезу головного мозку (іноді й усього організму в цілому) [6].

В. Ковальов розглядає олігофренію як групу різних за етіологією, патогенезом, клінічними виявами патологічних станів. Загальною ознакою для них виступає природжене або придбане в ранньому дитинстві (до 3-х років) психічний недорозвиток з переважною недостатністю інтелектуальних здібностей [7].

С. Рубінштейн називає розумово відсталою таку дитину, у якої стійко порушена пізнавальна діяльність унаслідок органічної поразки головного мозку. Стверджувати факт розумової відсталості можна тільки за наявності вказаних у цьому визначенні ознак [8].

Ураховуючи такий хаос у термінологічному визначенні поняття «природженого недоумства», у 1994 році Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) у класифікації хвороб 8-го, 9-го, 10-го перегляду та «Міжнародній класифікації психічних і поведінкових розладів» (МКХ, 1994), різні аспекти природженого недоумства стала розглядати під єдиною назвою «*розумова відсталість*».

Поступово формується напрямок, прихильники якого намагаються у визначенні розумової відсталості представити сукупність чинників: етіологічних (причинних), патогенетичних (механізмів порушення мозкової діяльності), клінічних, психологічних, соціокультурних, адаптивних, поведінкових та ін.

Так, за останнім визначенням, опублікованим у матеріалах ВООЗ до Всесвітнього дня здоров'я 2001 року, «*розумова відсталість* – це стан затриманого або неповного розвитку психіки, який у першу чергу характеризується порушенням здібностей, що виявляються в період дозрівання й забезпечують загальний рівень інтелектуальності, тобто когнітивних, мовних, моторних і соціальних здібностей». Підкреслюється, що в таких дітей «адаптивна поведінка порушена завжди» [9, с. 14].

У цьому визначенні зроблений акцент на тому, що розумова відсталість – неоднорідний стан, який має безліч причин, пов'язаних з порушенням розвитку в період дозрівання. Для розумової відсталості характерне порушення пізнавальної діяльності та адаптивної соціальної поведінки.

І, нарешті, Д. Ісаєв у 2003 році визначає розумову відсталість як сукупність етіологічно різних: спадкових, природжених і придбаних у перші роки життя не прогресуючих патологічних станів, що виражаються в загальному психічному недорозвитку з переважанням інтелектуального дефекту і що призводять до скрути соціального пристосовування [10].

Ми цілком поділяємо наведені останні дві точки зору й будемо триматися саме такого тлумачення поняття розумової відсталості.

Таким чином, *розумова відсталість* – це стан затриманого або неповного розвитку психіки внаслідок спадкових, природжених або придбаних у перші роки життя патологічних станів, що виражаються в загальному психічному недорозвитку з переважанням інтелектуальних дефектів і забезпечують порушення когнітивних, мовленєвих, моторних і соціальних здібностей.

Що ж є причинами розумової відсталості людей?

Проаналізувавши праці відомих науковців С. Рубінштейна, Е. Мастюкової, А. Московкіної, Н. Лур'є, Т. Власової, М. Певзнер, С. Завражина, Л. Фортова, В. Гудоніса, С.Бородуліна, Л. Шипіциної, Р. Кравченко, В. Кузнецова, В. Чернявського, Андріана Уорда, О. Безрукова та інших, можна стверджувати, що причини розумової відсталості досить різноманітні.

Дуже цікавою для нашого дослідження є точка зору С. Завражина і Л. Фортова, які на основі аналізу й узагальнення різних наукових поглядів виділяють 4 концепції, що пояснюють етіологію розумової відсталості: 1) біологічну; 2) психіатричну; 3) соціологічну; 4) змішану [11, с. 218—225].

Найвідомішою є **біологічна концепція**, згідно з якою виділяється низка чинників, що зумовлюють неповноцінність розумової діяльності: несприятлива спадковість; шкідливості, що діють у період внутрішньоутробного розвитку (інфекції, інтоксикації, травми та ін.); родовий травматизм і асфіксія.

До спадкових причин розумової відсталості слід віднести захворювання, які пов'язані з передачею патологічних ознак від батьків до дітей.

До шкідливостей утробного періоду, що викликають розумову відсталість, відносять внутрішньоутробні інфекції: сифіліс, краснуха, свинка, кір, вітряна віспа, грип та ін. Несприятливу дію на розвиток мозку плоду надають деякі хронічні хвороби матері: захворювання серцево-судинної системи, нирок, печінки. Застосування лікарських препаратів, які протипоказані до використання в період вагітності, може викликати інтоксикацію плоду. Пагубно позначаються на розвитку плоду куріння, алкоголізм, наркоманія батьків, неправильне харчування матері (недоїдання, голодування), різні фізичні й психічні травми, перенесені в період вагітності, робота жінки на шкідливому виробництві до і в період вагітності, несприятливі умови навколишнього середовища, підвищений радіаційний фон у місцевості, де проживає вагітна жінка тощо.

До негативних чинників можна також зарахувати й порушення розвитку, зумовлені віком жінки. Чим старше жінка, особливо яка народжує вперше, тим більше вірогідність порушень розвитку в новонародженого. Це можна пояснити двома причинами. По-перше, чим старше жінка, тим більше зашлакований її організм. По-друге, чим старше жінка, тим слабкіші її статеві клітини.

Причиною порушень розвитку дитини може бути припинення вагітності – аборт. Аборт шкідливий для здоров'я матері, оскільки з перших хвилин вагітності організм майбутньої матері перебудовується, готуючись виносити дитину, й аборт виступає великою біологічною травмою, виявляючи негативну дію на більшість органів.

Причиною розумової відсталості можуть бути родовий травматизм і асфіксія.

Розрізняють внутрішньоутробні, родові та післяродові травми. Внутрішньоутробні травми (важкі удари живота вагітної жінки) можуть викликати порушення функції плаценти з подальшими змінами життєдіяльності плоду, що в першу чергу відбивається на розвитку мозку.

Можливі різного виду травматизації мозку дитини під час пологів. Так, швидкі (стрімкі) пологи можуть викликати розрив судин з подальшим крововиливом. Це пояснюється швидким переходом дитини від більш високого внутрішньоматочного тиску до менш високого атмосферного. Важкі наслідки виникають і при тривалих, затяжних пологах. Такі пологи бувають при вузькому тазі, неправильному положенні плоду, слабкості пологової діяльності та ін. У результаті виникає деформація головки, застій крові в судинах мозку, розрив судин з подальшим крововиливом. Усі ці порушення викликають кисневе голодування в клітинах мозку та іноді призводять до тяжких наслідків.

Психіатрична концепція розглядає причини виникнення розумової відсталості в «різних порушеннях у ранньому віці» [12, с. 397].

Поразка мозку в дітей може відбуватися в післяпологовий період. Частіше всього вона виникає в результаті інфекції (запальні процеси), травматичного пошкодження мозку (побутові травми), інтоксикації.

Соціологічна концепція припускає вплив соціального середовища на особистість дитини з проблемами в розвитку.

Відомо, що більшість сімей з розумово відсталими дітьми є соціально неблагополучними. Звичайно, це сім'ї, де один або обидва батьки страждають алкогольною залежністю або наркоманією. Або це сім'ї з матеріальним достатком нижче середнього, вони знаходяться на межі бідності та живуть тільки на соціальну допомогу. Або це неповноцінні сім'ї, де дитину виховує тільки один з батьків.

Дитина, яка отримала патологію вже при народженні, потрапляє в умови, які не тільки не сприяють її подальшому розвитку, але й навпаки, посилюють дефект.

Часто батькам дитина з розумовою відсталістю не потрібна, нею зовсім не займаються. У результаті цього її розвиток відбувається стихійно. Дитина переймає пагубні звички своїх родичів або, потрапляючи на вулицю, стає ізгоєм і соціально небезпечною.

Батьки, у яких народилася розумово відстала дитина, не можуть або не хочуть вводити її в соціум. Тому дитина обмежується спілкуванням тільки з близькими людьми. Створюється такий соціальний вакуум, який перешкоджає особистісному розвитку дитини. Подібна картина виникає і при навчанні в школі-інтернаті, дитячому будинку.

Таким чином, однією з найважливіших проблем на сучасному етапі є соціалізація дітей з порушенням інтелекту, що сприятиме подальшому їх розвитку, пристосовуванню й інтеграції в суспільстві.

На наш погляд, найпереконливішою є **змішана концепція** етіології розумової відсталості. Вона поєднує в собі найсильніші сторони і біологічної, і психіатричної, і соціальної теорій [11].

Таким чином, ми зробили теоретичне дослідження феномена розумової відсталості дітей та основних причин її виникнення, що є, на наш погляд, дуже корисним матеріалом для соціальних педагогів та спеціалістів, які працюють з розумово відсталими клієнтами.

Література

1. **Сідельник Л.Л.** Особливості потреб молоді з функціональними та інтелектуальними обмеженнями і можливі шляхи їх задоволення // Молодіжна політика. Соціальний аспект: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. навч. семінару «Реабілітація та адаптація дітей і молоді з обмеженими фізичними можливостями за участю молодіжних центрів праці» / Державний комітет України у справах сім'ї та молоді. – К., 2004. – С. 69—78.
2. **Голберг Д., Бенджемин С., Крид Ф.** Психиатрия в медицинской практике. – К.: Сфера, 1999. – 435 с.
3. **Гельдер М., Гет Д., Мейо Р.** Оксфордское руководство по психиатрии: Пер. с англ.: В 2 т. – К.: Сфера, 1999. – Т. 2. – 526 с.
4. **Шипицына Л.М.** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
5. **Певзнер М.С.** Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения). – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 458 с.
6. **Сухарева Г.Е.** Клинические лекции по психиатрии детского возраста. (Клиника олигофрении). – Т. 3. – М., 1965.
7. **Ковалев В.В.** Психиатрия детского возраста. – М., 1995.
8. **Рубинштейн С.Я.** Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
9. **Всемирный день здоровья 2001 г.** // Всемирная организация здравоохранения, 2000. – С. 14.
10. **Исаев Д.Н.** Умственная отсталость у детей и подростков: Руководство. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
11. **Завражин С.А., Фортова Л.К.** Адаптация детей с ограниченными возможностями: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – М.: Академ. проект: Трикста, 2005. – 400 с.
12. **Коркина М.В., Вроно М.С.** Основы психиатрии. – М.: МЕДГИЗ, 1982. – 458 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

Воєводіна Т.

СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОЦЕСІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ

Демократизація суспільного життя України призвела до реформування, змін, оновлення всіх сфер життєдіяльності людини. Змінилися погляди, життєві цінності, способи поведінки в соціальному оточенні, цілі й методи пристосування до нових соціально-економічних умов ринкової України.

Система, у якій звикли існувати радянські громадяни, зруйнована часом і обставинами. Значна кількість населення колишнього Радянського Союзу виявилися не готовими до жорстких реалій перебудови, яка, окрім проголошення незалежності, самостійності, свободи й демократії, принесла безробіття, соціальну незахищеність, низьку зарплатню та водночас стрімке збагачення певного прошарку населення. Люди втратили звичну стабільність та впевненість, яка керувала їхньою соціально-професійною поведінкою. Натомість ми отримали шанс будувати своє життя за принципами особистого ризику й відповідальності, підприємництва, вільного вибору не тільки сфери діяльності, але й ролі в ній: виконавця або господаря. Кожен громадянин вільної України отримав свободу, що характеризується як вільний вибір. Але водночас стрімко піднеслася планка відповідальності за свій вибір: держава діє за новими ринковими принципами, цінує кращих, співпрацює з перспективними, підтримує талановитих. Соціальна ж підтримка малозабезпечених настільки мізерна, що здорова й розумна людина ніколи не спокуситься на такі пільги. Отже, кожен з нас як ніколи чітко зрозумів зміст прислів'я «коваль свого щастя». Знайти себе, стати втіленням сучасної успішної людини, увійти у світ, який і манить, і лякає безліччю варіантів вибору, і стати щасливим – головна мета та мрія кожного з нас.

Отже, актуальною стала проблема *пристосування* до нових умов суспільного буття. До того ж *пристосування* в широкому значенні слова, адже реалії життя доводять, що пасивна адаптація не відповідає активній і творчій природі людської особистості, не задовольняє потреби людини в самореалізації і самоствердженні. У руслі окресленої проблеми актуальними й перспективними стають дослідження процесів соціалізації та самовизначення як феноменів, пов'язаних з входженням особистості в соціальну структуру суспільства.

Процес соціалізації став об'єктом наукових пошуків досить давно й має західне походження. З цією проблемою пов'язані імена Г. Тарда, Г. Гітінгса, Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, Ч. Кулі, Дж. Г. Міда, А. Маслоу, К. Роджерса, А. Оллпорта та ін. Предметом їх досліджень стали особливості та механізми взаємозв'язків суспільства й людини, а результатом – різні теорії соціалізації й погляди на роль особистості в цьому процесі.

У вітчизняній науці питанню соціалізації останнім часом приділяється багато уваги. Це відображено у змісті навчальних посібників, у публікаціях та

дослідженнях. Серед українських учених це — А. Капська, І. Зверєва, С. Савченко, С. Харченко, В. Оржеховська, М. Лукашевич, Н. Заверико та ін. Явище соціалізації постає предметом досліджень молодих науковців: Н. Скотної, І. Середницької, М. Сохи, П. Плотнікова, Т. Карабіна, А. Акуска. Ними висвітлюються різноманітні аспекти процесу соціалізації: історичне становлення поняття, аналіз теорій соціалізації, соціалізація в контексті сучасних суспільних умов, соціалізація і правова культура суспільства, соціалізація і процес глобалізації і т. ін.

Розглядаючи процес соціалізації під різними кутами зору, науковці доходять висновку, що в сучасних умовах він потребує спеціально організованих заходів з боку держави, навчальних закладів, громадськості. Актуальним залишається питання ефективності соціалізації випускників загальноосвітніх навчально-виховних закладів, міри та критеріїв готовності школярів до самостійного функціонування в суспільстві. У такому ракурсі детального дослідження заслуговує проблема *соціалізації та самовизначення особистості*, співвідношення цих понять і процесів з метою окреслення чіткої ролі людини в них, а також завдань, що стоять перед нею.

Аналізуючи літературу з людино- та суспільствознавчих дисциплін, знаходимо трактування феномена самовизначення у зв'язках з різноманітними соціально-педагогічними, психологічними, філософськими поняттями: самовизначення постає як етап соціалізації та її завдання (А. Мудрик, Л. Мітіна), самостійний стан соціалізації (В. Радул), критерій соціальної зрілості (І. Зязюн, В. Радул, Михайлов, Д. Фельдштейн), синонім соціальної зрілості в певному контексті (В. Сафін, І. Копачов, Р. Гурова, Л. Іванова), перспектива соціалізації (В. Іванов), здатність соціальних організмів (Л. Сохань). Виходячи з наведених визначень, стає очевидним, що процеси соціалізації й самовизначення не тільки характеризують соціальне становлення особистості, але й пов'язані певними особливими стосунками.

На думку Л.М. Карнозової, дослідження самовизначення можна здійснювати, використовуючи один з двох існуючих підходів:

- 1) процес самовизначення – природний процес – виникає як особистісне новоутворення на певному проміжку онтогенезу;
- 2) процес самовизначення – штучно організований процес – стосується професійного самовизначення молоді і вбудований у певну практику (проф-орієнтацію).

Але застосовуючи і перший, і другий підходи, *самовизначення* характеризується лише в контексті явища *соціалізації*, являючи собою процес входження молоді в життя суспільства [1, с. 76]. Спробуємо дослідити роль і місце явища самовизначення в процесі соціалізації молоді.

Початкова соціалізація являє собою процес опанування дитиною норм, правил, законів суспільного буття, свідоме сприйняття зовнішнього світу й адекватне сприйняття дитини в ньому. Дитина вчиться бути людиною: пізнає собі подібних, починає розуміти їх, наслідувати, отримувати за свої дії заохочення чи осудження. Вона віддзеркалює навколишній світ, вбираючи інформацію із зовнішнього середовища, керуючись прийнятими нормами. Важливим моментом соціалізації є її стихійність, адже певні знання дитина отримує поза цілеспрямованим процесом виховання й навчання. Це й відрізняє соціалізацію від виховання, яке діє за певним взірцем, методикою, наближаючись до визначеної мети.

Таким чином, у процесі онтогенезу людина опановує суспільний досвід, привласнює його. Але паралельно з бажанням «бути як усі» в процесі індивідуального розвитку особистості формується інша об'єктивна потреба – проявити себе, свою індивідуальність. Людина починає шукати засоби і шляхи для її вираження, таким чином здійснюється індивідуалізація, яка виявляється в тому, що певні «соціально значущі якості і властивості особистості виявляються в індивідуальній формі, властивій цій людині» [2, с. 51]; «людина здобуває більшу автономність, самостійність, тобто спостерігається її індивідуалізація» [3, с. 8].

Але розуміння особистості як «творця себе» в процесі входження до соціуму є відносно сучасним і відображає розвиток наукової думки.

У витоків становлення поняття соціалізації лежить суб'єкт-об'єктний підхід, відображений у працях Т.Парсонса, Е.Дюркгейма та ін. Поняття соціалізації в їх розумінні постає як процес інтеграції в соціальну систему, що відбувається за рахунок механізму пристосування. У традиціях цієї школи поняття соціалізації розкривається через термін «адаптація». Таким чином, суспільство виконує функції суб'єкта впливу, а людина лише об'єкт, змушений пристосовуватись до зовнішніх умов.

Поняття соціальної адаптації широко використовується в сучасних науках для інтерпретації зв'язків між людиною й суспільством. Зокрема, соціолого-педагогічний словник трактує соціальну адаптацію як «вид взаємодії особистості або соціальної групи із соціальним середовищем, у ході якого узгоджуються вимоги й очікування його учасників» [4, с. 5].

Розуміння адаптації як одного з видів взаємодії між суспільством та його членами подано в дослідженнях Л.М. Потапюк [5]. Вона визначає адаптацію і як певний вид взаємодії людини з соціальним середовищем, і як перший рівень соціалізації. Очевидно, що поняття адаптації як «один з видів взаємодії» не розкриває повної суті процесу соціалізації, а описує лише певний етап або певну сторону цього процесу. До того ж, у традиціях суб'єкт-об'єктного підходу проблема особистісного самовизначення не знаходить належного відображення, хоча «здатність до свідомого самостійного вибору є сутнісною родовою ознакою людини» [6, с. 141].

На захисті активної природи людської особистості виступає гуманістичний підхід. Його засновники та прибічники А. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Ч. Кулі, Дж. Мід указують на активну участь людини в процесі соціалізації, твердять, що не тільки функція пристосування притаманна людині, але й можливість впливати на життєві обставини й на саму себе. Гуманісти визначають соціалізацію як процес самоактуалізації Я-концепції, самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, процес подолання негативних впливів середовища, які заважають саморозвитку, самоствердженню. Цей підхід проголошує суб'єкт – суб'єктні взаємини особистості та суспільства в процесі соціалізації. Визнання людини суб'єктом власного становлення створює передумови для вивчення феномена самовизначення в якості найважливішої серед проблем індивідуалізації людини.

Сучасне розуміння соціалізації ґрунтується на положеннях обох концепцій соціалізації. Визначення ролі людини і в якості об'єкта, і в якості суб'єкта процесу соціального становлення є однаково істинними. Адже соціалізація постає як діалектична єдність суспільного та індивідуального. Процес соціалізації здійснює соціальну типізацію особистості, адаптує людину до

суспільних відносин. Але в той же час «потреба мати власні погляди, самостійність у самовизначенні, самореалізації призводить до процесу індивідуалізації (уособлення). У процесі уособлення людина намагається дістати ціннісну, емоційну, поведінкову автономність» [7, с. 9].

Але процеси типізації й індивідуалізації є не тільки етапами в становленні особистості, але й необхідною умовою її повноцінного функціонування в суспільстві: «Для нормальної соціальної життєдіяльності людини необхідно, щоб дві взаємопов'язані сторони життєвого процесу людини та дві лінії, тенденції її зв'язку із суспільством знаходилися у динамічній рівновазі – «включеність» індивіда в соціум і «відокремлення» від нього» [6, с. 140].

На двобічність процесу соціалізації чітко вказала Г.М. Андрєєва, визначивши соціалізацію як «двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження до соціального середовища, системи соціальних зв'язків; з іншого – процес активного впровадження системи зв'язків індивідом у процесі його активної діяльності, активного включення до соціального середовища» [8, с. 334].

Таким чином, процес соціалізації полягає в узгодженні пристосування та уособлення в умовах конкретного суспільства. Інакше кажучи, ефективна соціалізація — це знаходження балансу між адаптацією та індивідуалізацією, умовним бар'єром між якими виступає явище самовизначення.

Говорячи про співвідношення процесів соціалізації та самовизначення, важливим є формулювання завдань, які постають перед суб'єктом соціального становлення. Конкретизація функцій соціалізації розкриває внутрішню сутність процесу та механізми його протікання.

Групування завдань має різні підходи, розглянемо деякі з них.

А.М. Яковлев виділяє 2 основні функції соціалізації: це розвиток індивідом якостей, важливих для ефективного функціонування в суспільстві, а також забезпечення спадковості поколінь [9, с. 311].

Ґрунтовно висвітлює завдання соціалізації М.І. Семенова, досліджуючи їх як «характеристики процесу соціалізації». Серед них:

1) знаходження духовної самостійності, зростання соціальної активності особистості через творче опанування досвіду інших людей та вироблення на цій основі індивідуального досвіду, досягнення багатогранної соціальної зрілості;

2) формування вибіркової, критично-свідомої, творчої спрямованості цього процесу;

3) соціальне визрівання індивіда до рівня вимог, які ставить перед ним життя, час, суспільство та внутрішня логіка формування її індивідуальності [10].

Л.М. Потапюк розкриває зміст завдань соціалізації, що відбувається в 3 основних сферах: діяльності, спілкуванні, самосвідомості. У діяльності здійснюється розширення видів праці, з якими пов'язаний індивід, визначається його орієнтація в системі кожного виду діяльності, розуміння їх суті, перевіряється сумісність/несумісність людей, їх ідентифікація. У спілкуванні виступає засобом самореалізації особистості, засобом, що виводить окремого індивіда на рівень єдності з іншими й залучає до культури. Спілкування як чинник формування особистості проявляється в можливості індивіда завдяки співвідношенню з іншими людьми об'єктивувати свою суб'єктивність (потребу в зовнішньому виявленні свого внутрішнього стану), що є важливою

умовою розвитку. Воно впливає на прояв і формування здібностей, виступає джерелом творчості. У сфері самосвідомості здійснюється формування образу власного «Я», усвідомлення своєї соціальної приналежності, власних соціальних ролей, систем соціальної орієнтації [5].

А.В. Мудрик, досліджуючи функції людини як суб'єкта соціалізації, стверджує, що суб'єктність у цьому процесі набувається об'єктивно, адже протягом усього життя перед людиною постають завдання, для розв'язання яких вона більшою чи меншою мірою свідомо ставить перед собою цілі й таким чином проявляє свою суб'єктність (позицію) та суб'єктивність (індивідуальні своєрідності). Ці завдання Мудрик групує таким чином:

- 1) природно-культурні – як досягнення певного рівня фізичного й сексуального розвитку;
- 2) соціально-культурні – пізнавальні, моральні, ціннісно-орієнтаційні;
- 3) соціально-психологічні – становлення самосвідомості особистості, її самовизначення в активному житті й на перспективу, самореалізація та самоствердження [7, с. 23].

Отже, конкретизація завдань соціалізації розкриває внутрішній бік цього процесу, що пов'язаний з розвитком самосвідомості, осмисленням своєї ролі та місця в системі суспільних відносин, здобуттям індивідуальності. Процес соціалізації знаходить активне відображення у *свідомості* людини та фіксується у феномені *самовизначення*. Важливо, що здатність особистості до такого роду діяльності з'являється лише з досягненням нею певного рівня соціального розвитку. У такому контексті поняття самовизначення виступає певним рівнем соціальної зрілості, що свідчить про наявність психологічної готовності до суб'єктної діяльності.

Становлення самосвідомості та самовизначення в процесі онтогенезу є закономірним і необхідним етапом. Самовизначення постає важливим завданням соціалізації, можна сказати визначальним, що окреслює її подальший напрям. У той самий час самовизначення є певним «відносно самостійним станом соціалізації» [11, с. 251]. Саме цей стан характеризує ефективність протікання соціалізації та розкриває особливості процесу уособлення. Він стає тим переламним моментом, що знаменує можливість об'єктивно здійснювати свою індивідуальність певними конкретними виборами щодо особистої життєдіяльності. При цьому характеристиці підлягає спосіб діяльності особистості в процесі соціалізації, а саме – міра активності під час вибору способів входження до системи суспільних відносин. Наявність процесу самовизначення виступає тим критерієм, що дозволяє визначати соціалізацію як процес суб'єкт – суб'єктних взаємин між індивідом та суспільством. Адже активне вирішення проблеми самовизначення – використання набутого досвіду, пошук відповідей на світоглядні питання, самозмінна для досягнення певної визначеної мети, здійснення вибіркової діяльності – робить людину суб'єктом у процесі опанування системою суспільних відносин. Крім того, на цьому етапі змінюється й механізм, що забезпечує процес соціалізації: з переважною інтенсивністю використовується рефлексія, яка полягає у внутрішньому діалозі. Застосовуючи такий механізм, людина піддає розгляду, оцінює, приймає або відкидає певні цінності, що стосуються родини, інститутів суспільства, колективу однолітків і т.ін. На основі такої внутрішньої оцінної діяльності будується поведінка особистості. За допомогою рефлексії людина «може формуватися та змінюватися в результаті усвідомлення та пере-

живання нею тої реальності, у якій вона живе, свого місця в цій реальності та себе самої» [7, с. 12].

Таким чином, зв'язок соціалізації й самовизначення можна охарактеризувати як ціле й частина, процес і результат, реальність і перспектива, мета й засіб. Самовизначення по відношенню до соціалізації виступає критерієм ефективності, провідним завданням, показником успішності, засобом індивідуалізації. Ставлячи перед школою завдання підготувати дитину до входження в доросле самостійне життя, ми маємо довести процес соціалізації до етапу самовизначення. Тільки здійснивши процес самовизначення, який є результатом розвитку самосвідомості, показником соціальної зрілості, певного інтелектуального рівня, ми можемо вважати соціалізацію дітей шкільного віку успішною.

З огляду на актуальність проблеми соціалізації молодого покоління вважаємо необхідним і перспективним дослідження феномена самовизначення як умови ефективного соціального становлення дітей старшого шкільного віку, розробку діагностики та методики оптимізації цього процесу в умовах загальноосвітніх навчально-виховних закладів.

Література

- 1. Карнозова Л.М.** Самоопределение профессионала в проблемной ситуации // Вопр. психологии. — 1990. — № 6. — С. 75—82.
- 2. Чупрасова В.И.** Влияние воспитания на формирование и развитие личности учащихся в школе и вузе // Формирование личности молодого человека в школе и вузе: Сб.ст. — Владивосток, 2001. — С. 40—52.
- 3. Фельдштейн Д.И.** Психологические условия ускорения процесса личностного, в том числе и профессионального самоопределения подростков // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников: Сб. науч. тр. — М., 1987. — С. 4—18.
- 4. Соціолого-педагогічний словник** / За ред. В.В. Радула. — К., 2004.
- 5. Потапюк Л.М.** Формування світогляду учнів підліткового та юнацького віку у навчально-виховному процесі сучасної школи: Дис. ... канд. пед. наук. — Луцьк, 2002.
- 6. Жизнь как творчество: Социально- психологический анализ** / В.И. Шинкарук, Л.В. Сохань, Н.А. Шульга и др.; Отв. ред. Л.В. Сохань. — К., 1985.
- 7. Мудрик А.В.** Социальная педагогика. — М., 2005.
- 8. Андреева Г.М.** Социальная психология. — М., 1980.
- 9. Яковлев А.М.** Социальная структура общества. — М., 2003.
- 10. Семенова М.И.** Проблема ранней социализации индивида как личности: Дис. ... канд. филос. наук. — К., 1993.
- 11. Радул В.В.** Соціальна зрілість молодого вчителя: Монографія. — К., 1997.
- 12. Социальная психология в вопросах и ответах** / Под ред. В.А. Лабунской. — М., 1999.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ-ПРАВОПОРУШНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Виховання сьогодні – це складна соціальна проблема, головною функцією якої є позитивна соціалізація індивіда, формування особистості. На думку сучасних дослідників, соціалізація являє собою процес формування, розвитку й становлення особистості під впливом навчання і виховання; засвоєння індивідом культурних норм, цінностей і соціальних ролей, які є суттєвими для цього суспільства, його соціальних груп і спільнот [1, с. 129].

На жаль, у сучасному українському суспільстві варіант негативної соціалізації зустрічається частіше. Саме тому вихованню як соціальному інституту, який реалізує свої функції через діяльність навчально-виховних закладів різних освітніх ланок, відводиться пріоритетна роль у формуванні підростаючого покоління, розвитку духовності в кожній молодій людині.

Процеси соціалізації підлітків з девіантною поведінкою складні й суперечливі, іноді болісні й трагічні. Соціокультурна ситуація в Україні за минуле десятиліття значно змінилася, адже зміни торкнулися громадянського суспільства та його ціннісних орієнтацій. Перенесення акцентів на цінність особистості, на необхідність її самореалізації, на її відповідальність за своє існування в суспільстві висунуло цілу низку нових завдань, пов'язаних із соціалізацією, які раніше навчальні заклади не вирішували або вирішували, але в іншій суспільній парадигмі.

Цілеспрямований вплив на підлітка-правопорушника з боку досвідчених педагогів сприятиме його позитивній соціалізації, результатом якої є інтеріоризація, тобто включення соціальних (моральних) норм і цінностей у внутрішній світ дитини.

Історично використання принципу соціалізації у формуванні особистості дитини знайшло відображення ще в роботах видатних українських філософів, педагогів, суспільних діячів Г. Сковороди, О. Духновича, М. Драгоманова, С. Русової тощо.

Г. Сковорода першим в історії української педагогічної думки висловив ідею природного виховання. Про соціальну спрямованість виховання зазначається в працях В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка та ін.

Аналіз соціалізації як психолого-педагогічної проблеми свідчить, що, хоча вона має тривалу історію (до неї звертались свого часу С. Шацький, П. Блонський, А. Макаренко), разом з тим, із середини 30-х років аж до 80-х років XX століття поняття соціалізації не входило до категоріального апарату педагогіки [4].

У вітчизняній педагогіці одним з перших, хто звернув увагу на необхідність розробки не тільки загальносоціалізаційної проблематики, а й її педагогічного аспекту, був В. Сухомлинський. «На жаль, – писав він на початку 70-х років, – педагогічний аспект соціалізації досі не тільки не вивчається з належною глибиною й докладністю, але й не розглядається. А між тим, саме процес соціалізації є однією з найважливіших передумов формування виховної сили колективу» [3, с. 474].

Витоки становлення сучасних концепцій соціалізації слід шукати в західній соціології початку XX ст. Серед учених, які суттєво вплинули на розвиток со-

ціалізаційної проблематики, треба назвати Г. Тарда, Г. Гітінгса; значний внесок у розвиток теорії соціалізації зробили Т. Парсонс, Е. Дюркгейм, Ч. Кулі, Дж. Г. Мід, Л. Колберг, Е. Еріксон, Дж. Коулмен, Ф. Найдгард, Н. Смелзер, Я. Щепанський та інші.

Соціальна педагогіка в останнє десятиліття намагається осмислити цей феномен як явище педагогічне. Соціалізація, розглянута в контексті педагогіки, передбачає виділення щонайменше трьох основних параметрів своєї значущості для процесу виховання особистості: цілепокладання; осмислення соціалізації як педагогічного явища в контексті пошуку нового змісту виховання; пошук результативних способів привласнення особистістю соціального досвіду [2; 5].

Проблеми соціалізації дітей з девіантною поведінкою неодноразово ставали предметом наукових досліджень учених-педагогів, юристів, психологів, але, на нашу думку, у дискусіях з цього питання є недостатньо висвітленою проблема теоретичного обґрунтування педагогічних умов соціалізації, ресоціалізації та особливо соціальної реабілітації підлітків-правопорушників.

Необхідність окреслення сфери і змісту професійної діяльності соціального педагога, постановки конкретних завдань у подоланні негативних чинників, що сприяли вчиненню підлітком правопорушення, надання йому допомоги в ресоціалізації та в соціальній адаптації, зумовили визначення *мети дослідження* – вивчення та аналіз психолого-педагогічних умов соціалізації, ресоціалізації та особливо соціальної реабілітації підлітків-правопорушників.

Вивчення та аналіз науково-педагогічної літератури дозволили зробити висновок, що зміст соціально-педагогічної діяльності можна визначити як допомогу в позитивній соціалізації особистості, зокрема в інтеграції дитини в суспільство, допомогу в її розвитку, вихованні, освіті, професійному самовизначенні. До сфери соціально-педагогічної діяльності включені практично всі виховні середовища й наступні категорії соціальних груп та осіб: учнівська молодь, неблагополучні, багатодітні, молоді, неповні та прийомні сім'ї; батьки-вихователі та діти в дитячих будинках сімейного типу; сім'ї, у яких батьки-інваліди або виховують дитину-інваліда; діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування; діти та молодь із функціональними обмеженнями; жертви насилля в сім'ї або жертви торгівлі; діти вулиці – бездоглядні й безпритульні; діти й молодь з девіантною поведінкою; неповнолітні засуджені тощо [1; 2; 4].

Формуванню протиправної поведінки з боку конкретної дитини, насамперед, сприяють особливості її мікросередовища (сім'ї, навчального закладу, неформальної групи), зокрема такі, як перебування в криміногенному оточенні, виховання в проблемних і кризових сім'ях, відсутність індивідуального підходу до проблемної дитини в навчально-виховних закладах, негативний вплив асоціальних груп однолітків.

На думку фахівців, у навчальному закладі та в неформальному спілкуванні до соціальної дезадаптації дитини можуть призвести такі чинники:

- відсутність індивідуального педагогічного підходу до дитини з боку вчителів;
- навішування на дитину ярликів «важковиховуваної», «невстигаючої», «нездібної» тощо;
- цькування, таврування, нехтування вразливої або відстаючої дитини в групі;

- конфлікти між угрупованнями в школі та міжособистісні конфлікти в шкільному класі;
- безпосереднє залучення до кримінальної діяльності та до вживання алкоголю, наркотиків, токсичних речовин у неформальній групі;
- вплив негативного лідера тощо [2; 4].

Під впливом цих чинників дитина, з одного боку, втрачає впевненість у собі, стає більш агресивною і позбавляється можливостей самоствердитися в межах соціальних норм, а з іншого – починає орієнтуватись на асоціальні цінності, залучається до підліткових угруповань, де вона може очікувати на розуміння, захист і підтримку.

На наш погляд, позитивна соціалізація та соціальна реабілітація неповнолітнього правопорушника передбачає подолання негативних особистісних якостей та особливостей соціального середовища, що сприяли вчиненню ним правопорушення, надання йому допомоги в ресоціалізації та в соціальній адаптації.

Метою соціальної реабілітації неповнолітніх, схильних до протиправної поведінки, є повернення цих дітей до право слухняного життя, створення умов для їх повноцінного фізичного і психічного розвитку, для успішної соціалізації, подолання особистісних проблем і конфліктів з оточенням. Тому, вважаємо, що в діяльності педагога необхідно чітко визначити завдання соціалізації та соціальної реабілітації підлітків-правопорушників, а саме:

- установити причини протиправної поведінки дитини, чинники, що сприяють її формуванню, заважають виправленню та ресоціалізації;
- подолати особистісні чинники, що спричиняють протиправну поведінку або заважають соціальній адаптації;
- усунути чинники соціального середовища, що ускладнюють соціальну адаптацію дитини, спричиняють її проблеми, негативно впливають на формування особистості та поведінки;
- сприяти закріпленню в дитини мотивації до законослухняної поведінки;
- сприяти розвитку позитивних особистісних якостей, оволодінню нею вміннями, необхідними для подолання проблем і задоволення потреб;
- сприяти створенню соціальних умов, необхідних для повноцінної життєдіяльності дитини;
- інтегрувати дитину в соціально-позитивне середовище.

Соціально-педагогічна робота за місцем навчання неповнолітнього передбачає налагодження індивідуального педагогічного підходу до неповнолітнього, запобігання його тавруванню (стигматизації) з боку адміністрації навчального закладу, педагогів та учнів.

Проведена соціально-педагогічна робота може вважатися успішною, якщо підліток не лише дотримується прийнятих у суспільстві норм і правил поведінки, а й здатний самостійно приймати рішення, задовольняти потреби та долати проблеми соціально прийнятними засобами.

Соціальний педагог має добре розуміти, що надання такого роду допомоги – дуже складний і тривалий процес. Дитина будь-якого віку, яка має негативний життєвий досвід, негативну оцінку щодо себе й своїх можливостей, зазнала різних травм (психічних, фізичних, сексуальних), не відчувала любові й турботи з боку батьків, має наслідки різного виду депривацій, відчуває на собі відчуженість суспільства й байдужість з боку держави. З урахуванням цього соціальний педагог має володіти специфічними методами й прийома-

ми, що об'єднують багатьох фахівців різного профілю й дозволяють виявляти, визначати й розв'язувати проблеми таких дітей. Тому ця категорія дітей потребує не просто допомоги з боку оточуючих, а й спеціально організованої, професійної соціально-педагогічної допомоги, що полягає у виявленні, визначенні й вирішенні проблем дитини з метою реалізації й захисту її права на повноцінний розвиток та освіту.

Виховні заходи, які проводяться в спеціальних закладах освіти, дозволяють зробити висновки про позитивний вплив на формування готовності підлітка-правопорушника до взаємодії з педколективом та навколишнім середовищем, які дають змогу не тільки поліпшити зв'язок між поколіннями, але й сформувати почуття приналежності до свого народу.

Подальші дослідження в межах поставленої проблеми будуть спрямовані на вивчення та аналіз психолого-педагогічних умов соціалізації, ресоціалізації та особливо соціальної реабілітації підлітків-правопорушників, на розробку методик з адаптації підлітків-правопорушників до змінених умов життя й вимог навчального закладу; організації навчальної та позанавчальної діяльності вихованців, їх дозвілля й оздоровлення; індивідуальну роботу зі стимулювання розвитку та його корекції. Крім того, важливо також спрямувати педагогічну діяльність на соціально-педагогічне консультування батьків; координацію зусиль різних фахівців у визначенні статусу дитини, наданні їй необхідної медичної, юридичної, психологічної й матеріальної допомоги; інтеграцію вихованців спеціалізованих освітніх закладів у суспільство тощо.

Література

- 1. Міщик Л.Г.** Соціальна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 140 с.
- 2. Соціальна педагогіка:** теорія і технологія: Підручник / За ред. І.Д. Зверєвої. – К.: ЦНЛ, 2006. – 316 с.
- 3. Сухомлинський В.А.** Избранные произведения: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1979. – Т.1. – 686 с.
- 4. Харченко С.Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія та практика: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.
- 5. Шакурова М.В.** Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ ТА МОЛОДІУ

Грищенко Н.

ОСОБЛИВОСТІ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОСОЦІАЛЬНИХ ОСОБИСТІСНИХ СМИСЛІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Період навчання у вищому навчальному закладі являє собою самостійний соціалізаційний етап, який впливає певним чином на все майбутнє життя кожного студента. Студент у ВНЗ не тільки здобуває знання, уміння й навички, необхідні в майбутній професійній діяльності, але й прагне усвідомити життя суспільства, своє місце в ньому, розкрити свій особистісний потенціал.

Відомо, що той, хто не ставить перед собою ніякої мети, не здатний нічого досягти. Однак мета – це суб'єктивний образ, очікуваний результат діяльності, модель майбутнього, але її досягнення залежить від наявності відповідного мотиву чи їх сукупності. Мотив має дві функції – спонукальну та смислоутворюючу, якраз від останньої й залежить, наскільки наполегливою буде людина в досягненні своєї мети.

Навчання й виховання – це два взаємопов'язаних процеси, які реалізуються у ВНЗ та організують студентську діяльність. Після закінчення вищого навчального закладу кожний випускник прагне знайти себе в житті, самоствердитись і досягти певного особистісного успіху в суспільній діяльності. Ще в період свого навчання у ВНЗ студент повинен усвідомити, що йому потрібно в житті, заради чого він живе. Часом людина усвідомлює, розуміє необхідність виконання певної діяльності, але це не спонукає її до жодних дій. У психології така ситуація означає наявність певної передумови мотиву – «знаного мотиву», тобто розуміння та усвідомлення необхідності діяльності, але знання цього позбавлене спонукальної функції. За О. Леонтьєвим, перетворення «знаних мотивів» у реально чинні можливе шляхом надання їм особистісного смислу [3].

Ми вважаємо, що саме познавчальна діяльність має той необхідний потенціал, який сприяє знаходженню кожним студентом особистісних смислів.

До проблеми можливості впливу на смислову сферу з педагогічною метою звернулись нещодавно. Так, наприклад, формуванню смислової сфери особистості педагога присвячена наукова праця Н. Зотової. Ціннісно-сміслові самовизначення виховної системи вищого навчального закладу розглянуто Є. Баришниковим. Чимало робіт присвячено проблемі морального виховання з позицій ціннісних орієнтацій, серед яких наукові праці М. Беляєвої, О. Зіміної, М. Кібардіної, В. Корньової, В. Повзун, М. Хохолуш, І. Чальцевої. В окремому руслі розглядається проблема соціально-виховної роботи у вищих навчальних закладах, серед яких дослідження Ж. Баб'як, А. Бондаревської, Н. Петрової, Г. Ягафарової. У багатьох аспектах розкривається питання соціального виховання студентства. Так, соціальну активність особистості студента вивчали М. Андрєєва, С. Груніна; становлення та розвиток соціальних якостей розглядав А. Мазуренко; соціальну адаптацію сту-

дентства в позанавчальній діяльності досліджувала В. Анісімова. Власне виховний потенціал позанавчальної діяльності учнів був досліджений В. Тернопільською, а студентів коледжу – Н. Стасенко. Але аналіз вивчених нами наукових праць та публікацій дозволяє дійти висновку, що проблема формування особистісних смислів студентської молоді постає недостатньо вирішеною; і відсутні праці, присвячені формуванню просоціальних особистісних смислів у позанавчальній діяльності.

Метою нашої статті є визначення виховних можливостей позанавчальної діяльності у формуванні просоціальних особистісних смислів студентської молоді.

Психологами доведено, що провідними чинниками формування та розвитку особистості виступають діяльність і спілкування. Людська діяльність здійснюється в суспільстві, а тому підпорядкована суспільно значущим цінностям. Так, Л. Буєва уявляє діяльність як спосіб існування та розвитку суспільства й людини, тобто всебічний процес перетворення нею як навколишньої природи, так і соціальної дійсності залежно від її потреб, цілей та завдань [2]. Якщо людині потрібно адаптуватися до соціальної дійсності та в подальшому самореалізуватися, то вона повинна узгоджувати власні прагнення з суспільними. Означене передбачає наявність в особистості просоціальних (суспільно значущих) мотивів діяльності. Останні пов'язані з усвідомленням суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку, а також відповідальності перед групою або суспільством взагалі [3, с. 21]. Психологічною дією суспільно значущих мотивів є ідентифікація, тобто ототожнення індивіда з групою, переймання її проблемами, інтересами та цілями. У такому разі в людині підвищується особистісна активність, спрямована до сумлінного виконання професійних та громадянських обов'язків, з'являється почуття відповідальності у власному житті.

Адже не випадково, сьогодні ми маємо інше трактування поняття «ка'єра», під яким розуміють не тільки професійне зростання, а й побудову людиною всього свого життя. Характеризуючи людську особистість з боку процесу життєвого шляху, так званої «соціальної біографії», Б. Анан'єв розкривав останнє через життєве самовизначення людини, яке має три складові: статус (взаємини з тими, хто оточує, світ індивіда), ролі та ціннісні орієнтації (особистісно значущі для індивіда й не розбіжні з прийнятими в суспільстві) [1].

М. Пряжников розглядає вищий прояв життєвого самовизначення як особистісне самовизначення, коли людина дійсно стає господарем ситуації та всього свого життя, знаходить самобутній «образ Я» та стверджує його серед людей, які оточують [6, с. 56].

Людина, а тим більше в молодому віці, знаходиться в стані занепокою, оскільки без цього неможливе здійснення ніякої діяльності. Часом людська особистість знаходиться в суперечності між загальними людськими нормами моралі та власними домаганнями досягнення самоствердження. Провідна лінія життя, яку стверджує людина, визначається її особистісними життєвими смислами – суб'єктивними переживаннями об'єктивних суперечностей між зовнішніми нормами та власною життєтворчістю. Це той вибір, який робить кожен з нас і який визначає те, якою особистістю побудує сама себе. Безперечно, ми вільні у своєму виборі, але ж свобода неможлива без відповідальності за свої вчинки. В. Франкл зазначав, що «людська свобода – це не «сво-

бода від», а «свобода для», тобто свобода для того, щоб приймати відповідальність [8].

Звісно, що виховання повинно допомогти молодій людині усвідомити себе, розкрити власний потенціал, щоб реалізувати себе як особистість у суспільстві, знайти свій особистісний смисл.

Адже смисл не можна передати, придбати, його можна тільки відкрити серед цінностей суспільного буття, а тому виховання повинно якомога ефективніше сприяти такому процесові.

На нашу думку, використання саме можливостей позанавчальної діяльності сприятиме смисловій роботі особистості кожного студента, а тому супроводженню її розвитку в соціумі.

Ми приймаємо базовим визначення поняття «позанавчальна діяльність» як сукупність виховних впливів, що забезпечують цілеспрямоване, послідовне, систематичне здійснення діяльності, породженої студентською ініціативою та керівництвом педагогічного колективу [4]. Позанавчальна діяльність розуміється нами як частина особистісно орієнтованого підходу, яка здійснюється поза навчальним процесом і сприяє розвитку соціально значущих особистісних якостей особистості студента. Так, у цьому контексті розвиток соціальних якостей постає результатом соціалізуючого впливу ВНЗ як важливого соціального інституту. Ми спираємось на досить загальновизнану характеристику поняття «соціальні якості», запропоновану низкою авторів, серед яких: Є. Бондаревська, Т. Ісаєва, С. Кульневич.

Специфічними ознаками соціальних якостей автори вважають:

- середовищну зумовленість, яка сприяє активізації, формуванню та закріпленню соціальних якостей у регулярно повторюваних ситуаціях життєдіяльності особистості у взаємодії з соціальним середовищем;

- ціннісну детермінованість, визначаючи прояв тих цінностей культури та суспільного буття, які були інтеріоризовані особистістю та зумовлюють її смислоутворюючу діяльність;

- особистісну зумовленість, що охоплює сукупність особистісних характеристик індивіда, серед яких: рівень освіченості, комунікативні здібності, фізичні та зовнішні характеристики [5].

Усі означені риси дозволяють прийняти й сутність поняття «соціальні якості» «як індивідуально виявлені мотиви, смисли та ставлення, необхідні людині для особистісного та професійного саморозвитку, самореалізації й самовизначення, зумовлені середовищним впливом і сукупністю культурних та громадських цінностей, цілей та потреб людини, які забезпечують їй ефективну взаємодію з її оточенням в умовах постійно мінливої соціальної дійсності» [5, с. 13].

Позанавчальна діяльність утілює в собі той зміст, який якомога більше відповідає сукупності різних видів соціального досвіду, що засвоюється студентством у процесі соціалізації. Такий її зміст містить досвід творчої діяльності й емоційних ставлень, без яких неможлива ніяка смислотворча робота особистості.

Беручи участь у позанавчальній діяльності, студент постає перед вільним вибором її певного виду, а тому має змогу реалізувати власні інтереси та цілі.

Звертаючись до спілкування як другого чинника формування та розвитку особистості, відзначимо його особливість смислового впливу при взає-

модії суб'єктів. Спілкування передбачає певний шлях пізнання суб'єктами один одного, що відбувається завдяки зустрічі смислів різних суб'єктів, рефлексії, емоційним переживанням та баченню життя з «нового боку», тобто очима партнера спілкування. Спілкування в позанавчальній діяльності будується на особливій організації, яка передбачає систему регуляції вихователем (педагогічним колективом) поведінки вихованців (студентів) та своєї власної, тобто здійснення прямого та зворотного зв'язку, певну організацію процесу взаємин.

Отже, визначимо особливості позанавчальної діяльності як провідного соціалізуючого механізму формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді. Ними постають: по-перше, структурна та функціональна єдність системи виховного впливу, внутрішня взаємодія її елементів; по-друге, ієрархічність усіх елементів виховного процесу та, по-третє, педагогічно обґрунтована керованість виховного впливу.

З переліку особистісних функцій індивіда, які розкриваються в процесі позанавчальної діяльності, зазначених С. Савченком, В. Сєриковим, Н. Срібною, виокремимо смислотворчу як базову, завдяки якій стає можливим механізм смислопороджуючої діяльності індивіда для побудови власної картини світу, особистісного світогляду й соціальної поведінки [7].

Позанавчальна діяльність має великий виховний потенціал для повноцінного формування та прояву особистісних функцій студентської молоді, зокрема смислотворчої, і тому вимагає детального відбору змісту, а також проведення відповідного педагогічного експерименту.

Література

1. **Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. **Бueva Л.П.** Человек: деятельность и общение. – М.: Просвещение, 1978. – 216 с.
3. **Занюк С.С.** Психология мотиваций: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
4. **Кондрашова Л.В.** Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – К.—Одесса: Выща шк. Гол. изд-во, 1988. – 159 с.
5. **Мазуренко А.В.** Педагогические условия становления и развития социальных качеств студенческой молодежи в культурно-образовательной среде вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов-н/Д., 2006. – 23 с.
6. **Пряжников Н.С.** Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 1995. – 340 с.
7. **Савченко С.В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. – Луганськ, 2004. – 463 с.
8. **Франкл В.** Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 356 с.

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Підготовка майбутнього фахівця соціально-педагогічної діяльності починається у вищому навчальному закладі, де останнім часом істотно підвищилися вимоги до якості професійної підготовки у зв'язку із затребуваністю та специфікою цієї професії.

Зрозуміло, що підготовка фахівця високого рівня неможлива без відповідної світоглядної підготовки та оволодіння знаннями як фундаментального, так і прикладного характеру; засвоєння загальнолюдських цінностей та норм; належного рівня моральної культури, професійно-особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності; уміння самостійного орієнтування в розмаїтті нестандартних ситуацій та здатності самостійно вирішувати ті чи інші питання. Соціальний педагог повинен персонально відповідати за наслідки своїх дій (особливо у складних життєвих ситуаціях), уміти наполегливо долати тимчасові труднощі в соціально-педагогічній діяльності, надавати різноманітні соціальні послуги.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень свідчить про посилену увагу до питання підготовки соціального педагога до професійної діяльності, проблеми формування професійно-особистісних якостей фахівців педагогічних професій. У педагогічній науці виконано низку фундаментальних досліджень, у яких розглядаються різноманітні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів: теорія та методика підготовки фахівців у галузі соціальної педагогіки (О. Безпалько, М. Галагузова, Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, Л. Мардахаєв, Л. Міщик, І. Мигович, В. Петрович, В. Поліщук, С. Харченко); професійної діяльності фахівців з соціально-педагогічної роботи (В. Бочарова, Б. Вульфів, М. Гур'янова, І. Лавриненко, Ю. Мацкевич, Л. Нагавкіна, С. Пальчевський, В. Сидоров, В. Сорочинська, Є. Холостова та ін.). Дослідники О. Акімова, І. Бех, С. Белічева, І. Зимня, Б. Шапіро обґрунтовують особистісно орієнтований характер соціальної роботи як професійної діяльності, її гуманістичну спрямованість. Проблема організації освітньо-дозвілєвої діяльності висвітлена в роботі С. Пащенко, Н. Птиціної; формування професійно-етичної культури соціальних педагогів/соціальних працівників – у О. Белоусової, Г. Локаревої, О. Пономаренко, Л. Топчій та ін.

Водночас, незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження, жодний із названих підходів не забезпечує вповні виконання завдання організації волонтерської роботи в системі підготовки майбутніх соціальних педагогів. Тому волонтерську роботу студентів ми розглядаємо як одну зі складових компонентів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів. Дійсно, специфіка навчання спеціалістів з соціальної роботи вимагає ґрунтовної практичної підготовки, оскільки в період добровільної (волонтерської) роботи особливо інтенсивно проходить процес формування особистісних і професійних якостей, умінь та навичок. Власне волонтерська робота формує важливі особистісні якості, необхідні для майбутньої професійної діяльності, — доброзичливість, толерантність, емпатію, комунікативність, активність.

Спостереження діяльності соціальних педагогів на практиці та аналіз спеціальної літератури свідчать про те, що вищі навчальні заклади не завжди забезпечують повною мірою розвиток професійно-особистісних якостей як інтеграції зовнішніх вимог та індивідуальних можливостей фахівця соціально-педагогічної сфери. Унаслідок цього виникла необхідність розробки та реалізації моделі організації волонтерської роботи у ВНЗ як засобу підготовки майбутніх соціальних педагогів до виконання професійних функцій.

Метою статті є розкриття сутності розробленої нами моделі організації волонтерської роботи в системі підготовки майбутніх соціальних педагогів та її впровадження в практику діяльності вищого навчального закладу.

Створення моделі організації волонтерської роботи вимагало передусім з'ясування значення самого поняття «модель», пов'язаного з методом моделювання, феномена «організація» та «організація волонтерської роботи».

Ефективне використання моделювання в різних галузях наукових досліджень дало поштовх до застосування цього методу в педагогічній науці. Проте, складність і своєрідність педагогічних систем вимагає врахування їх специфіки при використанні прикладної теорії моделювання. Моделювання як метод пізнання і метод дослідження в педагогіці дозволяє більш чітко окреслити наукову проблему, установити її взаємозв'язки з аналогічними проблемами, перевірити гіпотезу дослідження.

Дослідження теорії моделювання дозволило знайти засіб моделювання, яким став «алгоритм моделювання», що включає в себе: постановку завдань дослідження, створення моделі, дослідження її можливостей, перенесення отриманих знань на реальний об'єкт (аналіз відповідності та інтерпретації).

Щодо розуміння самого поняття «модель», то філософський словник зазначає, що модель – «речова, знакова або уявна (мислима) система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки і характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне і може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього» [16, с. 294].

К. Плиско наводить визначення моделі як «системи, яка відображає й відтворює об'єкт дослідження і здатна заступати його так, що вивчення цієї системи дає нам нову інформацію про об'єкт. Моделювання дає змогу наочно уявити об'єкт, проникнути в його глибину, розпізнати складові елементи й описати важливі теоретичні питання досліджуваної проблеми» [9, с. 3], абстрагуватися, «очиститися» від другорядних і несуттєвих характеристик, що значно полегшує вивчення чи використання об'єктів пізнання.

В. Поліщук [10] обґрунтовує модель системи неперервної професійної підготовки соціальних педагогів, указуючи на те, що «модель передбачає *схематичне, наочне відображення системи*»; що «концептуальна модель процесу професійної підготовки соціальних педагогів у системі неперервної освіти – це аналог системи, який відображає її провідний задум, основні принципи побудови і функціонування; і вона слугує засобом вивчення процесу професійної підготовки соціального педагога, та може стати своєрідним еталоном підготовки, до реалізації якого необхідно прагнути на практиці» [10, с. 140—142]. Автор підкреслює думку про те, що практична цінність моделі зумовлена тим, наскільки адекватно й повно вона відображає процес підго-

товки високопрофесійного фахівця, і звісно, що жодна модель не може бути абсолютно адекватною реальності, тому що система взаємозв'язків у моделюючій соціально-педагогічній дійсності є надзвичайно складною.

Модель у широкому розумінні – це будь-який образ, аналог (уявне або умовне: зображення, опис, схема, креслення, графік і т.п.) якого-небудь об'єкта, процесу або явища («оригіналу» цієї моделі), що використовується як його «заступник», «представник», відображаючи в зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами досліджуваного об'єкта, полегшуючи процес набуття інформації про об'єкт, що цікавить. Вона є узагальнене відображення явища, результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього, слугує для прогнозування розвитку процесу й розробки цілей педагогічної комунікації вчителя. Побудувати модель – означає провести матеріальне або уявне імітування реальних сутностей системи шляхом створення спеціальних аналогів, у яких відтворюються принципи організації й функціонування цієї системи, тобто визначити мету розвитку проблеми за допомогою моделі; основні компоненти, що становлять її сутність; об'єктивно існуючі взаємозв'язки між компонентами; перевести компоненти системи на абстрактну мову (символьну, знакову, графічну тощо), обрати спосіб зображення та побудови моделі.

Моделюючи *систему організації волонтерської роботи*, ми керувалися основними принципами загальної теорії систем (система – «цілісне утворення», «сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом, призначенням [2, с. 246], безліч елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним, утворюють певну цілісність, єдність» [16, с. 365]); система тим ефективніша, чим вища її цілісність – ступінь зв'язку елементів між собою, за якого зміна одного з них викликає зміну в інших або у системі в цілому; ефективність системи залежить від ступеня її сумісності з навколишнім середовищем; система, яка успішно функціонує в одних умовах, може виявитися неефективною при переміщенні в інші. Четвертий принцип указує на залежність ефективного функціонування системи від її оптимізації, під якою розуміють ступінь відповідності організаційного компонента тій меті, для досягнення якої вона створена.

Поділяючи погляди М.Сергєєва [13, с. 54], вважаємо обґрунтованим використання поняття моделі як ідеального образу *організації волонтерської роботи* в умовах ВНЗ, найбільш повного відображення уявлень про цілі, які мають сприйматися як «інтенція» – бажання, намір, прагнення педагога до того, що має бути досягнуто (ідеально-інтенціональна природа мети). У цьому розумінні модель можна визначити як стратегічний образ кінцевого результату.

Термін «*організація*» посідає важливе місце не лише в педагогіці, а й у багатьох сферах людської діяльності. Так, організацію розглядають як основу менеджменту, що є «узгодженою системою свідомо координованої діяльності або взаємодію двох чи більше людей для досягнення спільної мети» [7, с. 191]. Психологічний аспект цього поняття визначається як диференційоване та *взаємно впорядковане об'єднання індивідів та груп, які діють на основі загальних цілей, інтересів та програм* [12, с. 253]. У соціальному аспекті термін «організація» відображає рівень (якість) взаємодії, взаємозв'язку, упорядкованості елементів і складників системи, який має бути до-

сягнутий або вже фактично досягнутий. У цьому розумінні «організація» – бажаний стан елемента, частини або системи в цілому; результат їх упорядкування [14, с. 184]

Отже, будь який елемент, підсистема не можуть існувати без організації, яка виступає як властивість, атрибут організаційної форми, структури, їх функціонування, розвитку, удосконалення; є складним, багатостороннім об'єктом. У нашому дослідженні ми спиралися на визначення організації, наведене А.В. Петровським, М.Г. Ярошевським, оскільки волонтерську роботу розуміємо як добродійну діяльність індивідів або груп, що здійснюється на основі загальних цілей, спрямованих на вирішення соціальних проблем, заради добробуту й процвітання спільнот і суспільства в цілому.

Організація волонтерської роботи – диференційоване та взаємно впорядковане об'єднання індивідів та груп, які здійснюють добродійну діяльність на основі загальних цілей, спрямованих на вирішення соціальних проблем, заради добробуту й процвітання спільнот і суспільства в цілому.

На наш погляд, саме від рівня організації волонтерської роботи студентів багато в чому залежить якість їх професійної підготовки. Ми усвідомлювали, що організація волонтерської роботи в університеті не може бути ефективною без участі керівництва ВНЗ і, перш за все, проректора з науково-педагогічної роботи у сфері гуманітарної освіти та виховання молоді, завдяки якому ми отримали можливість тісного взаємозв'язку з радою з виховної роботи, радою з гуманітарної освіти, заступниками деканів з виховної роботи, радою студентів.

Зазначимо, що ефективність організації волонтерської роботи у вищій школі залежить і від взаємодії з іншими організаціями, які виступають соціальними партнерами.

Організація будь-якої справи має відповідати на запитання: що, за допомогою яких засобів, коли та де має бути виконано. Досягнення цього неможливе без чіткого та планомірного управління цією системою. Управління та організація перебувають у постійному зв'язку, вони взаємопов'язані та взаємозумовлені. Теорія менеджменту визначає управління як процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти цілей організації [7, с. 48].

Головною метою управління організацією, на думку А. Петровського, М. Ярошевського, є об'єднання інтересів усіх членів організації, спрямування їх на реалізацію її цілей [12, с. 253].

Для координації дій освітян та соціальних працівників в організації волонтерської роботи в Дніпропетровському національному університеті було створено як структурний підрозділ ВНЗ Центр соціальних ініціатив і волонтерства – громадське об'єднання зі своїм Статутом та Положенням, який об'єднав центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, комітет у справах сім'ї, дітей та молоді, службу в справах неповнолітніх міськради, центр практичної психології, кафедру педагогіки і психології та проректора з науково-педагогічної роботи у сфері гуманітарної освіти та виховання молоді, раду з виховної роботи, раду з гуманітарної освіти, заступників деканів з виховної роботи, раду студентів ДНУ.

Управління є специфічною функцією Центру соціальних ініціатив і волонтерства, розглядається як відкрита освітня система, що забезпечує її життєдіяльність, реалізацію поставленої мети, цілеспрямовану динаміку роз-

витку її підрозділів. Управління проводиться з метою забезпечення й упорядкованості спільних дій усіх учасників процесу організації волонтерської роботи в університеті в інтересах здійснення ефективної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності шляхом залучення до діяльності в Центрі.

Функціонування Центру характеризується, по-перше, стабілізацією зв'язків, по-друге, підтримкою динамічної рівноваги із зовнішнім середовищем, по-третє, розвитком зв'язків (руйнування старих і встановлення нових зв'язків). Ці процеси можуть протікати спонтанно і не завжди в бажаних для нас напрямках. Для упорядкування змін і спрямування їх на досягнення поставленої мети існує система управління, яка характеризується змістом, процесами й технологіями. Зміст управління детермінований сформованими цілями, реалізацією принципів, функцій і методів управління. Організація системи управління передбачає встановлення основних структур адекватних об'єкту управління, учасників, зв'язків і взаємозалежностей між ними. Технологія управління включає розробку, прийняття та реалізацію управлінських рішень, раціональну організацію праці учасників процесу відповідно до закономірностей функціонування об'єкта управління з метою досягнення запланованого результату.

Мета – ідеальний образ очікуваного результату – визначає властивості майбутнього результату, для її формулювання необхідна конкретизація відповідного складу діяльності. Вона виступає в ролі певної рушійної, спонукальної сили, що сприяє розвитку системи, її вдосконаленню; як результат єдності бажаного й можливого. Метою діяльності Центру соціальних ініціатив та волонтерства визначено підготовку студентів до здійснення професійних функцій шляхом залучення їх до доброчинної діяльності, підтримка та розвиток соціальних ініціатив у ВНЗ.

Центр очолив директор, який отримав персональну відповідальність за виконання завдань, покладених на Центр, який має працювати в тісній взаємодії з усіма підрозділами та службами вищого навчального закладу, іншими підструктурами стосовно питань, пов'язаних з підтримкою своєї діяльності та виконанням покладених на нього завдань та функцій. Для кожного структурного підрозділу Центру розроблено конкретні завдання щодо реалізації мети.

Усі структурні підрозділи Центру підтримували тісний взаємозв'язок з іншими громадськими об'єднаннями університету, зокрема Центром гуманітарної організаційно-виховної роботи; психологічною службою ВНЗ, студентською радою університету, гуртожитків та студрадами факультетів.

Так, кафедра педагогіки і психології ДНУ, завданнями якої стало здійснення моніторингу соціальних проблем, координація роботи ЦСССДСМ, співпраця з партнерськими організаціями, залучення, навчання волонтерів, популяризація соціальних послуг, науково-методичне забезпечення роботи, співпрацювала з волонтерами ЦСССДСМ, студентськими радами факультетів і гуртожитків, студентською радою університету. Завдяки активній роботі викладачів кафедри було створено Школу волонтерів, тренерську студію. Саме ці підструктури спрямовували свою діяльність на підготовку студентів до здійснення професійної діяльності засобами волонтерської роботи, формування в майбутніх соціальних педагогів важливих професійних і особистісних якостей.

Основними напрямками діяльності Центру стали:

– *підготовка* студентів до майбутньої професійної діяльності в процесі навчання (аудиторна робота), вплив якої залежить від реалізації її можливостей, що втілюються в змісті, організації та методах навчання, особистості викладача;

– *реалізація* особистісних професійних можливостей студентів, їх професійне зростання, що сприяє розширенню кола своїх інтересів, професійному й особистісному самоутвердженню (позааудиторна робота, навчання у Школі волонтерів);

– *здійснення професійних функцій у процесі надання соціальних послуг* дітям, що залишилися без батьківської опіки, дітям з особливими потребами, тобто дій, спрямованих на допомогу в задоволенні їх потреб, перелік яких залежить від нагальних потреб вихованців (власне волонтерська робота).

Підготовка майбутніх фахівців до виконання професійних функцій у процесі навчання здійснюється стосовно навчального плану. Реалізація особистісних професійних можливостей майбутніх соціальних педагогів у волонтерській роботі передбачена засобами позааудиторної роботи. Головна мета позааудиторної роботи – створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку студентської молоді у вільний від навчання час; підготовка студентів до життя; упровадження якісно нових форм і методів організації позааудиторної роботи студентів; задоволення їх освітніх потреб шляхом залучення до різних форм волонтерської роботи. Саме вона створює сприятливі умови для самореалізації й розвитку кожного студента, урахування індивідуальних запитів та інтересів, стимулювання внутрішньої потреби до формування їх духовного, сприяє вирішенню складних завдань формування особистості майбутнього соціального педагога.

Позааудиторна робота зі студентами має носити професійно спрямований характер, який розуміємо як створення навчально-виховних педагогічних ситуацій волонтерської тематики, складність яких поступово збільшується з урахуванням розмаїття форм і методів волонтерської діяльності, що вимагає від студентів виявів самостійності, вольового напруження, емоційної налаштованості для розв'язання запропонованих завдань. У нашому дослідженні організація волонтерської діяльності засобами позааудиторної роботи здійснюється через диспути, вечори, прес-конференції з актуальних проблем волонтерства, конкурси, усні журнали та ін. Обираючи перелік форм позааудиторної роботи, ми спиралися на результати досліджень О. Безпалько [1], І.Зверевої [4], А. Капської [6], С. Пашенко [8] та ін.

За умов правильної організації позааудиторної роботи студенти мають можливість набути практичного досвіду волонтерської роботи, сформувати навички самостійних дій, пошуку власного стилю діяльності. Важливою умовою є систематичність проведення позааудиторних заходів та їх зв'язок з навчальною та практичною волонтерською роботою.

Неабиякого значення при підготовці майбутніх соціальних педагогів відіграє Школа волонтерів, яка діє при Центрі соціальних ініціатив і волонтерства й керується Типовим положенням про Школу волонтерів [15], розробленими документами щодо планування, змісту навчання та проведення практики.

Заняття у Школі проводяться у формі семінарів, тренінгів, різноманіт-

них творчих вправ, рольових та тематичних ігор, підготовки інформаційних повідомлень, дискусій, обговорень, міні-презентацій студентських проектів та ініціатив, зустрічей з фахівцями-практиками (майстер-клас, проблемні лабораторії) тощо.

Програма навчання волонтерської справи в межах діяльності Школи волонтерів (теоретичний та практичний блок) спрямована на особистісний розвиток, успішну соціалізацію студентів, залучення їх до гуманістичних традицій милосердя українського народу, цільовим компонентом якої є формування морально-етичних традицій милосердя у ВНЗ, сприяння в духовному розвитку, правильної соціальної позиції, самореалізації особистості студентської молоді, формування найважливіших професійно-особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів: милосердя, емпатії, відповідальності, толерантності, вимогливості до себе та інших тощо. Відповідно до Типового положення про Школу волонтерів передбачено участь спеціалістів міської соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді у проведенні теоретичних та практичних занять, використанні інтерактивних форм та методів навчання. Соціальне партнерство, яке можна простежити на цих зв'язках, взаємовигідне для обох сторін процесу: йде практико орієнтована підготовка студентів до волонтерської роботи.

Перевага надається таким формам навчальної роботи, які сприяють набуттю конкретних умінь та навичок волонтера. Це в основному такі:

— лекція; бесіда; ділова гра; «мозковий штурм»; дискусії; колоквиуми; семінари-практикуми; тренінги; конференції для соціальних працівників та волонтерів з метою обміну досвідом та напрацювання методик викладання та навчання волонтерів; «круглий стіл»; збори волонтерів різних центрів для обміну досвідом та напрацювання нових форм роботи з різними категоріями молоді тощо.

Перелічені форми роботи сприяють набуттю не лише практичного досвіду, але і професійно-особистісних якостей, необхідних для майбутньої соціально-педагогічної роботи.

Третім напрямком діяльності Центру є *надання соціальних послуг тим, хто цього потребує*.

У довідниковій літературі термін «послуга» тлумачать як дію, вчинок, що дає користь, допомогу іншому; сприяння розвитку, піднесенню, поширенню чогось; роботу, що виконується для задоволення чиїх-небудь потреб; пропозицію, якою можна скористатися [14, с. 317].

На законодавчому рівні соціальні послуги визначено як комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних та інших заходів, спрямованих як на окремі категорії сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, так і на попередження соціально небезпечних явищ серед дітей, молоді та сімей; поліпшення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації та повернення до повноцінного життя [3].

Об'єктом для надання соціальних послуг стали вихованці дитячого будинку № 1 м. Дніпропетровська, обласного дитячого будинку «Сім'я», притулку для неповнолітніх «Надія», центру реабілітації для неповнолітніх, дітисироти з особливими потребами міського дитячого будинку.

Центром соціальних ініціатив та волонтерства університету передбачено надання таких видів послуг:

Бондаренко 3.

— *освітніх* (організація гуртків, індивідуальних і групових занять, семінарів, соціально-психологічних тренінгів, майстер-класів);

— *психологічних*, які орієнтовані на формування в дітей упевненості та мотивації щодо подолання складних життєвих ситуацій, формування здорового способу життя; розвиток навичок самовдосконалення тощо (надання консультацій, психологічних тренінгів, консультування по «телефону довіри», застосування психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості, з метою її психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад);

— *соціально-педагогічних* (організація дитячих та молодіжних організацій, гурткової роботи, клубів за інтересами, організація індивідуального навчального, виховного та корекційного процесів, дозвілля, посередницька діяльність між об'єктом волонтерського впливу та іншими соціальними інституціями, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності тощо, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, зацікавлених осіб);

— *юридичних* (надання консультацій з питань чинного законодавства, здійснення захисту прав та інтересів осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, сприяння застосуванню державного примусу й реалізації юридичної відповідальності осіб, які вдаються до протиправних дій щодо цієї особи (оформлення правових документів, адвокатська допомога, захист прав та інтересів особи тощо);

— *інформаційних* (довідкові, просвітницькі, рекламно-пропагандистські послуги) тощо.

Помітне місце у волонтерській роботі посідає також і *матеріальна допомога*. Студенти-волонтери збирають речі, продукти, канцтовари, книжки, солодощі, які потім передаються дітям-сиротам, дітям-інвалідам. Студенти-волонтери допомагають сім'ям з дітьми-інвалідами вирішувати не лише психологічні проблеми, а й побутові. Волонтери беруть активну участь в *організації дозвілля* для дітей сиріт і дітей-інвалідів.

Превалюючим видом послуги визначено *навчання ровесників ровесниками* [5]. Зазначимо, що серед волонтерів дитячих громадських формувань виховуються добре підготовлені менеджери, чимало представників цих формувань займаються організаційною роботою в об'єднаннях школярів, проводять благодійні акції, пропагують зміст роботи своїх організацій. Головним у діяльності дитячих громадських організацій є створення умов для самореалізації, саморозвитку дітей та молоді, самоствердження особистості. Безумовно, це соціально значуща робота, а подальше розгалуження і збільшення числа волонтерів не лише зі студентських колективів, а й з дитячих організацій дозволить залучити до неї більшу кількість дітей і молоді.

Контроль за реалізацією волонтерської діяльності в навчально-виховних закладах: дитячих будинках, притулку, школі-інтернаті та керівництво цією діяльністю (планування, навчання, аналіз), допомога в її здійсненні покладені на викладачів кафедри педагогіки і психології.

Таким чином, розроблена нами модель організації волонтерської роботи в умовах ВНЗ сприяє ефективній підготовці студентської молоді до виконання професійних функцій засобами волонтерської роботи, для формування професійно-особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів, а також сприяє позитивній соціалізації молоді людини та її успішній самореалі-

зації під час навчання. Апробація моделі підтвердила її ефективність і доцільність використання в практиці підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вищій школі.

Література

- 1. Безпалько О.В.** Підготовка волонтерів до проведення організаційних форм соціально-педагогічної діяльності // Волонтерство: poradnik для організатора волонтерського руху в Україні / Уклад. Т.Л. Лях; Авт. кол.: О.В. Безпалько, Н.В. Заверіко, І.Д. Зверєва. – К.: ВГЦ «Волонтер», 2001. – С. 128 – 137.
- 2. Дослідження з загальної теорії систем** / За ред. В.М. Садовського. – М.: Прогрес, 1969. – 382 с.
- 3. Закон** України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 р. // Відомості Верховної Ради. – 2003. – № 45. – С. 358.
- 4. Зверєва І.Д.** Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія та практика: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
- 5. Зимівець Н.В.** Навчання ровесників ровесниками інноваційна навчально-виховна технологія // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 4. – С. 17 – 21.
- 6. Капська А.Й.** Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навч.-метод. посібник. – К.: УДЦССМ, 2001. – 220 с.
- 7. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф.** Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1998. – 800 с.
- 8. Пащенко С.Ю.** Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 158 с.
- 9. Плиско К.М.** Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект). – Х.: Основа, 1995. – 240 с.
- 10. 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.
- 11. Полонский В.М.** Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 142 с.
- 12. Психология.** Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
- 13. Сергеев Н.К.** Непрерывное образование: Концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопр. теории): Монография. — СПб.—Волгоград, 1997. – 166 с.
- 14. Словарь** по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 363 с.
- 15. Типове** положення Міністерства юстиції України від 16 лютого 2006 р. за № 141/12015 «Про Школу волонтерів центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді — <http://dss.visti.net>
- 16. Философский** энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУЧЕБНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Большинство исследователей сходятся во мнении, что студенческие годы необходимо рассматривать как особую форму социализации. При развернутом социально-педагогическом подходе к студенческой социализации ее невозможно сводить лишь к следованию молодежью готовой социальной форме, поскольку студенчество не является пассивным объектом социализации со стороны общества и его институтов. В последние годы в этом процессе все более просматривается возрастающая роль самого студенчества.

Студенческие годы – время становления активной социальной самостоятельности и личной свободы. Это время не только профессиональной подготовки, овладения навыками самостоятельной интеллектуальной деятельности и управления, время любви, создания семьи — это период нахождения своего места в жизни, пора самоутверждения в студенческих группах и коллективах.

Немаловажным для молодежи является соотношение учебной и внеучебной сфер социализации, особенности межличностных отношений, проблемы смены видов деятельности и повышение образовательного и культурного уровня.

Возрастная субкультура студенчества предусматривает дифференциацию свободного проведения времени в связи с социальной принадлежностью, местом проживания, социально-психологическими особенностями круга общения.

К физиологическим и психологическим особенностям возраста студентов на младших курсах относятся:

- формирование чувства взрослости и собственных взглядов;
- стремление к самоутверждению личности, соответственно – к проверке своих качеств;
- устремление к познанию окружающего мира;
- обострение чувства справедливости и повышенная реакция самозащиты.

По мнению ряда исследователей, студенчество – одна из самых проблемных социальных групп, которая претерпевает динамические внутренние изменения, сопровождающиеся усложнением взаимосвязей и отношений в социальной структуре украинского общества.

Современная действительность характеризуется динамичностью, конфликтностью, неопределенностью, падением уровня духовной культуры и преобладанием психологии «вещизма». В связи с этим справедливо утверждать, что студенческая молодежь как особая социальная группа, находящаяся под влиянием негативных явлений современности, обладает характерными недостатками, определяющими специфику студенчества.

Наиболее существенные из них следующие:

- отсутствие стойкого стремления к повышению уровня общечеловеческой культуры, гуманитарной подготовки, эстетического развития;
- пассивные формы проведения свободного времени;

- употребление алкоголя, наркотиков, курение, различные формы анти-социального поведения, одиночество, суицид;
- неудовлетворённость своим социальным статусом;
- относительно бедная и однообразная духовная жизнь, примитивные интеллектуальные и культурные запросы, сомнительные с точки зрения морали формы их удовлетворения;
- отчуждение от участия в деятельности органов самоуправления;
- ограниченные возможности части студенчества для самореализации в рамках вузовской системы, бедное личностное общение вне вуза.

Учитывая вышеобозначенные моменты, мы считаем целесообразным предположить, что ведущим средством профилактики и устранения специфических недостатков студенчества, фактором социализации может и должна быть эффективная организация внеучебной деятельности.

Внеучебная деятельность – специфический вид деятельности, являющийся неотъемлемой частью личностно ориентированного воспитательно-го процесса, осуществляемого в сфере свободного времени с целью обеспечения формирования гражданских, общекультурных, нравственно-этических, эстетических, творческих качеств личности студента.

Содержание внеучебной деятельности в вузе должно рассматриваться как совокупность различных видов социального опыта, который студенты усваивают в процессе социализации. Чем разнообразнее представлена социальная действительность в направлениях внеучебной работы, чем полнее она интериоризируется личностью, тем эффективнее будут происходить социализирующие процессы.

Различают следующие виды внеучебной деятельности: научно-исследовательская, общественно-политическая, художественно-эстетическая, трудовая (частично трудовая), историко-культурная и этнографическая, физкультурно-спортивная, организационно-управленческая.

Из вышеобозначенных видов внеучебной деятельности мы считаем целесообразным акцентировать внимание именно на художественно-эстетической, которая предусматривает участие в художественной самодеятельности, КВН, работу в различных творческих кружках и объединениях, литературное, вокальное, художественное творчество. Наш выбор объясняется особым влиянием направлений данного вида внеучебной деятельности на процесс управления социализацией студенческой молодёжи.

В процессе организации внеучебной художественно-эстетической деятельности необходимо использование личностно ориентированного подхода, позволяющего раскрывать подлинные, а не мнимые личностные потенции, адекватно оценивать себя и обстоятельства жизни, видеть реальную перспективу, концентрировать усилия на деятельности, которая способна привести к личностному расцвету и дальнейшему самосовершенствованию.

Занимаясь творчеством, студенты ощущают потребность в оценке своей деятельности, в подтверждении её правильности и общественной значимости. Позитивная оценка вызывает чувство удовлетворённости, стремление работать лучше, воспитывает потребность в осуществлении поступков, которые заслуживают одобрения коллектива, отвечают его принципам и правилам. Так, на Ровеньковском факультете ЛНПУ имени Тараса Шевченко начиная с первого курса студенты всех специальностей вовлекаются в творческую деятельность путём участия в таких мероприятиях, как «Алло, мы

ищем таланты», «Мисс факультет», игры КВН, конкурсы на лучшую стенгазету группы, выставка икебан «Кольорова осінь», празднование дня студента и многие другие.

Именно организация коллективного и индивидуального творчества студентов способствует совместному созданию внутривузовской воспитательной среды, в которой происходит социально приемлемая социализация.

Необходимо отметить, что коллективная форма творчества преимущественно отличается от индивидуальной, поскольку выполняет ряд специфических функций.

- **Организационная функция.** Связана не столько с объединением студентов на основе общих интересов и ценностей, сколько с приобретением навыков жить в коллективе, сопоставляя свои интересы и потребности с интересами других людей, всего коллектива.

- **Воспитательная функция.** Проявляется в том, что творческое объединение, практически принимая во внимание интересы отдельно взятого человека, сохраняет его автономность, воспитывает и обучает его разграничивать свои негативные и позитивные поступки, модели поведения. В объединении такого рода происходит очень интенсивное влияние людей друг на друга.

- **Коммуникативная функция.** Связана с непосредственным общением людей в коллективе, обеспечивает личность чрезвычайно необходимыми навыками социального общения.

- **Хозяйственная.** Допускает участие творческих объединений в решении их собственных (материальная база, пошив костюмов, аудиообеспечение и т.д.) и общеузовских заданий.

Широкие возможности личностной самореализации и максимальной раскрепощённости предоставляет КВН. Немаловажным фактором является его массовость и доступность участия. С педагогической точки зрения КВН, как форма художественно-эстетической деятельности позволяет использовать практически все приёмы педагогического воздействия на студента. При этом педагог остаётся в позиции товарища, активного участника творческого процесса. В процессе работы в КВН происходит общение, творческий поиск, столкновение характеров, эмоций, интересов, что определяет его мощный социальный потенциал.

Само по себе творческое мероприятие никакой педагогической ценности не имеет, а обретает её в том случае, когда студент принимает участие в его подготовке, а не является пассивным созерцателем. Создание именно таких отношений в системе взаимодействия студенчества с окружающим социумом предполагает пространственная социализация, ведущим фактором которой является заинтересованность в результатах, основанная на личностно-ориентированном подходе к студенчеству со стороны всех объектов воспитательного процесса.

При таком подходе каждая «сыгранная» роль – будь то участие в команде КВН, в работе волонтёрского отряда, танцевального коллектива — становится фактором личностного развития и условием успешности процесса социализации.

Художественно-эстетическая деятельность часто является неотъемлемым элементом работы волонтёрского отряда, которая характеризуется следующими особенностями:

- важнейшим движущим мотивом здесь является личный интерес студента. Такая деятельность осуществима в условиях расширения свободы поведения, обмена мнениями, идеями, необычностью ситуаций;

- участие в деятельности волонтерского отряда позволяет развивать в студентах:

- интерес к новому, быструю адаптацию к нестандартным ситуациям;
- здоровые карьерные устремления, рост внутреннего потенциала;
- активность во всех её проявлениях, энергичность в решении поставленной задачи, способность к применению новых приёмов организации деятельности;

- рост общекультурного уровня на основе опыта овладения различными социальными ролями, мобильность мышления, быстроту восприятия, адекватность реакции на новые обстоятельства;

- рост уровня социальной и гражданской зрелости, выражающийся в способности брать на себя ответственность за ближайшее окружение, стремиться к материальному и духовному развитию себя и общества в целом.

Опираясь на практический опыт организации художественно-эстетической внеучебной деятельности студентов на Ровеньковском факультете ЛНПУ имени Тараса Шевченко, мы считаем целесообразным сделать вывод о том, что участие в художественной самодеятельности, КВН, работа в различных творческих кружках и объединениях даёт возможность для приобретения и передачи социального опыта, удовлетворения потребности в общении со сверстниками, развития эстетического вкуса, а также для наиболее полного проявления и формирования таких личностных функций, как самоопределение, творческая самореализация, расширение пространства общения и увеличение его субъектов.

Помимо этого, художественно-эстетическая деятельность способствует нахождению ощущения собственной значимости, что является необходимым условием оптимизации жизнедеятельности любого индивида.

Литература

1. Кон И. Социализация и воспитание молодёжи // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1989.

2. Кушак А.В. Организационно-педагогические условия социализации студенческой молодёжи в современном воспитательном пространстве: Дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2002.

3. Савченко С.В. Социализация студенческой молодёжи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск, 2003.

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Питання про статеве виховання, яке залишається одним з найважливіших та найважчих у педагогіці, сьогодні ми розглядаємо в контексті статевої соціалізації. Ще В. Сухомлинський вважав, що статеве виховання є частиною морального виховання, мета якого – підготувати майбутніх батьків і матерів, виховати справжніх чоловіків і жінок [1, с. 331].

У нашій статті ми пропонуємо один зі шляхів досягнення цієї мети – розкриваємо методику організації виховної діяльності в процесі статевої соціалізації.

Термін «методика виховання», як стверджує О.В. Мудрик [2], використовується, як мінімум, у двох значеннях: по-перше, методика як цілісна сукупність способів доцільної організації виховання; по-друге, методика як галузь педагогічного знання, у якій вивчаються й створюються способи доцільної організації виховної діяльності.

«Методика» – найбільш масштабне поняття. Воно характеризує дії педагогів з організації виховного процесу в цілому або його основних складових (методика виховання в школі, методика статевої соціалізації виховання та ін.) [2].

Методика організації виховної діяльності в процесі статевої соціалізації ґрунтується на тріаді ситуацій – «організація педагогічних ситуацій», «структурування педагогічних ситуацій», «упорядкування педагогічних ситуацій».

Першим компонентом методики організації виховної діяльності в процесі статевої соціалізації виступає організація педагогічних ситуацій, спрямована на розвиток різноманітних сфер індивідуальності школяра/школярки, що сприяє вдосконаленню всіх сутнісних сил особистості, впливає на гармонійність жіночої/чоловічої індивідуальності, створює передумови для статевої соціалізації, позитивної або негативної статевої соціалізації.

У розвитку різноманітних сфер індивідуальності школяра/школярки як мети педагогічного процесу виділено такі типи педагогічних ситуацій: інтелектуальні, мотиваційні, емоційні, діяльнісні, саморегуляції, самореалізації.

Інтелектуальні педагогічні ситуації спрямовані на розвиток пізнавального, творчого мислення. Це передбачає розвиток здатності розумно діяти, раціонально мислити й справлятися з життєвими обставинами, адаптуватися до навколишнього середовища. Організація інтелектуальних педагогічних ситуацій дозволяє дівчаткам і хлопчикам, дівчатам і юнакам програти ролі дитини, батька й дорослого, побачити з боку поведінку ніби бабусі, матері, дочки, сестри, подруги або дідуся, батька, сина, брата, друга й проаналізувати позитивні й негативні сторони статевої поведінки.

Суть педагогічних ситуацій полягає в тому, щоб дівчатка й хлопчики, керовані педагогом, усвідомлювали себе представниками певної статі, засвоювали моделі статевої поведінки сучасних чоловіків і жінок і набували навичок цієї поведінки з урахуванням прийнятих у суспільстві норм і своєї індивідуальності.

Педагогічні ситуації поділяються на дві групи – сюжетні й проблемні. Організація сюжетних педагогічних ситуацій здійснюється за певними сюжетами й правилами, у результаті яких школярі засвоюють чіткі типи статевої поведінки (добра дружина, гарна господиня, справедливий батько, мудрий дідусь, зацікавлена сусідка, бабуся, яка все розуміє, та ін.) [3, с. 168—176].

Мотиваційні педагогічні ситуації організовуються, по-перше, з метою виявлення рівня розвитку мотиваційної сфери: що цікавить дівчинку/хлопчика, до чого вони прагнуть, їхні емоційні переживання, як вони ставляться до себе й до інших, яким чином намагаються реалізувати себе. По-друге, мотиваційні педагогічні ситуації орієнтовані на розвиток у школярів потреби відчувати радість від спілкування з людьми, стосунків з особами своєї й протилежної статі, потреби у творчій самореалізації. Це передбачає формування мотивів гуманних, щирих, поважливих, відповідальних стосунків статей; вироблення вмінь і навичок достойної статевої поведінки.

Л.І. Столярчук рекомендує як один із засобів формування в школярів мотивів гуманних стосунків статей використовувати гумор. Цей засіб ефективний тим, що дозволяє бачити сильні й слабкі сторони статевої поведінки своєї й інших, але не озлоблюватись, не ображати при цьому чоловічого/жіночого достоїнства, а розвивати в собі великодушність, толерантність, прагнути до самовдосконалення статевої поведінки [3, с. 178—179].

Емоційні педагогічні ситуації спрямовані на розвиток емоційної сфери учнів. Вони дозволяють формувати навички в управлінні власними почуттями й емоціями, адекватну самооцінку. Емоційні педагогічні ситуації організовуються для того, щоб навчити дітей установлювати позитивні стосунки, що ґрунтуються на принципах гуманізму й толерантності.

Принцип гуманізму передбачає визнання людини найвищою цінністю, прийняття людини з усім її позитивом і негативом та орієнтування в процесі взаємин на позитивні якості, риси характеру людини.

Принцип толерантності полягає в тому, що людині у своєму житті доводиться взаємодіяти з різними людьми, у тому числі з особами, яким вона з різних об'єктивних і суб'єктивних причин не симпатизує. Однак їй необхідно бути коректною й терплячою по відношенню до їхньої статевої поведінки, особливостей спілкування, ціннісних орієнтацій тощо.

Діяльнісні педагогічні ситуації спрямовані на реалізацію дівчатками й хлопчиками своїх здібностей, умінь статевої поведінки в різних видах предметно-практичної діяльності й спілкування та сприяють формуванню уявлень про різні види діяльності, пошуку найкращого виду діяльності. Як діяльнісна ситуація може використовуватися будь-яка конструктивна творча діяльність школярів у побутових, трудових, спортивних, художніх, організаційних справах, іграх, взаєминах.

Організація діяльнісних ситуацій включає діагностування здібностей учнів; розвиток загальних, статевої поведінки, професійних, творчих здібностей; заохочення ініціативи, самостійних дій; допомога у виборі позакласних занять, в організації самостійної роботи над собою.

Організуючи діяльнісні педагогічні ситуації, слід ураховувати, що на кожному віковому етапі школяр отримує можливість найбільш інтенсивно розвиватися в певному виді діяльності. У зв'язку з цим для молодших шко-

лярів підійдуть ситуації навчальної, предметно-практичної діяльності, а також школяр/школярка; для підлітків – ситуації емоційно-міжособистісного спілкування й «образ Я» – «Я – дорослий/Я – доросла»; для старших школярів – ситуації індивідуально-інтимного спілкування, «образ Я» – «Я і моя професія, статус у суспільстві», «Я – жіноча/чоловіча індивідуальність».

Педагогічні ситуації саморегуляції статевої поведінки організовуються з урахуванням уявлень про цілісний «образ Я», необхідність звернення до самого себе, своєрідності свого внутрішнього світу. Саморегуляція статевої поведінки в наукових колах традиційно визнається надзвичайно складним аспектом розвитку особистості, тому для формування сфери саморегуляції важливо базуватися на закономірностях психосексуального розвитку дітей різних вікових етапів.

Молодший шкільний вік – «вік сексуальної допитливості», який характеризується загальною тенденцією до пізнання, а основою спілкування є предметно-практична діяльність. Тому, організовуючи педагогічні ситуації саморегуляції з цією віковою групою школярів, слід створювати умови для взаємин хлопчиків і дівчаток, які задовольняють їхню допитливість у тому чи іншому питанні, але не затримують на собі тривалої уваги, швидко переключають інтереси в різноманітну предметно-практичну діяльність.

Сексуальність у пубертатному віці має надзвичайне значення майже для будь-якого підлітка. Стаючи набутком свідомості й включаючись у підлітковий досвід, вона перетворюється на потужний регулятор поведінки, здатний трансформувати або суттєво змінити всю наступну поведінкову лінію. Тому в організації педагогічних ситуацій саморегуляції з підлітками й старшокласниками слід орієнтувати їх на конструктивні форми прояву сексуальності, здатні збагатити дівчаток і хлопчиків, дівчат і юнаків досвідом позитивних переживань.

Педагогічні ситуації саморегуляції дозволяють школярам навчитися керувати своїм станом за власною волею, приводити його у відповідність зі своїми принципами, правилами статевої поведінки, культурою стосунків статей.

Педагогічні ситуації самореалізації створюють умови для самовираження можливостей неповторної індивідуальності хлопчика/дівчинки, допомагають школярам усвідомити, що вони не як усі, зрозуміти, що відрізняє його/її від інших. Важливо створювати такі педагогічні ситуації самореалізації, які б ставили дівчаток і хлопчиків у позицію не дитини чи батьків, а дорослого, дозволяли переконати батька й маму у своїй дорослості й «вимагати» до себе поваги, уваги. Багато батьків бажають добра й щастя своїм дітям, але небагато мають знання й уміння для самостійної реалізації в ролі батька, матері, близьких родичів [3, с. 180—188].

Другий компонент методики статевого виховання – структурування педагогічних ситуацій – спрямований на виховання культури ставлень однієї статі до іншої, оволодіння вміннями й навичками відповідної статевої поведінки.

«Структурування педагогічних ситуацій» – це моделювання проблемної педагогічної ситуації, яка має форму педагогічного завдання й вимагає комунікативної інструментовки вирішення. Ситуація включає суб'єктів педагогічної взаємодії – педагога й дівчинку, педагога й хлопчика, хлопчика й дівчинку, юнака й дівчину, а також моделює утруднення, якого зазнають хлопчики й

дівчатка в комунікації, оволодінні статеворольовим репертуаром, вимагає вмінь і навичок для розв'язання проблемних ситуацій.

Структурування педагогічних ситуацій складається з таких компонентів:

— *формування уявлень* про статеворольову поведінку, культуру стосунків статей, способи саморегуляції статеворольової поведінки, самореалізації й самовдосконалення жіночої/чоловічої індивідуальності;

— *виховання й самовиховання* здатності адекватно усвідомлювати особливості своєї жіночої/чоловічої індивідуальності; умінь і навичок статеворольової поведінки, яка відповідає сучасним вимогам суспільства; почуттів, умінь і навичок, які дозволяють установлювати позитивні взаємини з людьми в усіх сферах життя;

— організація типових педагогічних ситуацій, які сприяють формуванню гуманістичного устремління як провідної якості жіночої/чоловічої особистості, що передбачає шанобливість, доброзичливість, емпатійність, здатність до любові, толерантність, індивідуальні варіації маскуліності/фемінінності, рівноправні партнерські стосунки.

Важливе місце в статеворольовому вихованні посідають імітаційно-моделюючі ігри, ігри-вправи, театральні ігри, етюдні завдання, пов'язані з вираженням різних ставлень – до самого себе, педагогів, батьків, родичів, сторонніх людей, ровесників своєї й протилежної статі. Гра повинна містити проблемну (в ігровій формі) ситуацію, ігрову дію, підведення підсумків гри, самооцінку дій учасників, рефлексію ходу й результату ігрових дій, власних переживань і ставлень учасників, аналіз педагогічної ситуації, її співвідношення з реальністю. Особливе місце слід відводити іграм на взаєморозуміння в різноманітних ситуаціях, даючи, наприклад, такі завдання: «Захистіть свою дівчину», «Оцініть переваги вашого юнака», «Порівняйте два жіночих/чоловічих характери» та ін. Педагогічні ситуації дозволяють програти різні варіанти стосунків статей, статеворольової поведінки, підібрати найбільш прийнятні для себе варіанти, набути досвіду статеворольової поведінки.

Моделюючи педагогічну діяльність зі статеворольового виховання в рамках суб'єктно-суб'єктних стосунків, слід урахувувати вік школярів. Для дітей молодшого шкільного віку (6–10 років) рекомендується використовувати типові педагогічні ситуації; для підлітків (10–14 років) – типові й проблемні педагогічні ситуації; для старшокласників – періоду ранньої юності (15–17 років) – проблемні педагогічні ситуації [3, с. 193–197].

Третій компонент методики статеворольового виховання школярів – упорядкування педагогічних ситуацій, сутність яких полягає у створенні умов для позитивної статеворольової соціалізації, допомоги школяреві/школярці в набутті навичок саморегуляції статеворольової поведінки. «Упорядкування педагогічних ситуацій» націлене на надання індивідуальної допомоги хлопчикам і дівчаткам, юнакам і дівчатам у розв'язанні проблемних життєвих ситуацій, які виникають у процесі життєдіяльності виховних організацій.

Школярі змінюють себе в активному ставленні до середовища, у спілкуванні з іншими хлопчиками й дівчатками, юнаками й дівчатами, у суб'єктивному сприйнятті навколишньої дійсності. Статеві ролі й культуру стосунків статей вони засвоюють з допомогою значимих близьких, емоційно прив'язаних до них людей, які спілкуються й співробітничать з ними, допомагають повірити кожному хлопчикові й дівчинці у власні сили, правильно ними розпорядитися, напружуючи, розвиваючи, але не надриваючи для саморозкриття,

стараючись вийти за межі можливого, але не ставлячи нереальні завдання, які призводять до розчарування в собі, інших і житті взагалі. Разом з тим, як зростає віра в дитину, зміцнюється її воля. Наприклад, домінантою стає для підлітка мета реалізувати себе тільки в сексуальній сфері тоді, коли педагоги не вірять в нього, не дають йому шанс бути оціненим у якомусь іншому виді діяльності, творчості.

Умови для негативної статеворольової соціалізації створюють батьки й педагоги, коли не розуміють дитину, не вміють любити її такою, якою вона є, не залишають за нею права вибору, якою їй стати. Наприклад, хлопчикам-підліткам не дають можливості бути самостійними, самоутвердитись, дівчаткам не можуть створити атмосферу духовності, емоційної прив'язаності, душевної теплоти; хлопчикам і дівчаткам молодшого шкільного віку – адаптуватися до шкільного життя, повірити у власні сили, освоїти ролі школяра/школярки, набутти компетентності в предметно-практичній діяльності; старшокласникам – здійснити статеворольове самовизначення (індивідуальне й професійне).

Негативній статеворольовій соціалізації сприяють засоби масової комунікації, коли нав'язують стосунки між «телечоловіками» й «тележінками», які часто мають винятково сексуальний характер або забарвлені в сексуальні тони, а також стереотипи маскулінності/фемінінності, які відкидають багатогранність людських взаємин. У зв'язку з цим «упорядкування педагогічних ситуацій» повинне бути націлене на формування багатогранного цілісного «образу Я», багатогранних щирих стосунків статей, індивідуальних проявів статеворольової поведінки з допомогою індивідуальних бесід, спільно організовуваних різноманітних творчих справ, дискусій на теми, спрямовані на розв'язання проблем, що виникають у певному класі, певній виховній організації з конкретними дівчатками й хлопчиками, дівчатами та юнаками, які потребують індивідуальної допомоги.

«Упорядкування педагогічних ситуацій» позитивної статеворольової соціалізації досягається батьками й педагогами шляхом довірливого спілкування, віри в дитину, створення атмосфери захищеності, стимулювання до самовдосконалення жіночої/чоловічої індивідуальності на основі варіативності статеворольового репертуару, орієнтації на гуманні творчі стосунки статей [3, с. 204—208].

Індивідуальна допомога хлопчикам і дівчаткам, юнакам і дівчатам у розв'язанні проблемних життєвих ситуацій, які виникають у процесі реальної життєдіяльності виховних організацій, доцільна на суб'єктивному й об'єктивному рівнях. **Ситуації об'єктивного типу** націлені на засвоєння статевих ролей як реалізації соціальних приписів, які передбачають створення сприятливих умов навколишнього світу, можливостей для пізнавальної, творчої діяльності, духовно й емоційно насиченого життя, нормального, повноцінного розвитку школярів, включаючи й сексуальний. Упорядкування педагогічних ситуацій об'єктивного типу сприяє накопиченню позитивного досвіду статеворольової поведінки відповідно до статеворольових і соціальних вимог. Наприклад, упорядкування ситуацій об'єктивного типу («Ми – партнери», «Ми – друзі/подруги», «Ділові стосунки», «Емоційно-міжособистісне спілкування») допомагали засвоєнню норм статеворольової поведінки, прийнятих у суспільстві, виховній організації.

Упорядкування **ситуацій суб'єктивного типу**, наприклад, викорис-

тання методу ретроспекції зі старшокласниками, допомагає дівчатам та юнаками проаналізувати тип сім'ї, у якій проходило їхнє дитинство, відрефлексувати сильні й слабкі сторони свого статевого виховання, витоки комплексів власної статевої поведінки, які заважають у розв'язанні проблемних життєвих ситуацій, що виникають у процесі реальної життєдіяльності виховних організацій.

Сучасна педагогічна реальність характеризується організацією й позитивних, і негативних педагогічних ситуацій. Тому складовою методики виховання школярів у процесі статевої соціалізації є впорядкування педагогічних ситуацій, не фіксований рівень психосексуального розвитку окремої дитини, а динамічна взаємодія між індивідуальними особливостями, можливостями дівчинки, дівчини/хлопчика, юнака, наявним у них досвідом, конкретними умовами життя й реальною статевою поведінкою [3, с. 199—202].

Таким чином, узагальнюючи все вищезазначене, можна зробити висновок про те, що методика організації виховної діяльності у процесі статевої соціалізації передбачає три компоненти: організацію, структурування й упорядкування педагогічних ситуацій.

У рамках першого компонента методики виділені інтелектуальні, мотиваційні, емоційні, діяльнісні ситуації, а також ситуації саморегуляції й самореалізації, які створюють умови для розвитку різних сфер індивідуальності школяра/школярки.

Другий компонент – структурування педагогічних ситуацій – передбачає такі складові: формування уявлень про статевою поведінку, культуру стосунків статей, способи саморегуляції статевої поведінки, самореалізації й самовдосконалення чоловічої/жіночої індивідуальності; виховання й самовиховання; організацію педагогічних ситуацій.

Структурування педагогічних ситуацій – це власне статево-виховання, яке реалізується з урахуванням віка школярів. Для дітей молодшого шкільного віку рекомендується використовувати типові педагогічні ситуації, для підлітків – типові й проблемні, а для старшокласників – проблемні педагогічні ситуації.

Третій компонент – упорядкування педагогічних ситуацій – передбачає усвідомлення умов для позитивної статевої соціалізації.

Література

- 1. Сухомлинский В.А.** Избр. пед. соч.: В 3 т. – М., 1981. – Т. 3.
- 2. Мудрик А.В.** Ведение в социальную педагогику: Учеб. пособие для студ. – М., 1997.
- 3. Столярчук Л.И.** Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания: Монография. – Волгоград, 1999.

СТУДЕНТСЬКІ НАУКОВІ РОЗВІДКИ

У цьому номері журналу друкуються наукові статті найактивніших учасників та переможців II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади з соціальної педагогіки (25—27 квітня 2007 р., Луганськ).

Тюрікова Л.

ПРОФІЛАКТИКА ВЖИВАННЯ НАРКОТИЧНИХ РЕЧОВИН СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

На сучасному етапі розвитку та становлення українського суспільства особливе занепокоєння викликають поширення наркоманії в молодіжному середовищі, зниження віку, з якого починають вживати наркотичні засоби та психотропні речовини, проникнення наркотиків до закладів освіти. Мають місце непоодинокі випадки виявлення фактів незаконного обігу наркотиків безпосередньо в навчальних закладах та на прилеглих до них територіях, затримання неповнолітніх у стані наркотичного сп'яніння, вилучення наркотичних засобів та психотропних речовин у школах та вищих навчальних закладах.

На сьогодні наркоманію зараховують до проблем соціальних. У виникненні адиктивної поведінки звинувачують і безробіття, і політичну нестабільність, і моральну розбещеність. Отже, необхідною складовою роботи з профілактики наркоманії є своєчасне виявлення підлітків «групи ризику» та надання їм психолого-педагогічної допомоги. Для цього соціальні педагоги повинні мати достатній рівень поінформованості про причини виникнення потягу до наркотиків у підлітків і володіти відповідними соціально-психологічними техніками й методами профілактичної антинаркотичної роботи.

На сьогодні багато вчених займаються розробкою питань профілактики наркоманії в Україні. Серед них: фахівці Українського науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи (О. Коструб, О. Вінда, І. Сомовата та ін.), Інституту психології ім. Г. Костюка АПН України (Н. Максимова, С. Толстоухова), Українського державного центру соціальних служб для молоді (З. Зайцева, Г. Рашковський та ін.), Українського інституту соціальних досліджень (О. Баларієва та О. Яременко), а також фахівці інститутів, університетів, організацій, установ, які займаються проблемами здорового способу життя в дітей, підлітків та молоді (Б. Лазаренко, І. Пінчук, А. Мазаєв та ін.).

На сучасному етапі соціальні педагоги повинні зробити все можливе, щоб не допустити проникнення такого негативного соціального явища, як наркоманія в навчальний заклад та вберегти наш генофонд від цієї загрози.

Мета дослідження: науково обґрунтувати форми та методи педагогічної профілактики наркоманії та визначити умови її ефективної організації в загальноосвітній школі.

Завдання дослідження:

- визначити специфіку та сутність адиктивної поведінки;
- обґрунтувати причини вживання наркотичних речовин;
- розкрити форми та методи антинаркотичної діяльності.

В останні роки збільшується кількість осіб, які вживають наркотичні за-

соби. Якщо у кінці XX століття (за даними Міністерства охорони здоров'я) кількість офіційно зареєстрованих в Україні наркоманів становила 52326 осіб, з них 11126 жінок, 816 підлітків, то на початок нового тисячоліття ця цифра зросла майже у два з половиною рази. Проте, це лише офіційна статистика. На думку експертів, реальна кількість наркозалежних приблизно в 5—8 разів вища.

Термін «адиктивна поведінка» був запропонований американським дослідником В. Міллером (1984 р.) та поширений для використання у вітчизняній наркологічній практиці С. Кулаковим (1989) і А. Лічко (1991) щодо означення зловживань індивідом наркотичними речовинами ще до сформованості в нього психофізичної залежності. Пізніше зміст цього поняття було доповнено, перенесено в психолого-педагогічну практику для означення ситуацій, що пов'язані зі зловживанням різноманітних речовин особистістю, які спричиняють відхилення в її поведінці. Адиктивна поведінка є однією з форм девіантної поведінки – поведінки, яка відрізняється від загальновизначеної норми психічного здоров'я, права, культури чи моралі. У своїй статті ми звуємо дослідження адиктивної поведінки до зловживання суто наркотичними речовинами.

Аналіз психолого-педагогічної та соціальної літератури дозволив нам визначити чинники, що сприяють виникненню адиктивної поведінки: неспроможність у навчанні (27 %), алкоголізм батька (22 %), жорстоке поводження з підлітком у сім'ї (19 %), постійні конфлікти між батьками (17 %), емоційне відчуження з боку матері (17 %) [1, с. 34].

Дослідження вчених свідчать, що розвиток адиктивної поведінки може відбуватися у двох напрямках:

I шлях – полісубстантна адиктивна поведінка. Підлітки пробують на собі дію різних токсичних речовин, серед яких поступово може бути вибрано найбільш привабливу.

II шлях — моносубстантна адиктивна поведінка. Підлітки зловживають тільки однією речовиною [2].

Оскільки вживання наркотичних засобів створює проблему в суспільному житті та здоров'ї особистості, її розглядають у сукупності трьох взаємопов'язаних критеріїв: медичного, правового та соціального. Відомо, що залежність організму від уживання наркотичних засобів має загальні особливості, які полягають у подібності проходження стадій звикання. Учені виділяють такі етапи розвитку адиктивної поведінки: етап перших спроб, етап пошукового полінаркотизму, етап вибору переважаючої речовини, етап групової психічної залежності.

Важливо також відзначити чинники, що сприяють переходу адиктивної поведінки у хворобу [3, с. 200]: **соціальні** (доступність речовини для підлітка, «мода» на неї, вплив групи однолітків, до якої належить підліток); **психологічні** (тип акцентуації характеру підлітка, психопатії, привабливість нових відчуттів і переживань); **біологічні** (міра початкової толерантності, ускладнена спадковість, природа речовини, якою зловживають).

Здійснюючи аналіз психолого-педагогічної літератури, ми виділили дві основні форми адиктивної поведінки – **патологічну** та **непатологічну**.

До непатологічного типу адиктивної поведінки ми відносимо нікотиноманію, тобто куріння цигарок та сигар. Не дивлячись на всім відомий вплив тютюнового диму на органи людини, саме куріння стає першим щаблем, на

який стає дитина, наслідуючи дорослих та прагнучи набути самостійності.

Умовно можна виділити чотири основних групи чинників, які сприяють розвитку адиктивної поведінки (див. схему на рис. 1)

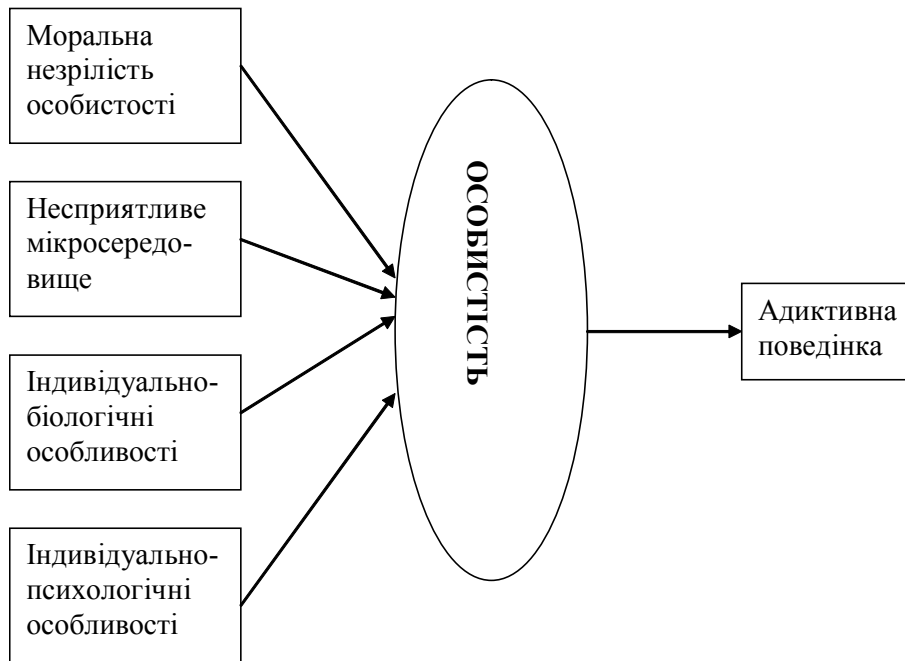


Рис. 1. Чинники виникнення адиктивної поведінки

1. Моральна незрілість особистості: негативне ставлення до навчання, відсутність соціально узгодженої активності та соціально значущих установок, вузьке коло й нестійкість інтересів, відсутність захоплень і духовних запитів.

2. Несприятливе мікросередовище: неповна сім'я, сильна зайнятість батьків, спотворені сімейні взаємини, що призводять до неправильного засвоєння соціальних ролей, неправильне виховання.

3. Індивідуально-біологічні особливості особистості: спадкова обтяженість у відношенні психологічних захворювань і алкоголізму, важкі соматичні захворювання в ранньому дитинстві, органічні ураження мозку.

4. Індивідуально-психологічні особливості, нервово-психічні аномалії особистості: низький опір емоційному навантаженню, підвищена тривожність, імпульсивність, схильність до ризикованої поведінки, недостатня соціальна адаптація.

Таким чином, наркотичні засоби, починаючи з цигарок, алкогольних напоїв і завершуючи найнебезпечнішими: кокаїном, героїном, є дуже небезпечними для здоров'я людини, особливо для організму підлітка. Адже хронічне отруєння організму наркотиками призводить до старіння, інвалідності, а то й смерті. Чим молодша людина, тим більше небезпечна дія наркотиків.

За визначенням ВООЗ (1952 р.), «**наркоманія**» — це стан періодичної чи хронічної інтоксикації, шкідливої для людини та суспільства, викликаній вживанням наркотику (природного чи штучного походження) [2, с. 135].

Наркоманія – це захворювання, що виникає в разі систематичного вжи-

вання речовин, включених до списку наркотиків, проявляється у психічній та фізичній залежності від них.

Здійснивши аналіз підходів різних учених до трактування поняття «наркоманія», можна визначити такі характерні його ознаки: загальна назва захворювання, які зумовлені вживанням у медичних потребах деяких лікарських або інших речовин синтетичного чи рослинного походження; хворобливий психологічний стан, зумовлений хронічною інтоксикацією організму; захворювання, що виникає в результаті зловживання наркотиками чи наркотично діючими речовинами; захворювання, що виникає в разі систематичного вживання речовин, включених до списку наркотиків; стан періодичної чи хронічної інтоксикації, шкідливої для людини та суспільства.

Особливо актуальною для вирішення соціально-педагогічних проблем, попередження яких є простішим, ніж подолання їх негативних наслідків, є соціально-педагогічна профілактика. Термін «профілактика» (з грец. – попередження) – це комплекс науково обґрунтованих і своєчасно застосованих дій, спрямованих на попередження вживання наркотичних засобів підлітками, виникнення пов'язаних з цим психологічних, соціокультурних відхилень [4, с. 16]. Соціально-педагогічна профілактика – це система форм, методів, засобів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку підлітків, яка сприятиме прояву їхньої активності в різних видах соціально значимої діяльності.

Залежно від вибору об'єкта впливу виділяють такі типи соціально-педагогічної профілактики:

1. Загальна профілактика охоплює школярів певної вікової групи в загальноосвітньому навчальному закладі та спрямована на подолання найбільш загальних, універсальних факторів і причин уживання наркотичних засобів.

2. Спеціальна профілактика орієнтована на підліткові групи, що знаходяться в умовах, які підвищують імовірність загострення цієї проблеми (підлітки групи ризику).

3. Індивідуальна профілактика спрямована на окремих підлітків з метою подолання специфічних для них проблем.

Залежно від того, на якому етапі розвитку проблеми й її впливу на підлітків проводяться профілактичні заходи, виділяють такі види соціально-педагогічної профілактики: первинна, вторинна і третинна. Первинна спрямована на попередження проблеми задовго до можливого моменту її виникнення, на створення сприятливих умов розвитку, навчання, виховання, адаптації підлітка до умов навчального закладу. Вторинна або рання профілактика ґрунтується на результатах діагностики соціальної ситуації розвитку конкретного підлітка і є як індивідуальною, так і колективною в плані корекції системи його життєдіяльності. Третинна профілактика – це цілеспрямована діяльність з метою попередження переходу відхилень у поведінці у важковиховуваність. Третинна профілактика містить заходи, які проводяться з підлітками, які мають відхилення в поведінці, та спрямована на попередження несприятливих їх наслідків.

У профілактиці наркоманії вченими виділяється два види: загальна та індивідуальна.

Загальна профілактика наркоманії — комплекс заходів щодо виявлення причин, які породжують протиправне діяння, й умов, що сприяють

здійсненню правопорушень, з подальшим їх усуненням з метою формування вільного від наркотиків суспільства.

Основними **напрямами загальної антинаркотичної профілактики** у навчальних закладах мають бути:

→ упровадження інноваційних методик профілактики наркоманії та ВІЛ/СНІДу з метою формування здорового способу життя підлітків та вміння чинити опір негативному тиску однолітків;

→ виявлення серед молоді лідерів, які за принципом «рівний-рівному» могли б інформувати своїх однолітків, пройти з ними семінари, круглі столи, тренінги;

→ проведення навчальних ігор та вправ з метою розвитку в дітей навичок спілкування, уміння працювати в групі, планувати свій день, тиждень, місяць, рік тощо.

Індивідуальна профілактика наркоманії — сукупність заходів впливу на окрему особу з метою недопущення зловживання нею наркотичними засобами і психотропними речовинами з використанням правових, соціальних, психологічних, медичних та інших методів впливу.

Основна мета індивідуальної профілактичної роботи з неповнолітніми: уживання вичерпних заходів для запобігання першій спробі вжити наркотики, сприяти повній відмові від них у разі початку немедичного їх уживання. Ця робота повинна проводитися в межах вирішення загального завдання індивідуального впливу на підлітка, що полягає в нейтралізації негативних якостей особистості.

Форми виявлення підлітків категорії «групи ризику» різноманітні: особисті спостереження вчителів, соціальних педагогів та психологів; чергові медичні обстеження підлітків; спеціалізовані групові заняття, рольові ігри, психологічні тренінги; відвідування місця проживання підлітків; інформація соціальних служб; проведення працівниками органів внутрішніх справ рейдів в місцях концентрації молоді: дворах, парках, скверах, підвалах, нежилых приміщеннях і т.п. [5, с. 160].

З метою виявлення ставлення школярів до проблеми наркоманії й осіб, схильних до вживання наркотичних речовин, а також визначення ступеня інформованості підлітків у питаннях, пов'язаних з проблемою наркозалежності, нами було проведене опитування старшокласників ЗОШ І—ІІІ ступенів №24 м. Луцька.

Дослідницька робота проводилась у два етапи. На першому етапі визначався наявний рівень схильності до вживання наркотичних засобів та причини, що його зумовлюють. На другому етапі, на основі виявлених причин наркоманії, вікових особливостей, наслідків виникнення наркотичної залежності, визначалися та обґрунтовувалися ефективні методи протидії наркоманії серед неповнолітніх. У дослідно-експериментальній роботі взяло участь 87 школярів, з них 39 юнаків та 48 дівчат.

Визначаючи вікові межі першого вживання наркотичних речовин, тобто відповідаючи на запитання «У якому віці вперше спробував наркотик?», ми отримали результати, які показали, що в чотирьох опитуваних перший досвід вживання наркотиків припадає на 11 років (4,6 %). У віці 12—14 років інтерес до наркотиків згасає, і знову зростає в 16—17 років – 2 дітей (13,7%). Такі дані свідчать про омолодження наркоманії та зумовлюють необхідність здійснення первинної профілактики, починаючи ще з молодшого шкільного

віку, з метою недопущення поширення цього негативного явища серед учнівської молоді. Серед поширених наркотиків, які вперше спробували респонденти, такі: марихуана, гашиш (6%), транквілізатори (4%), і майже 4% опитуваних не знають, що саме вони вживали.

Серед чинників, які сприяли вживанню наркотиків, старшокласники назвали: цікавість (7,7 % хлопців і 2 % дівчат), бажання зазнати приємних відчуттів (7,7 % хлопців і 2 % дівчат); серед інших – стреси, надлишок вільного часу та грошей, бажання «політати», розслабитись, «бути такою, як усі». Ставлення до наркоманії суперечливе, у багатьох дітей спостерігається захоплення та цікавість, у деякого виникають негативні емоції, такі як осуд, ненависть. У більшості частини проблема взагалі не викликає ніяких емоцій, спостерігається повна байдужість до осіб, які вживають наркотичні засоби.

Аналізуючи досвід діяльності завуча з виховної роботи ЗОШ І–ІІІ ступеня № 24 м. Луцька, ми відмітили, що щорічно в школі проводяться місячники з профілактики наркоманії та пропаганди здорового способу життя. І у 2005—2006 навчальному році серед старшокласників були проведені місячник боротьби зі ВІЛ-інфекцією та вживанням наркотиків, тренінги, кінолекторії з означеної проблематики.

З метою оптимізації профілактичної антинаркотичної роботи нами був проведений тренінг з профілактики наркоманії в молодіжному середовищі, який включав вправи профілактичного типу щодо такого негативного прояву в учнівському середовищі, як наркоманія. Нами було розширено та поглиблено знання підлітків про шкідливість уживання наркотиків у їхньому віці; у цілому відбулося покращення ставлення школярів до себе, до власних можливостей.

У результаті дослідження було визначено та обґрунтовано, що ефективна соціально-педагогічна профілактика повинна включати в себе первинну, вторинну та третинну профілактику. Важливий елемент профілактики – індивідуальна і групова форма роз'яснення проблем соціалізації підлітка. Дуже важливо, щоб соціальний педагог відчував доцільність використання ситуації в проведенні профілактичної бесіди, принципів діалогічного спілкування. Проводячи експериментальне дослідження визначення ставлення старшокласників до проблеми наркоманії, нами відмічено, що в загальноосвітній школі на сьогодні є школярі, які спробували наркотики; підтверджено ефективність проведення первинної профілактики серед молодших школярів, щоб не допустити вживання наркотичних речовин у такому ранньому віці; обґрунтовано необхідність цілеспрямованої та ефективної профілактичної антинаркотичної роботи на інших етапах шкільного навчання.

Література

1. **Збірник** законодавчих та нормативно-правових актів у сфері обігу наркотичних засобів, психотропних речовин та прекурсорів. — К., 2004.
2. **Гульдман В.В., Романова О.Л., Сиденко О.К.** Подросток-наркоман и его окружение // *Вопр. наркологии*. — 1993. — №2.
3. **Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В.** Соціально-психологічні аспекти профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді. — К., 2000.
4. **Круглянский В.Ф.** Наркомания и токсомания у подростков. — Мн., 1989.
5. **Колесов Д.В.** Не допустит бед. — М., 1988.

БОРОТЬБА ДЕСТРУКТИВНИХ КУЛЬТІВ ЗА «МІСЦЕ ПІД СОНЦЕМ»

Глобальні зрушення в суспільному бутті та суспільній свідомості кінця ХХ століття не оминули й Україну. Процеси демократизації українського суспільства супроводжуються пожвавленням і ускладненням релігійного життя, яке здійснюється в різноманітних формах. За останні десятиріччя, окрім традиційних релігій в Україні, з'явилися численні релігійні рухи, що привнесені зовні, з інших регіонів та країн. Вражає швидкість, з якою нові релігії, які найчастіше не відповідають менталітету українського народу, розповсюджуються на теренах України. Причини проникнення й укорінення нових рухів та релігійних течій уже достатньо глибоко проаналізовані як зарубіжними (У. Джеймс, К. Джамбалво, У. Мартин, С. Хассен), так і вітчизняними фахівцями, серед яких педагоги М. Євтух, В. Євтух, О. Дворкін, психологи І. Бех, Б. Безсонов, Є. Доценко, С. Іваненко, В. Крисько, Т. Кузнецов, В. Куликов, І. Куликов, В. Леман, В. Стрельников. Однак наслідки цього процесу потребують серйозного осмислення і врахування при прогнозуванні тенденцій розвитку суспільної та індивідуальної свідомості й діяльності, моделей комунікативних зв'язків. Особливого значення набуває ця проблема для визначення перспектив розвитку освіти та виховного процесу. За даними соціологічних опитувань половину adeptів деструктивних культів в Україні складає молодь, що пов'язано з проблемою недостатньої розробленості механізмів адаптації молоді, яка вирішила позбавитися духовної, інтелектуальної, економічної й фізичної залежності.

Релігійний атлас України, який пересічному громадянину ще вчора уявлявся суцільно православним з невеликими ареалами католицизму та зовсім непомітними вкрапленнями інших релігій, нині стає дедалі різнобарвним. Поряд із дробленнями православного моноліту, поступовим зміцненням католицької та протестантської присутності в Україні, а також збільшенням кількості національно-християнських та нехристиянських парафій, відбувається подальша активізація діяльності деструктивних культів.

Деструктивні культи – це такі групи й організації, які використовують крайні й неетичні техніки маніпулювання для вербування й утримання своїх членів, мають тенденцію або прямо здійснюють тотальний контроль думок, почуттів і поведінки своїх послідовників з метою задоволення інтересів лідерів та найближчого оточення. Більшість з них використовують релігійне прикриття, але є політичні, комерційні, псевдотерапевтичні, східні медитаційні та навіть групи з позбавлення від алкоголю та наркотиків, у яких одна форма залежності просто замінюється іншою [2, с. 31].

Деструктивні культи користуються психологічною та духовною недовідченістю багатьох людей, цілеспрямовано їх обманюють та прив'язують до себе, усіяко викликаючи, зберігаючи та підсилюючи стан невігластва, неінформованості й формуючи неприродні, протизаконні стани залежності у своїх послідовників. Необхідно підкреслити, що в будь-якому деструктивному культі експлуатуються перш за все психологічна неграмотність і незахищеність.

Глобальною соціальною причиною широкого поширення деструктивних

культів є «розчинення» у сучасному соціальному й духовному плюралізмі колишніх стійких груп й орієнтацій, які дозволяли індивіду послідовно проходити від одного етапу соціалізації до іншого, не гублячи зв'язок із соціумом. Відбувається масштабний перехід від «суспільства груп» до «суспільства особистостей (індивідів)». Але при цьому зберігається й буде зберігатися соціальний, тобто груповий характер психіки людини, що виражається у фундаментальній потребі людини в приєднанні до групи зі стабільною системою орієнтації (орієнтовна потреба й потреба в соціальному структуруванні часу й простору). Своєрідним доказом цього і є широке поширення деструктивних культів як патологічної форми цього процесу [3, с. 12].

Секрет успішності релігійно-містичних організацій простий. Вони використовують три основні потреби кожної людини: потреба в спільності, структурованості й значущості для навколишніх. Психіка будь-якої людини, якщо вона недостатньо володіє її механізмами й закономірностями, погано розуміє, не усвідомлює досить чітко, що саме з нею відбувається в конкретній життєвій ситуації, надзвичайно уразлива для різних методів психологічного насильства і психологічної експлуатації. Якщо врахувати реальний рівень психологічної грамотності, захищеності й «озброєності» населення України методами психологічного опору маніпулюванню, то стає ясною правота фахівців, які стверджують, що жертвою маніпуляторів й їхніх організацій може стати будь-яка людина. Колишні форми суспільства в якійсь мірі захищали окрему людину від прямого психологічного насильства ззовні, щоправда, за рахунок внутрішньо корпоративної психологічної експлуатації. У сучасному суспільстві, що вимагає від людини самостійності й самодіяльності, величезні маси людей виявляються сам на сам із шахраями і ґвалтівниками у психологічній сфері [3, с. 18—19].

Сьогодні в багатьох українців спостерігаються не лише кардинальні зміни в самому ставленні до релігії, які полягають у їхньому поверненні до ортодоксальних церков, але й у підвищеному інтересі до всіляких новомодних неорелігійних течій та сект. Причому найнебезпечніші зміни сталися в механізмі нервової регуляції поведінкою та життєдіяльністю – створювався механізм функціональної асиметрії (подібні наслідки спостерігалися у піддослідних доктора Камерона під час застосування останнім шокової, нейрологічної та інших форм втручання у психіку) [4, с. 24].

Сучасний портрет молодих adeptів новітніх культів, що був складений західними психологами, певним чином може охарактеризувати й українську молодь: «Молоді люди – ідеалісти, представники середнього класу, які становлять більшість у найпоширеніших сучасних культах, часто самотні, депресивні й сповнені тривоги щодо свого невизначеного майбутнього. Вони здебільшого мають тенденцію потрапляти в залежність, їм властива сильна потреба в афектації. Не маючи можливості забезпечити себе джерелами емоційного спокою, молоді люди починають шукати додаткові сильні зовнішні подразники, які б стали домінуючими і дозволили не замислюватися над майбутнім. Закономірним їхнім бажанням стає потреба позбавитися необхідності приймати рішення, перекласти на когось іншого тягар відповідальності за власні проблеми. Вони дуже гостро відчувають будь-яку образу і часто відкрито ворожі до суспільства загалом, хоча самі цього й не усвідомлюють. Свобода, так само як вимоги соціального середовища, прийнятні для багатьох, — для них є нестерпними» [4, с. 32].

Українська психологічна, педагогічна та юридична наука й практика, законодавча, адміністративна й правова системи майже не мають досвіду аналізу й протидії деструктивним культам, які представляють, по суті, новітню модифікацію тоталітарних рухів кінця ХХ століття.

Секта постає перед молододо людиною, насамперед, як дружелюбна організація, що відверто бажає допомоги їй у становленні, розвитку та подоланні життєвих труднощів. Керівники культів, експлуатуючи природну потребу людини у спілкуванні з однолітками та бажання належати до певної групи одноподібних, здійснюють так зване «бомбардування любов'ю» – широко використовуючи у практиці різноманітні ігри, групові співи, обійми, дотики та лестоші. Їх мета – за допомогою надмірної наполегливості в адепта або того, кого тільки вербують, почуття своєї потрібності, переконати, що чекали саме на нього, що тільки він є особливим серед особливих і спілкуватися з ним надзвичайно приємно. Новачок перебуває під постійною опікою [1, с. 216].

Секти рідко задовольняються впливом тільки на своїх послідовників. Звичайно вони намагаються розповсюдити його на всіх членів сім'ї, близьких людей, знайомих. Діти сектантів мають виховуватися в дусі сектантського вчення і виростають відданими послідовниками секти. На думку спеціалістів (О. Дворкін), саме з їх числа можуть рекрутівовуватися люди для проведення терористичних актів.

Деструктивний культ – це досконала, продумана до найменших дрібниць система, діяльність якої націлена нібито на благородні цілі: навернення людини на духовний шлях, гармонію, спокій та розважливість. Багатство української мови дозволить підібрати ще не один синонім характеристики культів та сект, тому подальше розгортання гри слів дозволю собі залишити на розсуд читача з урахуванням його особистого досвіду.

Хоча деструктивні культи не обмежуються лише соціальними параметрами, усе ж подальша монологічна дискусія матиме лише суто соціальний характер з педагогічними вкрапленнями. Так склалося в нашому суспільстві, що діяльність деструктивних культів супроводжується маніпулюванням та дезорганізацією особистості, тому соціальна свідомість породжує наступний процес, повна назва якого звучить так: «соціально-педагогічна адаптація жертв впливу деструктивних культів». Головна мета адаптації адепта секти – подолання дисфункції особистості. Головний ресурс – здоровий глузд людини.

Процес адаптації жертв впливу деструктивних культів є складною й багаторівневою процедурою, яка для ефективності реабілітаційних дій вимагає цілої низки умов, серед яких:

- створення державного сектора соціальної допомоги жертвам впливу деструктивних культів, куди входили б органи управління соціальним обслуговуванням України, установи соціального захисту на місцях, органи охорони правопорядку, медичні й медико-соціальні установи;

- створення мережі недержавних установ для реабілітації підлітків від впливу деструктивних культів (клуби, групи за інтересами, товариства і т.п.);

- внесення необхідних поправок до законодавчої бази України про карну відповідальність за примушення відвідувати деструктивні культи та за незаконну маніпуляцію свідомістю дітей і підлітків з метою насильного утримання у секті;

- наявність висококваліфікованих фахівців, які пройшли спеціальну підго-

товку й мають достатній досвід роботи з особами — жертвами впливу деструктивних культів;

- потрібне постійне фінансування реабілітаційних програм;

- створення мережі реабілітаційних центрів, які включали б медико-соціальну допомогу при стаціонарах, створення мережі недержавних психологічних кабінетів і служб, де можна було б анонімно отримати психолого-педагогічну й соціальну допомогу з метою реабілітації та подальшої адаптації;

- створення мобільних соціальних і психологічних служб, котрі могли б обслуговувати сільське населення і виступати з публічними лекціями з метою профілактики потрапляння громадян до сект;

- передбачення психолого-соціальної підтримки батьків, діти яких пішли з дому і стали адептами секти;

- відкриття консультативних пунктів при навчальних закладах, де можна було б отримати необхідну інформацію про той чи інший культ, його лідерів та історію створення;

- організація медико-соціальної допомоги вдома особам, які її потребують через психологічні або фізичні проблеми, які виникли внаслідок перебування у сектах.

«Людина – єдина істота, яка знає, що вона є» (К. Ясперс).

І лише свідомість та самосвідомість є показниками повноти життя.

Ще не слід забувати про свободу в найширшому розумінні цього слова, адже здатність і можливість вибирати/обирати, як не що інше, приносять задоволеність життям.

Вибір завжди є. Ці три слова досить «заїжджені» і тому стали повсякденним висловом. Та все ж вони повинні звучати з вуст соціального педагога (який працює в рамках цієї проблематики як практик чи теоретик) як стимул і виклик проблемам.

Обов'язково слід орієнтуватися в такому: тоталітарні секти – це свобода совісті Чи свобода від совісті.

І на останок: подолати труднощі та перепони – це більший подвиг, ніж оминати їх.

Література

1. **Дворкин А. Л.** Десять вопросов навязчивому незнакомцу, или Пособие для тех, кто не хочет быть завербованным. — М., 1999.

2. **Круглый стол** «Новые религиозные движения» // Вопр. философии. — 1996. — №12.

3. **Крысько В.Г.** Социальная психология. — М., 2002.

4. **Сучасна релігійна ситуація в Україні: стан, тенденції, прогнози.** — К., 1994.

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Крижко В., Паскар В.

АКСІОЛОГІЧНІ СЦІЛЛА ТА ХАРІБДА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ (гендерний аспект)

Не дивлячись на розгалужену систему професійної орієнтації, визначення власного життєвого вибору абітурієнтами (студентами) педагогічних університетів — процес надзвичайно спонтанний і часом малоусвідомлений. Професія вчителя — це важливий вибір, бо вона, як відомо, особливий «modus vivendi», з цінностями особливого виміру. Завдання педагогічного університету полягає в системному перетворенні цінностей професійного вибору в ціннісні професійні та життєві орієнтації. Серед питань глобального розвитку людської цивілізації аксіологія, за своїм значенням, вважається релігією XXI століття, полівалентним баченням та ставленням до цілей майбутньої професійної діяльності. Основні цінності екзистенціалу у кожного з них формували сім'я, школа та громадськість. Важливим чинником виступає самостійне внутрішнє онтологічне прагнення абітурієнта до вибору професії вчителя.

У своєму дослідженні автори солідарно сприймають визначення цінностей як експліцитних чи імпліцитних концепцій бажаного, які характеризують індивіда або групу й визначають типи, засоби та цілі поведінки.¹

Проблему адаптації студентів вищих навчальних закладів до професійних цінностей вчителя досліджували В. Ядов, А. Ручка, Ф. Василюк, А. Вайсбург, А. Здравомислов, Ю. Кулюткін, М. Нікандров, Є. Павлютенков, В. Сластьонін, І. Зязюн, І. Бех, М. Євтух, Н. Ткачова, Н. Асташова та інші.

Юнацькому віку студентів притаманні риси романтизму та упередженості, життєвої активності та самовпевненості, пошуку свого місця в житті. Але «генетичні» характеристики соціалізації залежать від здатності та спроможності до самовдосконалення, уміння визначати мету (хочу) і досягати її (можу). Цей постулат виступає основним чинником протиріччя, конфлікту життєвих цінностей людей студентського віку, який сам, за класифікацією Е. Еріксона, є конфліктом між життєвою активністю та зосередженістю на собі.

Фабулою нашого дослідження виступає колосальний розрив між декларованими цінностями (конституційними, великі гроші, великі виграші, закордонні курорти...) та реальними можливостями абсолютної більшості нашої молоді, хіба що — за винятком яппі. Зростання децильного коефіцієнту загрожуює соціальним диспаратом молодого покоління з вищою освітою і є підґрунтям для маргіналізації чи навіть виключення частини її з соціальної активності.

¹ Kluckhohn C. Values and Value-Orientations in the Theory of Action // Toward a General Theory of Action / Eds. Parsons., Shils E. N. Y.: Harper, 1954. P 388-434.

Наше дослідження базується на методиці Є.Б.Фанталова щодо «конфлікту» понять «цінність-доступність». Ця методика допомагає розкрити протиріччя в системі «хочу – можу»; «треба – хочу»; «хочу — не можу»; «можу-не хочу».

Бажані термінальні цінності (цінності мети життя та діяльності) і реальність професійного майбутнього вчителя з урахування соціальних факторів та гендерності виступають в образі Сцілли і Харибди, або серйозним конфліктом мотиваційної сфери студентів. Гендерний онтогенез цього внутрішнього «конфлікту» був досліджений нами серед студентів старших курсів Бердянського державного педагогічного університету. До термінальних цінностей педагога включають такі позиції: 1. Активне діяльне життя. 2. Здоров'я (фізичне та психічне). 3. Цікава робота. 4. Краса природи та мистецтво. 5. Любов (фізична та духовна). 6. Матеріально забезпечене життя. 7. Вірні друзі. 8. Упевненість у собі. 9. Пізнання (розширення кругозору, освіта). 10. Свобода, незалежність у вчинках та діях. 11. Щасливе сімейне життя. 12. Творчість.

При опрацюванні результатів анкетування нами бралися до уваги типові варіанти взаємозв'язків діади «Цінність» (Ц) або «Досягнення» (Д), а саме такі:

1. Ц та Д повністю збігаються.
2. Ц та Д збігаються значною мірою.
3. Ц та Д різняться значною мірою, за двома варіантами:
 - а) Ц перевершує Д ($C > D$);
 - б) Д перевершує Ц ($D > C$).
4. Ц та Д повністю «розходяться».

Таким чином, основною характеристикою нашого дослідження виступає показник «цінність-доступність» ($C - D$), який відображає рівень внутрішнього аксіологічного комфорту (дискомфорту) студента педагогічного університету. Цей аспект дозволяє не лише з'ясувати пріоритетність тієї чи іншої цінності у свідомості майбутнього вчителя, а й здійснювати фіксацію розбіжностей між потребою в досягненні й реалізації внутрішньо значущих ціннісних об'єктів та можливістю такого досягнення за реальних умов.

Індекс розбіжності ($C - D$) виступає, таким чином, індексатором внутрішніх конфліктів, неузгодженостей у мотиваційній сфері людини, оскільки його величина завжди буде вказувати на рівень розбіжностей між тим, що є, та тим, що може бути, а також на протиріччя в діаді «хочу – можу».

Узагальнені результати дослідження представлені в таблиці №1, де виразно виступають гендерні характеристики.

Таблиця 1.

Стать	Ситуації:	Цінність											
	Ц, Д												
	Ц – Д	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Чол.	Ц	3,2	7,9	4,3	2,2	6,3	8,3	7,2	7,0	4,7	6,6	6,2	1,9
	Д	5,9	7,6	4,2	4,9	5,8	3,4	6,6	8,2	6,9	6,7	3,3	2,5
	Ц 2 Д	-2,7	0,4	0,1	-2,7	0,5	4,9	0,6	-1,2	-2,2	-0,1	2,9	-0,6
Жін.	Ц	2,8	8,0	5,0	1,8	7,8	5,8	5,8	5,4	4,2	6,4	9,1	2,0
	Д	5,7	5,3	4,5	4,5	5,8	3,4	7,6	6,6	6,6	5,8	4,6	3,2
	Ц – Д	-2,9	2,7	0,5	-2,7	2,0	2,4	-1,8	-1,2	-2,4	0,6	4,5	-1,2

З таблиці видно, що у старшокурсників (юнаків та дівчат) жодна із зазначених цінностей не збігається повністю з її визначеною доступністю. Певною мірою у юнаків співпадають шість цінностей з дванадцяти (№№ 2, 3, 5, 7, 10, 12), у дівчат — тільки дві (№№ 3, 10).

Вираженими цінностями у юнаків та дівчат (ті, що збігаються) є «свобода, незалежність у вчинках та діях» і «цікава робота». Велика розбіжність у обох статей спостерігається в досягненні цінностей «сприйняття краси природи», «матеріально забезпечене життя», «впевненість у собі», «щасливе сімейне життя». Дивує та вимагає додаткового дослідження слабка мотивація юнаків та дівчат на реалізацію провідних цінностей їх віку «пізнання (розширення кругозору, освіта)» й «активне діяльне життя». Провідними життєвими цінностями для себе студенти визначають влаштування особистого життя (30,5%), матеріальний добробут (50%). Навчання і всебічна самоосвіта стали провідною цінністю для кожного четвертого студента (26,6%). Викликає подив, що лише 15,3% студентів орієнтовані на міцну сім'ю. На останньому місці студенти виділили як провідні життєві цінності професійну досконалість (11,5%), творчість і самовираження (9%), дружбу (13%), можливість проявити милосердя (4,5%), рівність (2%).

Цінності вільного (дозвольного) часу студентів виглядає таким чином; четверта частина (25%) студентів витрачає свій вільний час на набуття нових знань. Майже стільки ж (22,2%) — зайняті переглядом телепрограм. Близько п'ятої частини (19,4%) цікавляться художньою літературою. Однаково витрачають свій вільний час на ознайомлення з публіцистикою та періодикою та відвідування кафе, ресторанів (7,5%). Ознайомленню з новинами спорту приділяють час 5,95% студентів. Активно займаються спортом тільки 2,35%.

До речі, однаково розподіляється кількість студентів, схильних до активного вияву власної особистості, бажання брати самому активну участь у громадському житті (35,5%) і тих, хто згоден бути тільки глядачем (35%), четверта частина (25%) готові допомагати іншим у підготовці тих чи інших заходів. Але зазначимо, що студентів більше цікавлять розважальні заходи (20%), ніж відвідування пізнавальних (7%).

Отже, які ж форми дозвілля вихідних та святкових днів найбільш цікаві з точки зору студентів? Як не дивно, на першому місці найпривабливіша — це відпочинок у ліжку (31%), на другому місці спілкування з друзями (29,8%), на третьому — відвідування розважальних заходів (КВК, брейн-рингів, дискотек тощо) (21%), далі зацікавленість розподіляється таким чином: читання газет, книг (20%), перегляд кінофільмів за різною тематикою (7%).

Ознайомлення з мистецтвом приваблює студентів. Найпривабливіша із зазначених форм ознайомлення з мистецтвом — екскурсії до музею та виставкових залів (24,6%), меншу кількість студентів цікавить самостійна участь в організації заходів університету чи гуртожитку (15%), заходи, присвячені мистецтву в університеті цікавлять 10%, а на останніх місцях — самостійна робота в бібліотеці, робота з відповідною літературою (7%) та лекції в університеті (5%).

У той же час студенти визначають достатню активність щодо бажання брати участь у різних заходах. Так, студентів приваблює відвідування музеїв, виставок, театру (15%), зустріч з візажистом, модельєром, перукарем тощо (44%), демонстрація сучасної моди, показ моделей (12%), відвідування дис-

котек та інших розважальних заходів (63%), участь у політичному клубі (7,5%) тощо.

Щодо ознайомлення з політичними подіями, то студенти переважно дивляться телепередачі та новини (45,5%), читають газети та журнали (21,3%), беруть участь у політичних подіях (4,4%).

На питання: «Яким формам політичних заходів ви надаєте перевагу?» — на перше місце студенти поставили перегляд політичних телепрограм (40,1%), далі — політичний клуб (3,4%), участь у політичних подіях (4,86%).

На питання «Чи існують будь-які причини, що перешкоджають досягненню вами життєвого успіху?» ствердно відповів 71% опитаних, серед них трохи більше юнаків, ніж дівчат. Щодо конкретних перешкод життєвого успіху, найбільш суттєвими серед них, за даними опитування, виявилися: невисоке матеріальне становище й відсутність необхідних зв'язків, впливових знайомств. Третє місце в ієрархії обмежень (бар'єрів) посів такий традиційно гострий соціальний показник, як відсутність мети власного життя. Практично всі бар'єри сприймаються дівчатами значною мірою більш драматично, ніж юнаками.

Дослідження дало змогу з'ясувати, з якими уявленнями про власний успіх у житті пов'язані орієнтації на ті чи інші типи розподілу прибутків суспільства. З умовною орієнтацією на капіталізм, успіх через реалізацію власних здібностей і прагнень (74%), професіоналізм в обраній справі (70%); з умовною орієнтацією на соціально орієнтоване ринкове суспільство, де прибутки помірно істотні (84%). Кореспондують розуміння успіху як можливість відпочивати на престижних курортах (67%), мати власний автомобіль (60%), з умовною орієнтацією на соціалістичний принцип «ні жебраків, ні мільйонерів» — концепція успіху в житті, що містить різнобічні зацікавлення, хобі (67%), щастя в особистому житті (50%).

Аналізуючи відповіді на питання щодо підтримки, на яку розраховують молоді люди в досягненні життєвого успіху, можна дійти до висновку, що домінує розрахунок на власні здібності (78%), віру в долю, щасливий випадок теж вибрала більш ніж половина опитаних студентів. На державу і благодійні фонди сподіваються лише одиниці. Кожен четвертий сподівається на підтримку друзів, приблизно кожен третій — на батьків. Існують і окремі ставово-вікові особливості орієнтації студентів на той чи інший вид підтримки. На друзів більше розраховують юнаки, на батьків — дівчата. На державу, благодійні фонди — «сильна стать», а на долю більше сподівається жіноча категорія опитаних. З віком поступово зменшується надія молоді на батьків у досягненні життєвого успіху. На друзів молодь покладаються переважно у випадках, коли є намір вкласти гроші в акції, цінні папери, нерухомість. Очікування життєвих гараздів від долі, звичайно, властиве тим, хто звик покладатися в усьому на близьких родичів (батьків, подружжя тощо), на власні ж здібності максимально сподіваються ті, хто має на меті підвищувати рівень освіти, а також почати власний бізнес.

У цілому проблеми, які турбують українську молодь, у тому числі й студентство, відображають соціально-економічну ситуацію в суспільстві. При цьому проблемами економіки, фінансування, безробіття, злочинності молоді люди студентського віку переймаються помітно більше, ніж проблемами вітчизняної культури).

Подальший аналіз свідчить, що ситуація за типом «хочу, але це для мене недосяжне» ($\text{Ц} > \text{Д}$) у дівчат зустрічається у два рази частіше, ніж у юнаків (у дівчат № 2,5,6,11; у юнаків № 6,11).

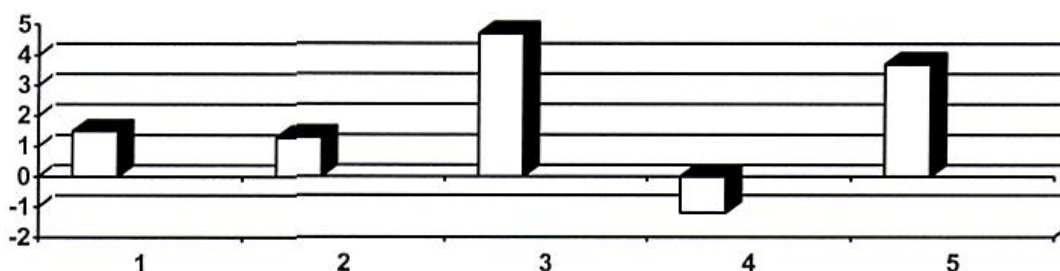
Аналогічним чином виглядає ситуація «мені це доступно, але я цього не хочу» ($\text{Д} > \text{Ц}$): у дівчат вона проявляється у ставленні до шести цінностей (№ 1, 4, 7, 8, 9, 12), у юнаків — до чотирьох (№ 1,4,8,9).

У цілому серед старшокурсників зафіксована ситуація «хочу та можу» за чотирма цінностями, «хочу, але для мене це недосяжне» – за п'ятьма цінностями, «не хочу, хоча це можливе» – за трьома цінностями (табл. 2).

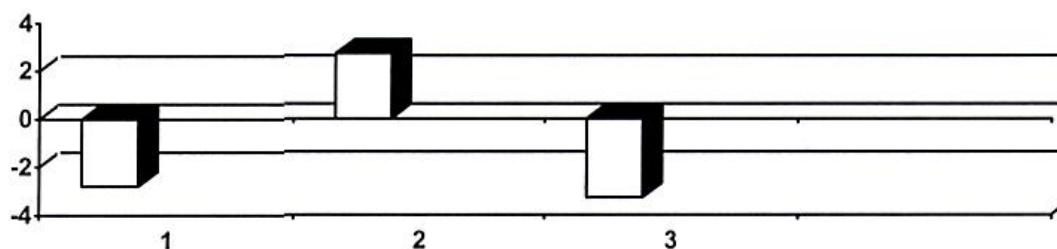
Таблиця 2.

№	Цінності	Ситуації		
		хочу та можу	хочу, але це для мене недосяжне	не хочу, хоча це можливо
1	Активне діяльне життя			-2,8
2	Здоров'я (фізичне та психічне)		1,5	
3	Цікава робота	0,3		
4	Краса природи та мистецтва			2,7
5	Любов (фізична та духовна)		1,3	
6	Матеріально забезпечене життя		4,7	
7	Вірні друзі	-0,6		
8	Упевненість у собі		-1,2	
9	Пізнання (розширення кругозору, освіта у вчинках та діях)			-3,3
10	Свобода, незалежність у вчинках та діях	0,3		
11	Щасливе сімейне життя		3,7	
12	Творчість	-0,9		

Отже, для випускників педагогічних університетів підґрунтям для внутрішніх конфліктів є такі сфери їх життя, як здоров'я (фізичне та психічне) [1], любов (духовна та фізична, близькість з коханою людиною)[2], матеріально забезпечене життя [3], упевненість у собі [4], щасливе сімейне життя [5].



Стан «внутрішнього вакууму», відсутність спонукань (більш високий показник за «доступністю») зафіксовано за трьома цінностями: активне діяльне життя [1], краса природи та мистецтво [2], пізнання [3].



Дослідження свідчить, що у студентів-юнаків основою для внутрішнього конфлікту виступають такі сфери, як здоров'я, матеріальне забезпечення та щасливе сімейне життя.

У дівчат такою підставою є: здоров'я, краса природи та мистецтво, любов, матеріальне забезпечення, щасливе сімейне життя.

Паралельно нами була опрацьована методика С. Шварца і В. Білські², яка передбачає дослідження 66 цінностей як «керівних принципів життя».

Загальними для обох статей, віковими, максимальними та імпліцитно присутніми для цього віку й соціального статусу студента є такі цінності: **свобода, сенс життя, здоров'я, справжня дружба, досягнення успіху.**

В ієрархії цінностей способів поведінки студентів провідними виступають: **досягнення успіху, незалежність, інтелект, вибір власних, а не батьківських, цілей, відповідальність.**

Така цінність, як «влада» (контроль над іншими, домінування, вплив) оцінюються юнаками та дівчатами відповідно (%) 53 – 50,2.

«Духовне, творче життя» 69 – 89; «творчість» 70 – 79; «повага до традицій» 84 – 76; «добробут» 60,6 – 84; «гедонізм» 75 – 82.

Що нас насторожує в результатах дослідження? Важко знайти пояснення тому, що нижче наведені цінності мають не 100% вимір: «мир на Землі» 92,4—95; «захист власної сім'ї» 90—95; «повага до батьків» 89—94.

У цілому спостерігається приниження студентами обох статей ролі таких цінностей, як: «соціальне визнання», «повага до традицій», «самоповага», «захист навколишнього середовища», «честолюбність», «відчуття приналежності».

Юнаків відзначає загальна риса – нездатність до прощення, обов'язковості та схильність до потурання собі, що виражається у проявах лінощів та самовиправдовування.

Які ж реальні дії можна прийняти щодо соціальної чи професійної корекції цих цінностей? За гуманістичною та толерантною версією Якова Гилінського тут можливий один шлях: від боротьби – до терпимості та до позитивних метаморфоз на індивідуальному рівні.

Наше дослідження маніфестує виразність внутрішнього конфлікту цілей, цінностей та мотивів діяльності студентів педагогічних університетів, що пояснюється зміною їх соціального статусу (учень-студент), психологічними, фізіологічними та статевими характеристиками, їх розумінням відносної незалежності та самостійності в здійсненні життєвого вибору та визначенні власної мети. На нашу думку, ціннісні характеристики студентів педагогічних університетів, у межах ареалу дослідження, знаходяться у відповідності до сучасного стану розвитку суспільних відносин, національної ментальності та рівня вихованості. Конфлікт термінальних цінностей майбутніх педагогів можна розглядати як суспільний «продукт», як внутрішнє протиріччя індивідів, спроможних забезпечити подальший розвиток суспільства в цілому.

² Schwartz S., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // J. of Personality and Social Psychology. — 1987. — 53. — P. 550—562.

Література

- 1. Асташова Н.А.** Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. — М.: Моск. психолого-социальный ин-т: — Воронеж: НПО «МОДЕК», 2000. — 272с.
- 2. Бызова В.М.** Жизненные ценности молодежи Республики Коми: кросс-культурный аспект // Психол. журн. — 2002. — Т. 23 — № 1.— С. 101—112.
- 3. Бульшин А.М.** Ценностные ориентации в профессиональном становлении будущего учителя. — Комсомольск -на-Амуре: Изд-во гос. пед. ин-та, 1995. —136с.
- 4. Зиятдинова Ф.Г.** Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения. — М., 1992. — С.87
- 5. Крижко В.В.** Антологія аксіологічної парадигми освіти: Навч. посібник. — К.: Освіта України, 2005. — 440 с.
- 6. Ткачова Н.П.** Історія розвитку цінностей в освіті: Монографія. — Х.: Вид. центр ХНУ ім. В.Н. Карамзіна, 2004. — 223 с.
- 7. Фишман Л.** Современный директор: профессиональные ценности и стереотипы // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа — парк. — 2002. — № 3. — С. 72—74.

ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Кіреєва С.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА В УКРАЇНІ

Проблема сирітства має глибоке історичне коріння й у сучасній Україні набуває особливого змісту. Усе частіше сиротами стають діти при живих батьках — це діти, від яких відмовились одразу після їх народження, або діти з асоціальних сімей, котрі вимушені мешкати на вулиці. Кількість таких дітей-сиріт постійно збільшується. Збільшується й коло питань, які постають перед сучасною педагогічною наукою щодо пошуків шляхів подолання проблеми сирітства. Саме тому ми маємо на меті проаналізувати проблему з історичної точки зору. Чи існувала проблема соціального сирітства раніше? Якщо так, то як її вирішували наші предки, якщо ні, то чому вона існує зараз?

Історичному аспекту проблеми соціального сирітства присвячено чимало праць вітчизняних і зарубіжних учених: Л. Беляєвої, В. Белякова, Н. Костомарова, А. Нечаєвої, Н. Дівіциної, К. Неволіна та ін. Зупинимось на найважливіших історичних етапах розвитку проблеми сирітства в Україні й простежимо, як видозмінювалася соціально-педагогічна допомога зазначеній категорії дітей.

Деякі вчені вважають, що докласове суспільство не знало сирітства: дитина вважалась сином чи дочкою всього роду. Соціальне сирітство стає можливим лише тоді, коли дітей почали виховувати батько й матір [1, с. 67]. Як свідчить історія, аж до Середньовіччя ставлення до дітей не було гуманним, а з точки зору сучасного суспільства — навіть жорстоким. Багато дослідників історії України та сімейного права, зокрема Н. Дівіцина, дійшли висновку, що влада батьків над дітьми була визнана в нас ще з язичництва. Існувало також право батьків віддавати своїх дітей у рабство. Це право залишалось ще тривалий час після прийняття християнства [2, с. 74]. За стародавнім правом, сімейна влада розповсюджувалася на всіх осіб, які жили в домі. У стародавніх народів, зокрема в слов'ян, був розповсюджений інфантицизм — узаконене вбивство своєї дитини [3, с. 147]. Таким чином, батьки мали повне право розпоряджатися життям своєї дитини. Такі ж звичаї існували і в Давній Греції (закони Солона), а в Давній Персії навіть приносили дітей у жертву на честь богів або якогось померлого політичного діяча. Щасливим винятком можна вважати лише закони Давнього Єгипту, які забороняли вбивство та жертвоприношення дітей [3, с. 148].

Таким чином, батьки вважались повноправними власниками своїх дітей. Не дивно, що існували випадки підкидання і, навіть, вбивства небажаних дітей. Для того, щоб вирішити цю проблему, спільнота поступово формувала інститути підтримки сиріт у межах свого роду, общинного простору. Так, ще на стадії первісної комуні виникли зв'язки між членами різних общин — дарообмін. Дар становив собою перехід речей з власності одного суб'єкта у власність іншого й обов'язково передбачав віддар. Така економічна систе-

ма добре простежувалась у мотивах усиновлення всередині родової общини й появи інституту «приймацтва» у південних слов'ян. «Приймати» в сім'ю сироту, як правило, могли люди літні, коли їм було вже важко справлятися з господарством або коли вони не мали спадкоємців. Прийнятий у сім'ю повинен був вести господарство, шанувати своїх батьків, а також зобов'язаний їх поховати. Тут наявний принцип «я тобі, а ти — мені» або «дар віддар» [4, с. 17].

Існувала й інша форма підтримки сиріт — общинна або мирська допомога, коли дитина переходила з одного будинку до іншого на годування. Сироті могли також призначати «громадських» батьків, які брали її на своє харчування. Проте, якщо сирота мав господарство, община протидіяла усиновленню. Такі сироти називались «вихованцями», годованцями [4, с. 17].

Поступово виокремлюються всі підлеглі особи в сім'ї, залишаються лише діти. Після хрещення Русі категорія кинутих малюків вважалась найбільш страждальною. Саме з розповсюдженням християнства пов'язане виникнення милосердного ставлення до дітей, співчуття до беззахисних немовлят. Але деякі дослідники вважають, що церква не поспішала займатися ними. Зокрема, історик руської церкви Є. Голубинський дійшов висновку: «Наші єпископи домонгольського періоду не проявили себе в цьому відношенні» [1, с. 66].

Спочатку причетним до долі таких сиріток залишався народ. Традиція, яка склалася ще в період матріархату, піклуватися всією родовою общиною про дитину, уже потім трансформувалась у вигляді піклування про дома убогих дітей при скудельницях. Скудельниця — загальна могила, куди звозили замерзлих узимку, померлих під час епідемій, для подальшого поховання навесні. Біля таких скудельниць будували сторожки, куди й привозили покинутих дітей. Скудельниками були літні люди, які б могли виховувати цих дітей. Народ піклувався про покинутих: люди приносили іграшки, одяг, продукти харчування. За допомогою казок, прислів'їв дітям передавали моральні устої того часу. Під час розкопок у Києві, Звенигороді археологи знайшли скупчення дитячих кісток (можливо, вони померли під час епідемії) [1, с. 66].

Усе ж таки, церковний християнський світогляд починає формувати ще більш гуманне ставлення до дітей, підкинутих та бездоглядних. Це можна простежити не лише на прикладі слов'янського народу. Саме після введення християнства в Римі імператор Костянтин видав закон, який вимагав карати смертю батьків, які підіймали руку на своїх дітей. Пізніше імператор Юстиніан наголосив усіх підкинутих дітей вільними (раніше вони були рабами тих, хто за ними наглядав) [3, с. 148].

Великий князь Володимир I увів у 996 році громадський догляд, що являв собою піклування, нагляд та допомогу сиротам з боку духовенства. З цього часу доля дітей-сиріт починає турбувати церкву [2, с. 75]. Якщо зробити порівняльний аналіз з іншими державами, то можна побачити, що ті ж самі процеси відбувались і там. Наприклад, у Римі, незалежно від імператорських указів, церква проявляє велику активність. На кожному вселенському соборі розглядалися питання стосовно захисту дітей та робилися постанови. З метою попередження вбивства та підкидання небажаних дітей на Руанському соборі було вирішено влаштовувати при церквах мармурі чаші, куди матір могла б покласти свою небажану дитину. Піклування про таких дітей покладалося на священиків, які повинні були знайти їм піклувальників серед

прихожан. Крім того, представники церкви купували дітей на ринках, щоб вони не стали рабами, їх виховували у церквах, монастирях. Такі монастирські притулки — прототипи майбутніх дитячих будинків, в основі яких є піклування про незаконнонароджених дітей [3, с. 149].

На Русі піклування за дітьми-сиротами також було власною справою князів, або князі доручали цю справу церквам, але взагалі воно здійснювалося за релігійними спонуканнями й розглядалося як благодійна акція. Прислів'я того часу каже: «Не постись, не молись, а призри сироту» [2, с. 75].

Поступово формувався інститут опіки. Незважаючи на те, що інформації про опіку в минулому не так уже й багато, мабуть, за її допомогою вирішувалося питання зберігання сім'ї для сирітки. В іншому разі діти підлягали громадському догляду. Порядок визначення опікуна викладено у ст. 99 «Руської Правди». Цей документ передбачав призначення піклувальника з числа найближчих рідних та ні в якому випадку людини з іншого роду, за винятком вітчима, при якому була мати. Таке призначення піклувальником когось з рідних повністю відповідало традиції ще родового устрою. На піклувальника покладали різноманітні обов'язки: годувати, одягати дітей, зберігати їх майно та повернути його повністю. Що стосується сутності опіки, то вона в той час означає «віддати на руки». Той, кому «віддавали на руки» сироту, звався «печальником». Поняття «печаловаться» означає старанно піклуватися про когось, зокрема про сиріт, ставитися до них як до рідних, заступатися за них. Поняття ж опіки було запозичене з литовського права. Якщо виникали складні ситуації, «Руська Правда» вносила певний порядок для захисту прав сиріт, що гарантувало сиротам нормальні умови виховання [1, с. 67].

Істотні зміни відбуваються в кінці XVII початку XVIII століття. У цей час в Україні з'являється ідея про державне піклування про дітей-сиріт. У 1682 році був підготовлений проект Наказу, де ставилося питання про відкриття для них домівок, де їх би навчали науки, грамоти та ремесел. У 1706 році Новгородський митрополит Іов побудував на свої кошти в Холмово-Успенському монастирі «сиропитательницю» для «засорних» малюків. Цим він поклав початок історії подібних установ [2, с. 77].

Петро I багато змінив у житті своєї держави, що не могло не вплинути на долю України. Уперше він упроваджує правила стосовно батька незаконнонародженої дитини. Незаконне співжиття, у результаті якого народжувалась дитина, розцінюється як провина та відповідати за неї повинен батько. Така відповідальність могла бути кримінальною. Але ж Петро I узаконив батьківську владу над дітьми, тобто бачимо, що в цьому питанні він був консерватором. Дозволялося застосовувати домашні виправні засоби проти непокірних дітей [2, с. 77].

Що стосується опіки як форми влаштування дитини в сім'ю, то тут з'явився наказ про те, що магістрати (а не церква), повинні стежити, щоб сироти не залишалися без опікунів, яких призначали теж магістрати.

Документом від 14 листопада 1715 року Петро I наказав побудувати домівки для малюків, «котрих дівки народжують беззаконно». Дітей туди віддавали таємно. Піклувалася та спостерігала за цими дітьми наглядачка. Коли діти підростали, їх віддавали: хлопців навчатися якогось ремесла, а дівчаток комусь служити або заміж. Здійснювалася й роздача дітей по селах, що поступово стало застосовуватися ширше. Віддавали сиріт також у церкви й монастирі [2, с. 78].

За часів Катерини II система органів правління, пов'язана з улаштуванням дітей, дещо змінилась. Незаконнонароджені підкидьки потрапляли до суспільних установ, а потім ставали вільними. Раніше підкидьки ставали кріпосними. Усиновлення ще не було закріплено законодавством. У 1775 році згідно з «Приказом общественного призрения» було створено народні школи, будинки для сиріт.

Крім опіки та усиновлення, в Україні починає займати все більш значуще місце так званий супровід. Мається на увазі сукупність заходів з надання матеріальної допомоги різним категоріям населення, у тому числі й дітям-сиротам. Що стосується супроводу, то здавна його пов'язували з переданням вихованця в сім'ю для вигодування. Сім'я, яка брала дитину, отримувала грошову допомогу. З метою полегшення становища дитини, яка потрапляла в сім'ю на годування, організовувався нагляд за тим, як сім'я виконує свої обов'язки. Його здійснювали медсестри або лікарі з нижчою медичною освітою [2, с. 79].

Наприкінці XVIII століття долею дітей-сиріт активно займалася дружина Павла I, імператриця Марія Федорівна. Вона була призначена керувати виховним товариством, а пізніше виховними домами. У доповіді, яку було подано імператору (грудень 1797 р.), вона звернула увагу на стан виховних будинків та запропонувала розширити практику передавання немовлят з виховних будинків у селянські сім'ї. За їх вихованням здійснювали нагляд інспектори, яких вибирала сама імператриця. Після її смерті було створено Відомство закладів імператриці Марії Федорівни, яке займалося сирітськими притулками. До складу відомств входили й виховні заклади, де хлопці знаходились до 21 року, вивчаючи грамоту та ремесла, а дівчата до 19 років, яких навчали домогосподарства та рукоділля [2, с. 79].

Багато було зроблено для дітей-сиріт у XIX столітті прихідськими благодійними організаціями. Прихідська благодійність була налаштована не тільки на підтримку старих, але й на утримання притулків для дітей. Там діти мали змогу харчуватися, навчатися в школі. Притулки були постійними та денними. У них виховувалися діти з бідних сімей. У кожному притулку вчили якогось ремесла, що було підготовкою до майбутньої професії [2, с. 80].

Наприкінці XIX ст. долею соціальних сиріт активно займається держава, організовуючи притулки для них, з подальшим влаштуванням таких дітей до «штучних сімей».

Формування нового геополітичного простору, а точніше СРСР, пов'язано зі змінами в політичній та ідеологічній системах, формуванням нових суспільних відносин. Після Жовтневої революції бездоглядність набуває великих масштабів. Безумовно, це наслідок Першої світової війни, революції, громадянської війни й голоду. Однак найбільш значущою причиною була соціальна політика більшовиків, яка торкнулася й України. Перевагу суспільного виховання, яке здійснювалось у дитячих будинках, пояснювали тим, що дитина знаходилася там під постійним доглядом, і тому з неї легше було зліпити те, що необхідно. Саме держава проголошувалась вищим опікуном кожної дитини. Із законодавчих актів зникає поняття «батьківська влада». На зміну приходять поняття про права та обов'язки дітей [2, с. 81].

З 1917 року дітьми, які залишились без опіки батьків, став займатися Народний Комісаріат просвіти (Наркомпрос), куди входив відділ охорони ди-

тинства, який займався вирішенням усіх питань охорони й улаштування дітей-сиріт, а також боротьбою з бездоглядністю. До бездоглядних у 20-і роки відносили: дітей-сиріт, які втратили зв'язок з батьками й родичами; вилучених постановою суду чи комісією у справах неповнолітніх з сім'ї через порочне життя батьків чи їх злочинну діяльність; підкинутих. Таким чином, це й були соціальні сироти. З'являються державні заклади, котрі займаються долею сиріт. До них належали: дитячі будинки різного типу, дитячі містечка, де діти отримували освіту та трудові навички, розподільні пункти, котрі надавали першу допомогу та здійснювали різнобічну діагностичну роботу [2, с. 141].

У 1927 році був прийнятий Сімейний кодекс, згідно з яким на перше місце серед обов'язків батьків виходить захист особистих та майнових прав дитини. У правовому положенні дитини в сім'ї, згідно з новим Кодексом, відбуваються суттєві зміни, зміцнюються правові засади захисту інтересів неповнолітніх у родині. Таким чином, у ці роки організовуються спроби організаційного характеру з метою попередити зріст кількості дітей, котрі стають сиротами при живих батьках.

У роки Другої світової війни кількість дитячих будинків збільшилась. Вони відкривалися для дітей-сиріт, яких вивезли з прифронтових областей; дітей, які втратили своїх батьків; дітей, чий батьки пішли на фронт. Широких масштабів у роки війни набуло усиновлення дітей. Наприклад, А. Деревська із Сумської області усиновила 48 дітей [2, с. 83].

Якщо говорити про бездоглядність дітей у роки Великої Вітчизняної війни, то головним джерелом сирітства була втрата батьків, труднощі, викликані воєнними часами. Попередити лихо була покликана Постанова РНК СРСР від 25 червня 1943 року «Об усилении борьбы с детской беспризорностью, безнадзорностью и хулиганством». Ця Постанова дозволяла створювати трудові колонії для бездоглядних та тих, хто був помічений у хуліганстві. До речі, мова йде про дітей віком від 11 до 16 років [2, с. 142].

У післявоєнні роки будувались школи-інтернати, датою народження яких слід вважати 1956 рік, коли було прийняте положення про їх створення.

У період з 60-х до 90-х років суттєвих струсів держава не відчувала, однак, дитячі проблеми продовжували існувати. Особливе місце в захисті знедолених продовжують займати школи-інтернати, кількість яких неодмінно зростає. Іншим кроком на шляху зміцнення ролі державних заходів у житті дітей стають школи з так званим подовженим днем [2, с. 143].

У 1969—70 роки дитячі будинки були будинками малюків та шкільними. У будинках малюків жили діти з 3 до 7 років, у шкільних — з 7 до 18 років. У більшості дитячі дома були непогано обладнані майстернями й великими підсобними господарствами. Усі відвідували школу, до режиму дня входила підготовка домашніх завдань. Дітям допомагали 2 вихователі, закріплені за групою. З 1985 року ЦК КПРС прийняв Постанову «О мерах по улучшению воспитания, обучения и материального обеспечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в домах ребенка, детских домах, школах-интернатах». У результаті істотно покращилось становище вихованців [2, с. 841].

Новий пік дитячої безпритульності припадає на кінець 80-х — початок 90-х років. В умовах нестабільності соціально-економічного, політичного життя, проведення реформ без належного врахування їх наслідків різко підви-

щується кількість дітей, які опинилися на вулиці. Цей процес стимулювало багато чинників: кризові явища у сім'ї, розповсюдження жорстокого ставлення до дітей у сім'ях, згортання інфраструктури, яка обслуговує дітей, їх дозвільну діяльність, зростання психоемоційних навантажень дорослих, які віддзеркалюються на дітях [2, с. 143].

Сьогодні в Україні майже 24 тис. дітей знаходяться в державних виховних закладах. Серед них 12590 дітей виховуються в школах-інтернатах; 4764 — у дитячих домах системи Міністерства освіти і науки України; 3406 — у дитячих домах системи Міністерства охорони здоров'я України; 3128 — у домах-інтернатах Міністерства праці і соціальної політики України. Та це тільки офіційні дані [3, с. 67].

Нещодавно в Україні почали будуватися реабілітаційні центри з притулками для неповнолітніх. Новітніми формами виховання дітей-сиріт є притулки, ліцеї, Будинки матері та дитини. Але на сьогоднішній день їхніх ресурсів не вистачає, щоб дати притулок усім дітям, які цього потребують. Система фостерного виховання, яка є найбільш адекватною формою соціального захисту дітей-сиріт при живих батьках, знаходиться на початковому етапі заснування. Не знаходячи захисту в родині, діти поповнюють армію безпритульних. Дитина на вулиці — це результат того, що такі інститути соціалізації дитини, як сім'я і школа, виявилися неспроможними створити умови, необхідні для її нормального розвитку, створити доступним для неї любов, піклування, освіту та виховання.

Таким чином, проблема соціального сирітства не зовсім нова в сучасному суспільстві. Вона існувала майже завжди, але сьогодні набуває масового характеру. Тенденція збільшення дітей-соціальних сиріт зростає кожного дня. Для більш ефективного вирішення проблеми соціального сирітства необхідна розробка й упровадження комплексної програми з профілактики цього явища. Розробці такої програми й буде присвячений наступний етап нашого дослідження.

Література

1. **Антология педагогической мысли народов СССР.** — М., 1984.
2. **Дивицина Н.Ф.** Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками. — Ростов-н/Д., 2005.
3. **Коконова Т.Б.** Очерки истории благотворительности. — М., 2005.
4. **Історія, теорія й практика соціальної роботи в Україні** / Харченко, Країнов. — Луганськ, 2005.
5. **Про проблему бездомних громадян та шляхи її подолання.** Парламентські слухання. — К., 2004.

ВІЛЬНИЙ ЧАС ТА ЙОГО ІСТОРИЧНЕ КОРИННЯ

Над проблемою розумного, дбайливого використання кожної години нашої великої цінності – часу – замислювалося багато умів людства всіх епох і часів, у тому числі й стародавні філософи. І в минулому, виявляється, час пригноблював людей своєю швидкоплинністю; тому вони прагнули зрозуміти його природу, якось приборкати, приручити його, з користю використовувати. Так, говорячи про роль часу в житті людини, про своє ставлення до нього, Сенека зазначав, що велика частина нашого життя йде на помилки й погані вчинки, значна частина протікає в бездіяльності; необхідно вести рахунок свого часу, економити його. Вільний час не повинен обтяжувати людину, людина повинна бути підготовлена до розумного, найефективнішого його використання.

Вивчення культурно-дозвіллевої діяльності в її динамічному розвитку сприяє більш глибокому проникненню в сутність цього явища, допомагає побачити події сучасності як закономірний результат руху людського суспільства від низьких форм до вищих. Історичний підхід дозволяє виявити в культурно-дозвіллевій діяльності загальне, що є присутнім в усі історичні епохи, та особливе, специфічне, що характерне для кожного відрізка часу.

Історичне минуле являє собою джерело багатющого досвіду, який накопичений багатьма поколіннями в організації вільного часу, елементи якого з успіхом можуть бути використані в сучасній практиці. Дозвілля як соціальне явище має глибоке історичне коріння. Своїми витокami сягає періоду кам'яного віку. Творча діяльність на дозвіллі та людське уявлення поклали початок мистецтву, науки та техніки. Печерний живопис, можливо, є одним з перших видів мистецтва. В історичних джерелах описані такі види рекреативної діяльності, як танці, театральні вистави та дитячі ігри.

У зарубіжній науці відлік пізнання явища «дозвілля» починається з Платона та Аристотеля. Видатні філософи античності оцінювали вільний час як найбільш важливе для вдосконалення людини. Платон з його естетичним баченням світу сприймав гру й дозвілля як щось прекрасне та цінне само по собі, тому закликав жити, граючи, відповідно до властивостей своєї природи. Великий філософ у своїх «Законах» пристосовував дозвілля та всі його механізми – свята, театр, танці, пісні, змагання – до потреб свого політичного проекту [1]. Платон вважав, що репертуар дозвіллевої діяльності повинен контролюватися державою, він розглядає «велике дозвілля» як соціальний інститут [1, с. 275].

Збагачений його ідеями грецький світ, антична культура наближала дозвілля, усі його естетико-художні акти та цінності до ідеї всебічного розвитку особистості людини, використання самоцінності дозвіллєвих багатств в ім'я високих цілей людського існування.

Визначивши мету виховання, Аристотель виходив з того, що війна існує заради миру, заняття – заради дозвілля, корисне – заради прекрасного. Звідси він і виводить педагогічне завдання – виховувати в громадян уміння користуватися дозвіллям та щастям («чистим дозвіллям»).

У підготовці до проведення дозвілля, на думку Аристотеля, увагу необхідно приділяти організації ігор та музичної освіти. Але дозвілля як ідеал жит-

тя було тільки для меншості в силу їх багатства й існування інституту рабства.

Фуکیدид, великий давньогрецький історик, писав про те, що греки запровадили багато різноманітних форм проведення дозвілля для відпочинку душі від роботи, які давали насолодження й допомагали розсіяти турботи повсякденного життя.

Уже в цей період були масові та групові форми дозвіллевої діяльності. Масові – у вигляді свят і торжеств, які наповнені піснями, танцями, видовищами. Групові – у вигляді застілля з бесідами про літературу, філософію, з декламаціями. Багато уваги приділялося фізичній досконалості. Для дітей були створені гімнастичні школи-палестри, для дорослих – гімнасії. Пізніше гімнасії перетворювалися у своєрідні клуби, де проводили час не тільки в гімнастичних вправах, але слухали ораторів; вели диспути; збиралися вчені й філософи.

В Афінах, особливо в часи їх розквіту, вплив на зміст та характер дозвілля збагачувався розвитком системи освіти й мистецтв. Споруджується в Акрополісі величний ансамбль – культурний центр усього грецького світу. З розвитком драматичної поезії почалося будівництво театрів. Усвідомлюючи роль театру, держава не брала платню за відвідування вистави. Театр не тільки навчав і розважав, але й формував ставлення до дозвілля. Наприклад, у давній трагедії Софокла «Іфігенія» є такі рядки: «Не сладок плод бездельного досуга, и праздному не помогает бог». Для музики та співів був збудований одеон, у залі якого був найкращий резонанс.

У класичний період грецької культури театр прийшов як символ античного демократизму, де трагедійна вистава чи комедія, величезні всенародні дійства в художній формі виявляють духовну єдність співгромадян.

Основою театру є притаманні грекам ще за архаїки культові відправи на честь покровителя землеробів бога Діоніса, так звані Великі Діонісії. У класичний період на хвилі еллінського патріотизму та завдяки розквіту виноградарства зростає популярність цих свят. В Афінах Великі Діонісії перероджуються в театралізовані вистави, стають обов'язковим складником державних святкувань. Розуміючи виняткову роль театру у формуванні поглядів та переконань вільних громадян Еллади, полісна держава цілеспрямовано підтримує його, запровадивши обов'язок літургій – грошової підтримки та організації вистав заможними громадянами, виплачуючи незаможним кошти на квитки.

В уявленні греків театральна сцена образно втілює в собі світ. Людське життя – авторське виконання загаданих космосом трагедій та комедій. У найпопулярніших трагедіях Софокла «Антигона», «Едіп-цар», «Філоктет» людина покликана самостійно визначати свої вчинки, морально відповідати саме за себе. На відміну від Софокла, котрий показував людей такими, якими вони мають стати, Еврипід зображав людей такими, які вони є. У його п'єсах «Медея», «Електра», «Федра» розкривається діалектика людських почуттів. Трагедійний конфлікт він переносить у душу героя. Комедії Аристофана «Оси», «Хмари», «Лісістрата» втілюють здоровий глузд і гумор.

Держава-поліс періоду класики пильно дбала про культурне дозвіллеве життя своїх громадян, наслідком чого був досить високий рівень їхніх культурних запитів. Афіни класичної пори – місце, де мистецтво, філософія, наука стали невіддільним компонентом повсякденного життя. Афінян оточува-

ла високохудожня архітектура та скульптура; для них існували театр, гімнасії й палестри для фізичних тренувань на дозвіллі; просвітянська діяльність філософів на вулицях міста створювала особливу атмосферу пошани до освіченості. Цінувалося вміння переконувати людей, керувати настроєм юрби.

Інфраструктура дозвілля давніх вражає. Особливе місце в структурі дозвілля античного суспільства займало відправлення культів, зміст і спрямованість яких несли в собі духовні та естетичні цінності, котрі культивувала серед громадян держава.

Разом із зростанням рівня культури збільшувалась потреба в книжках та книжкових зібраннях. Відома бібліотека трагічного поета Еврипіда. В Олександрії, поряд з кількома храмами, форумом, музеєм, який був знаменитий зосередженістю вченості того часу, величезний простір займала бібліотека.

Прикметою культурного побуту Римської імперії були публічні зустрічі слухачів з поетами. Спеціальних музеїв у Римі в сучасному розумінні не було. Твори мистецтв – пам'ятники, скульптури, мозаїки – були всюди.

З відходом з історичної сцени Античності на довгі століття відходить і ставлення до дозвілля як свободи людського духу. Середньовіччя з його замкненим натуральним господарством, розповсюдженням християнством позбавило дозвілля того змісту, котре в нього закладено було еллінами. Дозвілля мешканці середньовічного міста проводили на площі. Вона була і ринком, і клубом, і центром усіляких свят і розваг, у яких брали участь як професійні актори, жонглери, розповідачі билин, казок, так і самі городяни. Ці свята під відкритим небом супроводжувалися танцями, маскарадами, іграми, які отримали назву карнавалів і широко розповсюджувалися.

Однією з форм проведення масового дозвілля були релігійні вистави – містерії, які були частиною багатоденного дійства. У містах існували «риторичні камери» – літературні об'єднання, які активно брали участь у розробці сценаріїв та проведенні свят.

Рекреативний характер буденного та святкового дозвілля, безперечно, створював умови для фізичного відпочинку й духовної розрядки, але рівень існуючої культури ще не дозволяв людині дивитися на вільний час не інакше, як на час, вільний від роботи.

Першу спробу витягти людину з домашнього побуту, розширити коло її інтересів і контактів зробив Петро I. Так, від учасників асамблей він вимагав веселості, розкріпачення, свободи спілкування, веселої музики та європейських танців. Петро I сам складав програми для маскарадів, вистав, видовищ. Видовища виконували театральну виставу. Давня Русь, як і середньовічна Європа, завдяки цим видовищам була наскрізь театральною. З'являється публічний природничо-історичний музей (кунсткамера), але як форма просвітницької роботи з'являються музеї лише в другій половині XIX ст.

Просвітницька спрямованість виховної діяльності у сфері дозвілля на всіх її етапах справляли великий вплив на культурний рівень людини. Володіння культурою значило для людини підвищення свободи в самореалізації та в спілкуванні. Прагнення людини проводити свій вільний час спільно з іншими людьми знайшло відображення в дозвіллевих об'єднаннях, спільнотах.

Кінець XVIII – початок XIX ст. було часом розвитку салонів, гуртків, громад різної спрямованості: музичних, літературних, спортивних тощо. Головна відмінність гуртка від салону була в тому, що гурток об'єднував людей із загальними інтересами навколо будь-якої єдиної теми, предмета. Салон був

менш тематично спрямований об'єднаннями, у ньому зростала роль хазяйки (або хазяїна), оскільки відвідувачів салону зв'язувала не тільки й не стільки спільність інтересів, скільки факт знайомства, близьких стосунків. Вечори проходили за чітким сценарієм, з обов'язковим концертним виконанням, публічними читаннями.

Культурному збагаченню городян сприяв розвиток у другій половині XIX ст. бібліотечної справи, розповсюдження періодичних видань – газет, журналів, альманахів, поширення мережі театрів, поява аматорських гуртків. З'являються клубні заклади, де все зводилось до того, щоб провести вільний час із задоволенням, приємністю й користю, тобто добре розважитись. У клубах були приміщення для читання дозволених книжок, періодичних видань, а також приміщення, де влаштовувалися час від часу танцювальні вечори, бали, маскаради та драматичні вистави.

На початку XX ст. розширюється мережа освітніх закладів у сфері вільного часу: функціонували недільні школи, різноманітні освітні гуртки й курси, перші народні університети, Народні будинки. У Народних будинках силами інтелігенції проводилась культурно-освітня робота: лекції, вистави, екскурсії, створювалися драматичні й хорові колективи, бібліотеки-читальні.

У цей період було покладено початок організації дозвілля дітей з бідних сімей. Перші клуби для дітей і підлітків у Москві під керівництвом С.Т. Шацького і А.У. Зеленко. Кожен з клубів був заснований на певному інтересі: до театру, музики, образотворчого мистецтва, науки. Періодично влаштовувалися спільні для всіх учасників відвідування театрів, музеїв, виїзди за місто.

Післявоєнний період характеризується зміною в культурних потребах людей, способах проведення ними свого вільного часу. У структурі дозвілля значне місце займають заняття, які мали на меті самоосвіту, цьому сприяли університети культури – науково-педагогічних, технічних знань. На громадських засадах створювалися самодіяльні театри, симфонічні оркестри, хори, оперні, вокальні й балетні студії, обласні народні філармонії. Для сфери професійного мистецтва – консерваторій, театральних інститутів, музичних училищ та музичних шкіл – готували спеціалістів.

У клубних закладах активно використовувалися такі форми роботи, як «тематичний вечір». Це були вечори-зустрічі, вечори бойової та трудової слави, вечори запитань та відповідей. З метою пропаганди науково-технічного прогресу клуби виступали як ініціатори проведення «днів техніки», «тижнів технічного прогресу» тощо. Новим явищем був розвиток аматорського руху. Виникли клуби шанувальників музики, поезії, літератури, клуби кінолюбителів, радіолюбителів, фотолюбителів, любителів науки, техніки, природи, спорту, туризму, клуби колекціонерів.

Популярними серед молоді були «Клуби допитливих», «Клуби цікавих зустрічей», «Клуби з широкою пізнавальною програмою». До роботи цих клубів залучалась учнівська молодь. Клуби включалися до підготовки трудових свят: «День шахтаря», «День будівельника»; свят, пов'язаних з природними циклами – «Свято весни», «Свято проведів зими» тощо.

Роль організаторів дозвіллевих заходів брали на себе профспілки, комсомольські організації, органи громадського самоврядування. Після роботи або навчання проводилися лекції, бесіди, екскурсії на виставки, до музею, влаштовувалися концерти, вечори відпочинку; працювали спортивні секції.

У молодіжному середовищі розвивалася так звана неорганізована са-

модіальність: підлітково-молодіжні компанії з орієнтацією на «вуличне» спілкування, «молодіжні вечірки», «підпільні» рок-групи, панки, рокери всіх відтінків, об'єднання фанатів, спортивні клуби, аматорські фольклорні об'єднання.

Структурні зміни в системі культурно-дозвілєвих закладів певною мірою сприяли поживленню культурно-дозвілєвої діяльності: збільшення обсягу проведення заходів, поширилася гурткова робота, зросло число аматорських об'єднань. Але кардинального повороту до ліквідації існуючої диспропорції між культурними потребами населення та їх задоволення через громадські форми організації дозвілля не відбулося. Сьогодні матеріальна база закладів культури в занепаді, їх кількість скорочується. Розповсюдження набуває комерційна дозвілєва діяльність, з широким спектром платних послуг: приватні театри-студії, картинні галереї, концертні зали, заклади, орієнтовані на одержання прибутків: казино, ночні клуби, ресторани з різноманітними шоу-програмами; приватні фірми, які забезпечують контакт самодіяльного та професійного мистецтва зі слухачами та глядачами, організацію відпочинку населення в галузі кінопрокату, театральнo-концертної діяльності, туризму; у засобах масової інформації – приватне телебачення, приватні книжкові видавництва, приватні газети.

Наприкінці ХХ ст. життя висунуло багато проблем у створенні культурно-дозвілєвої діяльності, вирішення яких необхідно шукати в наступні роки.

Для правильного розуміння сутності вільного часу важливо враховувати положення К. Маркса про те, що «царство свободи починається насправді лише там, де припиняється робота, диктована потребою й зовнішньою доцільністю, отже, за природою речей воно лежить по той бік власне матеріального виробництва. По той бік нього починається розвиток людських сил, який є самоціллю, істинне царство свободи» [2, с. 386–387].

Історія дозвілля являє собою багату спадщину теоретичних пошуків і практичного досвіду, нею накопичений досвід з методики масової просвітницької роботи, організації її різних форм, методики проведення та організації свят та видовищних заходів, постановок сценічних композицій, диспутів, наочної пропаганди, клубних вечорів, постановки літературних та музичних композицій, театралізації, екскурсій, технології організації виховного процесу в дозвілєвих організаціях, організації спільної діяльності навчальних закладів та закладів дозвілля.

Література

1. Платон. Сочинения: В 3 т. – М.: Политиздат, 1968–1972. – 547 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – Т. 23. – М.: Политиздат, 1968. – С. 386–387.

Відомості про авторів

Бєлєцька І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Бондарєва Г., методист відділення підготовки спеціалістів на умовах повної компенсації витрат на навчання Донецького юридичного інституту МВС при Донецькому національному університеті, здобувач Інституту проблем виховання АПН України.

Бондаренко З., старший викладач кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського національного університету, заступник декана факультету психології з виховної роботи, здобувач лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання АПН України.

Воєводіна Т., аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Гаміна Т., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Грищенко Н., аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Завгородня В., асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Кіреєва С., лаборант кафедри ДПО Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Крижко В., професор Бердянського державного педагогічного університету.

Курліщук І., аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Ковальчук І., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Льовочкіна О., старший викладач кафедри гуманітарних та фундаментальних дисциплін Луганського інституту праці та соціальних технологій.

Ніколаєва В., аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

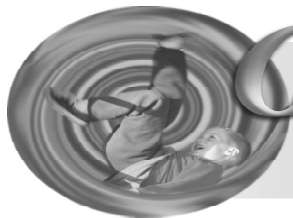
Паскар В., асистент Бердянського державного педагогічного університету.

Рижанова А., доктор педагогічних наук, проректор з науково-педагогічної та виховної роботи, професор кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

Тюрікова Л., студентка 3 курсу педагогічного факультету Волинського державного університету імені Лесі Українки.

Хачатрян С., студентка 3 курсу Херсонського державного університету.

Юрків Я., аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.



Соціальна педагогіка: теорія та практика

Заснований у 2003 році.

Свідоцтво про державну реєстрацію
КВ № 7481 від 25.06.2003 р.

Виходить чотири рази на рік
українською, англійською
та російською мовами.

Журнал внесений
до переліку наукових
фахових видань України
(педагогічні науки).
Додаток до постанови
президії ВАК України
від 15 грудня 2004 р.
№ 3-05/11

Засновник і видавець —
Луганський
національний
педагогічний
університет
імені Тараса Шевченка

Підписано до друку рішенням вченої ради ЛНПУ
імені Тараса Шевченка (протокол № 1 від 31.08.2007 р.)

Головний редактор: Харченко С. Я.

Редакційна колегія:

Бех І. Д., доктор психологічних наук, академік АПН України;
Ваховський Л. Ц., доктор педагогічних наук;
Зверєва І. Д., доктор педагогічних наук;
Капська А. І., доктор педагогічних наук;
Коваль Л. Г., доктор педагогічних наук (США);
Курило В. С., доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН України;
Лактіонова Г. Н., доктор педагогічних наук;
Міщик Л. І., доктор педагогічних наук;
Муравйова-Апостол Е. (Швейцарія);
Песоцька О. П., кандидат педагогічних наук (заступник головного редактора);
Хриков Є. М., доктор педагогічних наук;
Чиж О. Н., доктор педагогічних наук.

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ до оформлення статей для науково-методичного журналу «Соціальна педагогіка: теорія та практика»

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

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора) або витягом з протоколу засідання кафедри (наукового відділу) з рекомендацією до друку.

Для оперативного зв'язку редактора з авторами рекомендується супроводжувати статтю відомостями про автора, де повинні бути повністю вказані прізвище, ім'я, по батькові, посада, учений ступінь, учене звання автора, поштова адреса, службовий і (або) домашній телефон.

Стаття подається роздрукованою на папері в одному примірнику з обов'язковим додатком дискети, перевіреної на відсутність вірусів. Формат копії файлу — RTF.

Рукопис статті (не більше 15 сторінок) друкується на аркушах формату А4 кеглем розміру 14 гарнітурою Times New Roman. Для підготовки рукопису, як правило, використовується текстовий процесор MS Word 6.0–7.0 (Під Windows 95).

Поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см. Міжрядковий інтервал – полуторний.

Посилання на цитовані джерела подаються у квадратних дужках після цитат. Перша цифра – номер джерела в списку літератури, що додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21].

Література й при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Література» в порядку цитування й оформлюються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог, що висуваються при оформленні кандидатської або докторської дисертації. Бібліографічні джерела подаються з абзацу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. Зразок оформлення:

Література

1. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями: Навч.-метод. посібник для соц. працівників і соц. педагогів / За ред. А. Й. Капської. — К.: ДЦССМ, 2003. — 168 с.
2. Миклин А. М. Категорія розвитку: труднощі пояснення // Вопр. філософії. — 1978. — № 3. — С. 80—89.
3. Зверєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія та практика. — К.: Правда Ярославичів, 1998. — 333 с.
4. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практик. пособие. — М.: АРКТИ, 2000. — С. 23—26.

Стаття супроводжується анотаціями українською, російською та англійською мовами й ключовими словами, що оформлюються за вимогами до автореферату кандидатської або докторської дисертації, містять не більше трьох речень і включають ім'я автора трьома мовами та переклад назви статті.

Здано до складання 30.02.07 р. Підписано до друку 30.03.07 р. Формат 60X84¹/₈. Папір офсетний.
Гарнітура Arial Суг. Друк офсетний. Умов. друк. арк. 11,4. Наклад 500 прим. Зам. № 512.

Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка «Альма-матер»

91011, м. Луганськ, вул. Оборонна, 2. Тел./факс: (0642) 58-03-20.

Обкладинка надрукована ПП Сувадьдо В. Р.

91022, м. Луганськ, вул. Лермонтова, 1Б, к. 204.