

**Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Педагогічний факультет
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи**



**ТЕОРЕТИЧНІ, МЕТОДИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

**Тези доповідей IV Всеукраїнської з міжнародною участю
науково-практичної конференції**

19 квітня 2019 року

**Івано-Франківськ
НАІР
2019**

УДК 167.1:373.66:371.122-03

ББК 74.66

Т 33

*Рекомендовано до друку Вченою радою педагогічного факультету
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(протокол № 9 від 21 травня 2019 р.)*

Рецензенти:

Гомонюк О. М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри практичної психології та педагогіки. Хмельницький національний університет Міністерства освіти і науки України, м. Хмельницький
Гевчук Н. С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Редакційна колегія:

Михайлишин Г. Й. – доктор філософських наук, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Ковбас Б. І. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Сабат Н. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи : тези доповідей IV Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції, м. Івано-Франківськ, 19 квітня 2019 р. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. 264 с.

ISBN 978-966-2716-92-4

У збірнику представлені тези доповідей та повідомлень учасників IV Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції «Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи», що розкривають історичні аспекти й сучасний стан соціальної роботи в Україні; методика і технологію соціально-педагогічної діяльності; науковий доробок професора В. Костіва у царині родинної педагогіки; роботу з соціально вразливими групами осіб; ціннісно-нормативні дезінтеграції соціуму; основні напрями підготовки фахівця в умовах суспільних реформ; зарубіжний досвід соціальної роботи.

ISBN 978-966-2716-92-4

© ДВНЗ ПНУ, 2019

СЕКЦІЯ 1

ДЕРЖАВНО-СУСПІЛЬНА ПАРАДИГМА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Ірина Дідух

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Юлія Коперльос

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

м. Івано-Франківськ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Наразі не піддається сумніву той факт, що сучасні процеси демократизації суспільного розвитку вимагають іншого, зваженого, такого ж демократичного й абсолютно реального погляду на основні напрями та складові освітньо-виховної діяльності. На одне з перших місць виходить проблема правової освіти молоді, яка є одним зі складників правової культури покоління.

Правова культура – це така властивість особи, яка характеризується повагою до права, знанням змісту його норм і вмінням їх застосовувати, а також активною правомірною поведінкою в усіх життєвих ситуаціях [2]. Зміст та призначення правової освіти полягає в забезпеченні гармонійного входження молоді демократичної держави у правове поле своєї країни і міжнародного співтовариства, важливість чого знаходить своє відображення в рамках євроінтеграційної спрямованості її історичного руху. Це, в свою чергу, передбачає ретельний аналіз, осмислення та адаптацію правовиховної практики щодо молоді країн із розвиненими демократичними традиціями.

Проблематика, яка пов'язана з вихованням правової культури, здавна привертала до себе увагу філософів, юристів, педагогів, психологів. Вона знайшла відображення у філософському, культурологічному та юридичному аспектах у працях Арістотеля, Платона, Г. Сковороди, В. Скрипнюка, М. Фіцули, М. Городиського, М. Подберезького, С. Самаріної та інших.

Мета проведеного дослідження полягає в аналізі сутностей та особливостей умов соціально-педагогічної діяльності з формування правової культури учнів в умовах навчальних закладів.

Правова культура особистості нерозривно пов'язана з правовою культурою суспільства. Правова культура особистості, що є компонентом правової культури суспільства, виражає ступінь і характер розвитку самого суспільства, забезпечує соціалізацію особистості та правомірну діяльність особи. Основні характеристики, що стосуються особи, її природного суверенітету, правосвідомості, правової культури, свободи і незалежності,

переносяться і на громадянське суспільство, яке розглядається як добровільна асоціація вільних і незалежних індивідів і, отже, має бути суверенним, вільним і відкритим задля забезпечення демократичної державності.

Тому сьогодні, коли відбувається розбудова українського громадянського суспільства, постає проблема виховання автономної особистості, здатної самостійно брати участь у суспільних справах: особистості ініціативної, самостійної, котра понад усе цінує свободу. Високий рівень правової культури суспільства є однією з основоположних ознак громадянського суспільства та правової держави, що заснована перш за все на принципах верховенства права, поваги до основних прав і свобод людини й громадянина [3].

В рамках даної проблематики важливим видається детальне дослідження основ правової освіти особи, зокрема – освіти учнівської молоді. На формування правової культури особистості найбільш ефективно впливає її правове виховання – цілеспрямована, послідовна і систематична діяльність держави, громадських об'єднань і організацій щодо формування системи правових знань, умінь і навичок у правовій сфері, що забезпечує ефективне дотримання, виконання і використання юридичних норм [2]. Правознавство належить до обов'язкових галузей знань загальноосвітніх шкіл, професійних навчально-виховних та вищих навчальних закладів, навчальних закладів підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів. Часто доводиться спостерігати, як високоосвічені люди, фахово підготовлені в найрізноманітніших галузях знань, маючи високі професійні здібності та відповідну наукову підготовку, добре виховані з погляду загальної освіти, зазнавали збитків та мали великі втрати в силу того, що не володіли правовим досвідом та нехтували нормами права. Вагомим недоліком є для людини також відсутність належного рівня духовності. Можна стверджувати, що без духовності правова культура та поведінка приводять до цинізму, байдужого ставлення до чужого горя, адже правова культура певною мірою також є елементом морального розвитку особи (С. Гессен, І. Харламов). Саме на подолання такої однобічності у формуванні свідомості учнівської молоді і має спрямуватись правове виховання – в комплексі та гармонії з іншими факторами виховного процесу в школі.

Залучення школярів до правоохоронної та природоохоронної діяльності в школі та за її межами слід оцінювати з погляду проведення профілактичної роботи з учнівською молоддю і з погляду набуття нею правового досвіду, виховання в неї непримиренного ставлення до негативних явищ життя. Виховані в таких умовах школярі активно протидіятимуть цим явищам.

Робота з правового виховання важлива, зокрема, в старших класах, оскільки саме в цей період у школярів типово формується єдина система знань, що складається потім в систему переконань, та, власне, правову культуру особистості. Так, цей вік зазвичай вважається найбільш сприятливим для формування ціннісно-правових орієнтацій як основи

правової культури, що пояснюється характерним для цього періоду процесом самовизначення, вибору життєвого шляху, формуванням світогляду і ціннісних пріоритетів. Соціально-педагогічна робота з формування правової культури школярів потребує високого рівня правової культури самого соціального педагога. Для цього фахівцю потрібно не лише мати високий рівень правової грамотності, а й володіти і застосовувати цікаві для учнів форми і методи розвитку правової культури загалом. Варто підтримати позицію А. Макаренка, який стверджував, що завданням середньої і вищої школи є не тільки виховання правильного та розумного ставлення до поведінки, а й виховання правильних вчинків, тобто вчинків, які мають місце зовсім не тому, що так звично, а тому, що необхідність саме в такій поведінці є чітко усвідомленою, а тому виховання цих звичок – значно важча справа, ніж виховання свідомості. Цікавою формою є обговорення в групі результатів певної роботи, вчинків і поведінки студентів. Це дає змогу закріпити правові знання, сформувані особистісні та внутрішньо-колективні відносини, виробляти емоційно-ціннісні судження з питань, що обговорюються. Це також має вплив на правові почуття та на правову поведінку студентів [1]. Таким чином видається, що ефективному засвоєнню учнями змісту правової освіти сприяє створення педагогічних умов: формування пізнавального інтересу до процесу навчання, включення студентів у самостійну роботу, використання системи пізнавальних завдань.

Отже, очевидним видається той факт, що формування правової свідомості і правової культури є надважливим завданням на шляху розбудови нашої країни та якісно функціонуючого громадянського суспільства. Саме з цією метою здійснюється правове виховання молоді – виховна діяльність школи, сім'ї, правоохоронних органів, спрямована на формування правової свідомості та навичок і звичок правомірної поведінки школярів [4]. При цьому, вирішальним моментом у правовому вихованні учнів загальноосвітніх шкіл є висока правова культура педагогів і відповідний правово-психологічний клімат у школі та в сім'ї учня.

Література

1. Городиський М. І. Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя: автореф. дис... канд. пед. наук. Харків, 1999. URL : <http://library.nuft.edu.ua/ebook/file/13.00.01gorodunsB.pdf> (дата звернення: 02.03.2019).
2. Попадинець Г. О. Правосвідомість і правова культура як чинники становлення громадянського суспільства. *Вісник національного університету «Львівська політехніка».* Юридичні науки. 2016. № 850. URL : <http://liber.onu.edu.ua/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:872727/Source:default> (дата звернення: 05.04.2019).
3. Українська людина в Європейському світі: виміри ідентичності: навч. посібн. / за ред. д-ра екон. наук, проф. Т. С. Смовженко, д-ра філос. наук, проф. З. Е. Скринник. Київ : УВС НБУ, 2015. URL : https://books.google.com.ua/books/about/Українська_людина_в_е.html?id=BYn5jwEACA AJ&redir_esc=y (дата звернення: 05.04.2019).
4. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібн. для студентів вищих навч. закладів освіти. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

Іванна Кулик
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Галина Семенюк
студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

ПРАВОВІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ БАГАТОДІТНИХ СІМЕЙ В УКРАЇНІ

Зниження рівня доходів значної частини населення, невпевненість у майбутньому, зростання соціальних загроз, погіршення стану навколишнього середовища, недоступність якісного медичного обслуговування, втрата традицій багатодітності – всі ці фактори обумовлюють кризу інституту сім'ї у нашому суспільстві. Упровадження економічних заходів підтримки багатодітності є одним із першочергових завдань держави. Не менш важливим є зміна негативного іміджу багатодітної сім'ї, відмова від сприйняття у суспільстві багатодітності як «негараздів» та «малозабезпеченості». Існує потреба в поширенні у громадській свідомості розуміння важливості й цінності багатодітної сім'ї.

Проблемам правового забезпечення соціального захисту багатодітних і малозабезпечених сімей присвячено праці Н. Болотіної, В. Жернакова, К. Мельника, Є. Назаренко, П. Пилипенка, О. Потопахіної, С. Прилипка, С. Приходько, І. Сироти, В. Тарасенко, Ф. Філіпова, Н. Хуторян, Г. Чанишевої, В. Шайхатдінова, Ю. Щотової, О. Ярошенка та інших авторів. А. Антонов і В. Медков досліджували соціальні проблеми багатодітної сім'ї. А. Попов вивчав роботу фахівців з соціальної роботи з багатодітною родиною. Н. Панкратьєва досліджувала економічне становище багатодітних сімей. Праці зазначених учених не втратили наукової цінності, однак у сучасних соціально-економічних умовах потребують переосмислення та нових теоретичних підходів.

Багатодітні сім'ї залишаються найбільш уразливими в сучасних соціально-економічних умовах. За інформацією із областей, станом на 01.02.2018 в Україні всього проживає 333 187 багатодітних сімей (більше ніж минулого року на 2 %) та 1 151 280 у них дітей (більше ніж минулого року на 3,5 %).

Сьогодні багатодітній сім'ї потрібна соціальна допомога і захист держави. Причому допомога не разова, а постійна, гарантована, адресна. Потрібна продумана, зважена соціальна програма роботи з багатодітною сім'єю в кожному регіоні, що враховує його соціально-економічні можливості [4].

Метою статті є аналіз правового регулювання соціального захисту

багатодітних сімей за законодавством України та вироблення пропозицій щодо його реформування.

Відповідно до Конституції України, сім'ї з дітьми, до яких належать і багатодітні сім'ї, перебувають під захистом держави.

Серед найважливіших законів, що становлять правову основу соціального захисту багатодітної родини, слід відзначити такі закони України: «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям», «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії», «Про охорону дитинства».

Відповідно до статті 1 Закону України «Про охорону дитинства» багатодітна сім'я – сім'я, в якій подружжя (чоловік та жінка) перебуває у зареєстрованому шлюбі, разом проживає та виховує трьох і більше дітей, у тому числі кожного з подружжя, або один батько (одна мати), який (яка) проживає разом з трьома і більше дітьми та самостійно їх виховує [2].

До складу багатодітної сім'ї включаються також діти, які навчаються за денною формою навчання у загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладах до закінчення навчальних закладів, але не довше ніж до досягнення ними 23 років і які не мають власних сімей; діти, які визнані інвалідами з дитинства I та II груп або інвалідами I групи і проживають разом з батьками; непрацездатні батьки чоловіка та дружини, які проживають разом з ними і перебувають на їх утриманні у зв'язку з відсутністю власних доходів; особа, яка проживає разом з самотнім інвалідом I групи і здійснює догляд за ним; жінка та чоловік, які проживають однією сім'єю, не перебувають у шлюбі, але мають спільних дітей.

Основними засобами соціального захисту багатодітних сімей, відповідно до статті 13 Закону України «Про охорону дитинства», є такі:

1) 50-відсоткова знижка плати за користування житлом (квартирна плата) у межах норм, передбачених чинним законодавством (21 м² загальної площі житла на кожного члена сім'ї, який постійно проживає в жиллому приміщенні (будинку), та додатково 10,5 м² на сім'ю);

2) 50-відсоткова знижка плати за користування комунальними послугами (газопостачання, електропостачання та інші послуги) і вартості скрапленого балонного газу для побутових потреб у межах норм, визначених законодавством;

3) 50-відсоткова знижка вартості палива, у тому числі рідкого, у межах норм, визначених законодавством, якщо відповідні будинки не мають центрального опалення;

4) позачергове встановлення квартирних телефонів. Абонентна плата за користування квартирним телефоном встановлюється в розмірі 50 % затверджених тарифів.

Пільги щодо плати за користування житлом (квартирної плати), комунальними послугами та вартості палива, передбачені пунктами 1-3 частини 3 статті 13 Закону України «Про охорону дитинства», надаються багатодітним сім'ям незалежно від виду житла та форми власності на нього [2].

Дітям із багатодітних сімей надаються також такі пільги:

- 1) безоплатне одержання ліків за рецептами лікарів;
- 2) щорічне медичне обстеження та диспансеризація в державних і комунальних закладах охорони здоров'я із залученням необхідних спеціалістів, а також компенсація витрат на зубопротезування;
- 3) першочергове обслуговування в лікувально-профілактичних закладах, аптеках та першочергова госпіталізація;
- 4) безоплатний проїзд усіма видами міського пасажирського транспорту (крім таксі), автомобільним транспортом загального користування в сільській місцевості, а також залізничним і водним транспортом приміського сполучення та автобусами приміських і міжміських маршрутів, у тому числі внутрішньорайонних, внутрішньо й міжобласних незалежно від відстані та місця проживання за наявності посвідчення встановленого зразка, а в разі запровадження автоматизованої системи обліку оплати проїзду – також електронного квитка, який видається на безоплатній основі;
- 5) безоплатне одержання послуг з оздоровлення та відпочинку відповідно до Закону України «Про оздоровлення та відпочинок дітей».

Крім того, окремі види пільг надаються за умови, якщо розмір середньомісячного сукупного доходу сім'ї в розрахунку на одну особу за попередні 6 місяців не перевищує величину доходу, який дає право на податкову соціальну пільгу в порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України [2].

Окремі види пільг передбачені Законом України «Про пенсії за особливі заслуги перед Україною», Кодексом законів про працю України та Законом України «Про відпустки», Законом України «Про податок з доходів фізичних осіб», Законом України «Про житловий фонд соціального призначення».

Потреба в реформуванні чинного законодавства існує вже давно. У 2008 р. до Верховної Ради України було внесено та розглянуто проект Закону України «Про статус і соціальний захист багатодітних сімей в Україні», у якому пропонувалось систематизувати пільги, що надаються багатодітним сім'ям. Крім того, у цьому проекті передбачались додаткові соціальні пільги для сімей, які виховують п'ятьох і більше дітей, та запропоновано внести зміни до Закону України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», у який варто включити окремий розділ «Щомісячна грошова допомога багатодітним сім'ям».

На жаль, проект Закону України «Про статус та соціальний захист багатодітних сімей в Україні» не знайшов підтримки у Верховній Раді України [3].

Проте вважаємо, що вказаних заходів недостатньо. З огляду на аналіз законодавчих документів та деякі проблеми, з якими стикаються багатодітні сім'ї, можна констатувати, що більшість родин є малозабезпеченими. Це свідчить про низький матеріальний рівень і недостатність матеріального забезпечення. Тому багатодітні сім'ї є найменш захищеними серед усіх

інших, мають низький середньомісячний дохід на одного члена сім'ї.

Отже, в сучасних умовах багатодітні й малозабезпечені сім'ї потребують підвищеного соціального захисту. Саме тому необхідно систематизувати законодавство про соціальний захист багатодітних сімей та розробити й прийняти Закон України «Про соціальний захист багатодітних сімей», у якому закріпити соціальні пільги та матеріальну допомогу, що надається багатодітним сім'ям.

Література

1. Кайтанський О. С. Правові аспекти соціального захисту окремих категорій сімей із дітьми. *Прикарпатський юридичний вісник* : зб. наук. праць / нац. ун-т «Одеська юридична академія». Івано-Франківськ, 2017. Вип. 1(16). С. 31-34.
2. Про охорону дитинства : Закон України від 26 квітня 2001 р. № 2402-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 30. Ст. 142.
3. Про статус і соціальний захист багатодітних сімей в Україні: Проект Закону України від 14 травня 2008 р., реєстрац. № 2474. URL : [http:// www. rada.gov.ua](http://www.rada.gov.ua) (дата звернення: 11.02.2019).
4. Соціальна робота: технологічний аспект / за заг. ред. А. Й. Капської. Київ : Центр навч. л-ри, 2004. 352 с.

Галина Лемко

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Наталія Карпович

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

НЕПОВНА СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У сучасному суспільстві досить поширеною є криза сімейних відносин. Сім'я – це найменша складова демократії у суспільстві. Усі проблеми у житті людини, зазвичай, починаються з сім'ї. Саме в сім'ї формується особистість людини, її ставлення до себе та інших, благополуччя або неблагополуччя у дорослому житті.

Із соціально-психологічного погляду сім'я розглядається як «...динамічна мала соціальна група людей, поєднана спільністю проживання й родинними стосунками, спільністю формування та задоволення соціально-економічних та біологічних потреб, любов'ю, взаємною моральною відповідальністю» [1, с. 12].

Найчастіше сім'ї поділяють на повні та неповні. У повних сім'ях найчастіше відчувається наявність у сім'ї обох батьків, які беруть активну і безпосередню участь у вихованні дітей та постійно проживають разом з ними. У неповних сім'ях досить сильно відчувається систематична відсутність одного з батьків у житті дитини.

За визначенням проф. В. Костіва, тільки повна сім'я має різноаспектні потенційні можливості для повноцінного забезпечення необхідних умов для гармонійного і всебічного розвитку особистості. Всі інші типи сімей, утворені на тій чи іншій основі порушення сімейної структури, створюють передумови для недостатнього задоволення і правильного формування різнобічних потреб особистості дитини та ведуть загалом до негативних наслідків і результатів її вихованості [4, с. 52-59].

Розглядаючи сімейні відносини, можна сказати про суттєву важливість неповної сім'ї у їх структурі. Важливу роль у формуванні і розвитку відносин у неповній сім'ї займає залежність співвідносних об'єктів – відносини кровної спорідненості, то основою неповної сім'ї є визначення таких відносин родинного кровного взаємозв'язку – генетичної поєднаності її членів.

Саме тому, неповну сім'ю можна визначити як динамічну малу соціальну групу спільно проживаючих людей, поєднаних родинними відносинами кровної спорідненості, спільності формування й задоволення соціально-економічних і біологічних потреб, взаємною моральною відповідальністю, що складається з одного з батьків з однією чи декількома неповнолітніми дітьми [3, с. 6].

Проблеми неповних сімей та негативний вплив неповних сімей на розвиток особистості дитини висвітлено в роботах А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича. Різні типи неповних сімей та розвиток дитини під впливом кожного типу неповної сім'ї досліджували М. Докторович, В. Костів, Л. Шпільчак.

Мета статті – обґрунтувати неповну сім'ю як соціальний психолого-педагогічний феномен.

Залежно від того, з ким проживає дитина, розрізняють материнську і батьківську неповні сім'ї. За кількістю поколінь розрізняють неповну просту – мама (тато) з дитиною чи кількома дітьми та неповну розширену сім'ю – мама (тато) з дітьми та іншими родичами. За способом утворення є такі типи неповної сім'ї: осиротіла, позашлюбна, розлучена та сім'я, що розпалася.

Тобто, неповна сім'я може утворитися внаслідок смерті одного з батьків, народження дитини поза шлюбом, розлучення батьків, розпаду сім'ї при юридичному збереженні сім'ї [2].

З'явився новий тип неповної сім'ї, який набуває масового поширення в Україні – це дистантна сім'я. Цьому сприяє погіршення матеріально-економічного становища сімей в Україні. Неповна сім'я юридично зберігає свою цілісність, але фактично стає материнською.

В умовах створення та існування неповної сім'ї можливі динамічні зміни: вона може переходити з одних типів у інші, а також є факт існування перехідного типу сім'ї. Наприклад, неповна сім'я (позашлюбна) може перейти у повну змінену сім'ю (матір вийшла заміж і з'явився вітчим). У такій сім'ї ядро ґрунтується на основі шлюбу [2].

Проблему неповної сім'ї вивчали ще в 70-х рр. ХХ століття в СРСР такі дослідники, як Б. Псавко, П. Старожицький, М. Соловійов, Б. Урланіс,

А. Харчев, Л. Чуйко, М. Юрович. Вони здебільшого розглядали проблеми розлучених сімей. Також дану проблему досліджували класики радянської педагогіки – А. Макаренко і В. Сухомлинський. Саме їхні погляди ми розглянемо детальніше.

А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші педагоги розглядали проблеми сімейного виховання як основу розвитку особистості на всіх етапах життя. А. Макаренко зазначав, що саме структура сім'ї та характер стосунків її членів мають вирішальне значення [6, с. 146]. Бувають випадки, коли у сім'ї виникають певні труднощі, наприклад, незгода між батьками або виховання дитини лише матір'ю. Тоді батьки не можуть привити дитині правильні морально ціннісні потреби особистості.

А. Макаренко говорив, що не варто характеризувати батька, який покинув сім'ю, з доброї чи поганої сторони. Якщо дитина питає про батька, то варто сказати – «не знаю, не цікавлюсь» [5, с. 64]. Але якщо батько бере участь у житті дітей, то ставлення зовсім інше. А. Макаренко зневажав батьків, які спостерігають за сім'єю здалеку. Він вважав, що таких батьків потрібно кримінально судити, тому що вони шкодять дітям [5, с. 102]. Але також, він вірив, що у світі є батьки, які покинувши сім'ю, можуть брати участь у вихованні дітей і навіть виховувати благородних людей з хорошими моральними цінностями [5, с. 102]. Саме тому, він радив не забороняти батькові брати участь у вихованні дитини.

Отже, аналіз поглядів А. Макаренка щодо проблем сімейної структури сприятиме ефективному включенню дитини у систему сімейних взаємин [3, с. 12-16].

На думку В. Сухомлинського, результат сімейного виховання залежить від сімейного середовища, у якому росте дитина. Тобто, якщо дитина в дитинстві не дістає все, що вона має мати від людей, які її оточують, то вона виростає «важкою». Великим горем для дитини він називав ситуацію, коли сім'ю залишає батько. Для дитини це рівноцінно зраді [7, с. 227]. Коли від неї відвертається найдорожча людина, вона втрачає довіру і більше не ні в що не вірить [7, с. 407]. Несправедливе ставлення батьків до дитини може викликати почуття агресії, образливості, неврівноваженості. Дитина може стати цинічною і грубою по відношенню до інших людей.

В. Сухомлинський вважав, що дуже важливо, щоб у житті дитини були люди, яких вона поважає. Коли сім'я неповна, повага до батьків руйнується. Дитина стає дуже критичною до батьків і до інших людей. Тобто, дитина переживає падіння і поразку батьків, як своє особисте горе [3, с. 17-19].

Педагог навчав людей розуміти дитячі душі. Це основне завдання як сім'ї, так і школи. Потрібно не забувати про допомогу іншим людям. Про вияви турботи, доброти, співчуття. Вміння відгукнутися на чуже горе – це дуже важливий принцип В. Сухомлинського. Саме з нього починається найвища людська радість, без якої неможлива моральна краса людських взаємовідносин [3, с. 17-19].

З метою практичного вивчення взаємостосунків батьків з дітьми-підлітками у неповних сім'ях було проведено дослідження на базі

Королівської ЗОШ I-III ступенів № 2 Закарпатської області. Проаналізувавши результати дослідження, слід зазначити, що у підлітків досить напружені взаємовідносини з батьками, але обидві сторони намагаються їх покращити. Це демонструє небайдужість обох сторін. Батьки все ще входять у референтне коло спілкування підлітків. І хоча багато місця у житті дітей займають друзі, батьки все-ще залишаються на перших позиціях у виборах. При порівнянні результатів у дітей з повних і неповних сімей можна сказати, що діти з неповних сімей більш самостійні і витриваліші, ніж діти з повних сімей. Вони більше схильні до різних видів девіацій, але більше прив'язані до одного з батьків. Тут прослідковується така закономірність – дитина з неповної сім'ї або повністю віддана одному з батьків (зазвичай тому, з ким проживає), або прислухається до думки батьків, або не реагує на зауваження. Діти з неповних сімей дуже гостро переживають відсутність одного з батьків. До того ж досить сильно в підлітковий вік на поведінку і характер підлітка впливає фізичний розвиток. Тому взаємовідносини між батьками і дітьми в даний віковий період значно ускладнюються.

Якщо описувати значення неповної сім'ї як сучасний суспільний феномен, то ми можемо помітити наскільки поширеним він став у XX-XXI століттях. До цього часу розлучення було досить рідкісним явищем і негативно сприймалося в суспільстві. Народження позашлюбної дитини взагалі засуджувалося соціумом. Визнавався лише один вид неповної сім'ї – осиротіла.

Проблема неповних сімей є дуже широкою для дослідження. Адже неповні сім'ї не охоплюють лише чотири основні типи. Їх є набагато більше (наприклад, батьки юридично одружені, але проживають окремо; батьки проживають у громадянському шлюбі та ін.). За результатами переписів [2, с. 9], в Україні стабільно фіксують десь 1 % неповних сімей. Але насправді, приблизно половина неповнолітніх в Україні певний період життя проживають в умовах неповної сім'ї. Цьому дуже сприяє ситуація виїзду багатьох громадян на заробітки за кордон, а також, участь чоловіків у військових подіях за останні 5 років. Тобто, офіційні дані не зовсім точно розкривають реальну картину сімейних відносин в Україні.

Загалом погляди суспільства на неповну сім'ю за останні століття дуже змінилися. Розлучення, позашлюбна сім'я більше не осуджуються так активно, як колись. Тепер це звичайна норма, яка нікого не дивує. Це може бути пов'язано зі зміною моральних цінностей, які пропагуються суспільством.

Література

1. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: у 3 т. Т. 1: Основи родинних взаємовідносин. Івано-Франківськ : Плай, 2002. 288 с.
2. Костів В. Внебрачная семья. Неполная семья. Осиротевшая семья. Приемные дети. Семейное воспитание: краткий словарь. Москва : Политздат, 1990. С. 53.
3. Костів В. Консультативна робота з проблем родинного виховання у неповній сім'ї. *Вісник Прикарпатського університету*. Серія «Педагогіка, етнопедагогіка». Вип. 24. Івано-Франківськ, 1998.
4. Костів В. Основи педагогічної класифікації нуклеарних сімей. *Вісник*

- Прикарпатського університету. Серія «Педагогіка». Івано-Франківськ : Плай, 1999. Вип. 2. С. 52-59.*
5. Макаренко А. Книга для родителей. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Москва, 1985. Т. 5. 336 с.
 6. Макаренко А. Книга для родителей Педагогические сочинения: В 8-ми т. Москва, 1985. Т. 7. 320 с.
 7. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5-ти т. Київ : Рад.школа, 1980. Т. 2. 670 с.

Роман Петришин
*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

МЕДІАОСВІТА В УКРАЇНІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У наш час в Україні дуже гостро постало питання медіаосвіти, адже саме від якості отримуваної інформації і залежить наше майбутнє, у тому числі й майбутнє нашої держави. Саме цій проблемі становлення та розвитку медіаосвіти в Україні як важливого складника розвитку інформаційного суспільства присвячена стаття. Актуальність дослідження обумовлена тим, що входження України в європейський і світовий освітній простір детермінує необхідність узгодження напрямів і принципів реформування шкільництва та студентства із загальними тенденціями розвитку освіти в умовах інформаційного суспільства. Усебічне обговорення цієї проблеми в національних ЗМІ безпосередньо впливає на ефективність усього процесу загалом [2, с. 4].

Теорія і практика медіаосвіти в сучасному педагогічному дискурсі стає предметом наукового дослідження багатьох учених, охоплюючи широке коло проблем: вивчення мас-медіа в цілому, моделей і методів медіаосвіти (Д. Бекінгем, Л. Зазнобіна, Г. Лассуел, М. Маклуен, Л. Мастерман, С. Пензін, Ю. Усов, О. Федоров, О. Шариков та ін.), психолого-педагогічні дослідження з питань медіаосвіти (Л. Баженова, О. Баранов, О. Бондаренко, К. Ворсноп, Н. Габор, Л. Зазнобіна, О. Спичкін, О. Федоров, І. Челишева, О. Шариков та ін.), роль засобів масової комунікації у вихованні школярів (С. Дорогий, В. Лизанчук, Г. Усова, І. Челишева), вітчизняний та світовий досвід медіаосвіти (А. Дилижан, О. Нечай, О. Самарцев, О. Шариков, С. Черкашин).

В Україні увага до медіаосвіти посилилась лише в останні роки. Її проблеми в контексті світового інформаційного простору досліджують такі українські вчені, як Г. Онкович, Л. Найдьонова, О. Баришполец, Б. Потятиник, Н. Горб, Н. Габор, І. Чемерис та багато інших [5, с. 25].

Мета дослідження – з'ясувати вплив медіаосвіти на соціальну поведінку підростаючого покоління.

Медіаосвіту називають у світі освітою XXI століття. Медіаосвіта (англ. media education) – напрям у педагогіці, спрямований на вивчення масовокомунікативної й інформаційної природи ЗМІ (преси, телебачення,

радіо, кіно, відео тощо) та принципів їх використання для актуалізованого оволодіння основами знань [2, с. 4].

Стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. Це стало передумовою створення Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, розробленої Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України, схваленої постановою Президії НАПН України та підтриманої Національною експертною комісією України з питань захисту суспільної моралі (травень 2010 р.). Головна мета Концепції є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти, що має стати фундаментом гуманітарної безпеки держави, розвитку і консолідації громадянського суспільства, протидії зовнішній інформаційній агресії, всебічно підготувати дітей і молодь до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формувати у громадян медіа інформаційну грамотність і медіа культур у відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей [1, с. 3].

Концепція спрямована на підготовку і проведення широкомасштабного поетапного всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти на всіх рівнях; пріоритетне започаткування практики шкільної медіаосвіти. Зокрема, у Концепції висвітлено різні форми медіаосвіти, серед яких чільне місце посідає шкільна медіаосвіта, що охоплює інтегровану медіаосвіту (використання медіадидактики в межах існуючих предметів), спеціальні навчальні курси, факультативи, гурткову, студійну та інші форми позакласної роботи. Ця форма медіаосвіти спрямована переважно на формування критичного мислення, комунікаційної медіакомпетентності. Важливу роль мають відігравати шкільні бібліотеки як сучасні комп'ютеризовані центри, у яких концентрується інформаційно-пошукова діяльність учнів. Значну увагу приділено і позашкільній медіаосвіті, яка напрямлена на розвиток способів творчого самовираження особистості, має супроводжувати шкільну медіаосвіту, підсилювати її ефект. Базується вона переважно на діяльності громадських організацій, волонтерських і комерційних засадах, охоплює сімейну медіаосвіту, використовується в межах психотерапевтичної і психолого-консультаційної допомоги. Медіаосвіта передбачає методику проведення занять із застосуванням проблемних, евристичних, ігрових та інших продуктивних форм навчання, що дає змогу підготувати школяра до життя в нових інформаційних умовах, розвивати особистість на матеріалі художніх медіатекстів, формувати культуру спілкування з медіа, а також розвивати творчі, комунікативні здібності, критичне мислення [5, с. 26].

Пріоритетними напрямками створення цілісної системи шкільної медіаосвіти є упровадження курсу медіакультури для старших класів з урахуванням особливостей переходу до профільного навчання. Цей компонент медіаосвіти має стати інтегруючою ланкою, майданчиком здійснення старшокласниками рефлексії власних медіапрактик, усвідомлення ефективності саморегуляції взаємодії з медіапростором. Система шкільної

медіаосвіти не починається в старших класах, навпаки, мова іде про те, що кожен віковий період має специфічні медіа ризики, на профілактику яких і має бути спрямована медіаосвіта, створюючи базу для розв'язання наступних завдань розвитку в подальших вікових періодах. Передбачається розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої освіти для молодших і середніх класів загальноосвітніх шкіл (поширення практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів), напрацювання низки факультативних медіаосвітніх програм для дітей різного віку (а особливо для підлітків), активізація роботи гуртків, фото-, відео- та анімаційних студій, інших позакласних форм учнівської творчості медіаосвітнього спрямування [3].

Отже, до цілей медіаосвіти входять:

- розвиток творчих здібностей;
- формування критичного мислення;
- навчання сприйманню й інтерпретуванню інформації;
- власне оцінювання якості інформації;
- підвищення медіакультурного рівня розвитку особистості [6, с. 49].

У 2011 р. Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України спільно з Академією української преси була підготовлена навчальна програма «Медіаосвіта (медіаграмотність)». А в серпні 2011 р. під егідою Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України почала свою роботу школа з медіаосвіти (медіаграмотності). Енциклопедичний словник визначає медіаосвіту (англ. media education від лат. media – засоби) як напрям в педагогіці, що виступає за вивчення закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео і т.д.). Основні завдання медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різноманітної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її дії на психіку, оволодівати засобами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів.

У Законі України «Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» підкреслено, що ступінь створення інформаційного суспільства на вітчизняних теренах порівняно зі світовими тенденціями є недостатнім. Це стосується і впровадження в навчальний процес дисципліни «Медіаосвіта (медіаграмотність)» [7, с. 10].

Нині медіаосвіту умовно поділяють на два великих блоки: це – масова медіаосвіта (яка має бути безперервною, як наполягає більшість медіапедагогів) і професійна медіаосвіта (вишівська). Кожний із цих блоків знаходить свій відбиток у напрямках медіаосвіти, виділених ЮНЕСКО:

1. Медіаосвіта майбутніх професіоналів: журналістів (телебачення, радіо, преса, інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів та ін.;
2. Освіта майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, підвищення кваліфікації викладачів вузів і шкіл у рамках курсів з медіакультури;
3. Медіаосвіта як частина загальної освіти школярів і студентів, що навчаються у звичайних школах, середніх спеціальних навчальних закладах,

вузах, що, у свою чергу, може бути інтегрованою із традиційними дисциплінами або автономною (спеціальною, факультативною, гуртковою і т.д.);

4. Медіаосвіта в установах додаткової освіти й дозвіллевих центрах (будинках культури, центрах позашкільної роботи, естетичного й художнього виховання, клубах і т.д.);

5. Дистанційна медіаосвіта школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, мережі Інтернет;

6. Самостійна й безперервна медіаосвіта (яка теоретично може здійснюватися впродовж усього життя людини) [4, с. 166-167].

Тому ми зупинимося на медіаосвіті, як частині загальної освіти учнівської молоді, яка є одним з важливих сучасних напрямів виховання підростаючого покоління, формування особистісної медіакультури, яка передбачає здатність до адекватного сприймання, критичного аналізу, обґрунтованого оцінювання різноманітної медіапродукції, створення власних медіатекстів, творчої інтерпретації. Сьогодні обсяг інформації постійно збільшується, а життя сучасної дитини не можна уявити без медіа. Термін «медіа» походить від латинського «medium» (засіб, посередник), «media» (засоби, посередники) – позначають технічні засоби створення, зберігання, поширення, сприйняття інформації та обміну її між автором повідомлення і масовою аудиторією. Сучасне значення «медіа» – це засіб, через який опосередковано здійснюється комунікація між людьми, групами людей. Крім того, ідеться про всі засоби масової комунікації, а також масової індивідуальної комунікації так звані мережні мультимедійні засоби (друковані видання, радіо, кіно, телебачення, комп'ютерно-опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія).

Людина медіасупільства змалечку перебуває у сфері впливу медіасередовища і численних медіа, що стають її соціальним повсякденням. З медіа вона отримує:

- необхідну інформацію;
- зразки і моделі поведінки в соціумі;
- приклади належних, соціально прийнятних переживань;
- можливість уникати тиску буденності й переживати яскраві – «позитивні» (радість, естетичне задоволення) і «негативні» (сум, тривогу, страх, відчуття ризику) емоції та почуття;
- альтернативні приклади відпочинку і дозвілля.

Такі можливості медіа середовища ідеально узгоджуються з природними віковими потребами дітей і тому міцно утримують їх під своїм впливом. Останні можуть пізнавати життя через аудіовізуальні образи, екранні медіа (телебачення, Інтернет), які для багатьох замінюють традиційні джерела соціалізації.

Медіа з кожним роком відіграють усе більшу роль. Контакти людини з ними перевищують 11 годин на день, телевізор працює в середньому 7 год. 38 хв. щодня, а діти від 2 до 12 років проводять час біля монітора комп'ютера або екрана телевізора близько 25 год. на тиждень.

Згідно з даними Національного союзу сімейних асоціацій, неповнолітня аудиторія щорічно проводить у середньому 154 год. якісного часу (тобто періоду неспання) з батьками і 850 год. – з учителями, той час як на контакти з різними екранними медіа припадає 1400 годин.

Таким чином, медіа стали невід’ємною частиною життя сучасного школяра. Вони вже не тільки дозволяють отримувати інформацію, а й формують світогляд, смаки, погляди та переконання. Разом з тим, крім інформації, важливих новин та авторитетних думок, медіа несуть також і неправдиві чи необ’єктивні відомості, перенасичені рекламою, пропагандою, порнографією та насильством. І, звичайно, дитина не в змозі самотійно й одразу розібратись у всьому потоці медіаінформації, навчитися критично мислити стосовно медіатекстів. Для того, щоб протистояти таким негативним впливам, потрібно застосовувати спеціальні знання та підходи, які називають медіаосвітою.

На думку фахівців ЮНЕСКО, саме медіаосвіта дозволить вирішити ці проблеми, оскільки вона пов’язана з усіма видами медіа (друкованими, графічними, звуковим, екранним) та різними технологіями; дає можливість людям зрозуміти, як масову комунікацію використовують у їх суспільстві, оволодіти навичками застосування медіа у спілкуванні з іншими людьми, а також забезпечує знання того, як:

- аналізувати, критично осмислювати та створювати медіатексти;
- визначати джерела створення медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні та/або культурні інтереси, контекст;
- тлумачити медіатексти та цінності, які вони поширюють;
- відбирати відповідні медіа для створення й поширення власних медіатекстів та знаходження зацікавленої в них аудиторії;
- отримати можливість вільного доступу до медіа як для сприйняття, так і створення медіапродукції.

Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження, права на інформацію, інструментом підтримки демократії. Вона актуальна, утілює принцип «тут і зараз». Досі немає єдиної думки щодо самого визначення поняття «медіаосвіта» та її сутності. У різних країнах дослідники дають тлумачення відповідно до проблем, що назріли в суспільстві.

Розглянемо два підходи щодо визначення самого терміна «медіаосвіта». Російська школа медіаосвіти (А. Федоров, О. Шариков) наводить таке означення: «Напрямок педагогіки, що забезпечує вивчення закономірностей масової комунікації (преси, ТБ, радіо, кіно, відео тощо)» [5, с. 25]. Основними її завданнями бачиться підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, сприйняття, розуміння, усвідомлення наслідків впливу різної інформації, навчання способів спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів. З іншої точки зору, медіаосвіта – це процес розвитку особистості посередництвом і матеріалами засобів масової комунікації: преси, радіо, телебачення, кіно, Інтернет, інших мультимедійних

комп'ютерних систем. У даному випадку головне завдання медіаосвіти – розвивати «вміння поставити ЗМІ на службу людям, взяти з них найцінніше, а також активно брати участь у створенні власних медіа продуктів» [5, с. 26]. Отже, медіаосвіта – це, з одного боку, оволодіння сучасними комунікаційними технологіями, а з іншого – формування відповідального ставлення до використання цих технологій. Останнім часом утверджується більш широке розуміння медіаосвіти не тільки як певного компонента шкільного навчання, але й безперервного розвитку особистості взагалі.

У сучасному світі медіаосвіта розглядається як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки. Головні її завдання вчені розуміють так: підготувати учнів до життя в інформаційному суспільстві, сформувати в них вміння користуватися інформацією в різних видах, володіти способами спілкування за допомогою інформаційних технологій і засобів. Знайдена в результаті цього процесу медіаграмотність допомагає людині активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету тощо [5, с. 25-26].

Таким чином, медіаосвіта відкриває великі можливості для розвитку дитини, її інтелектуального і творчого потенціалу, здібностей, самостійного мислення; формує вміння орієнтуватися в сучасних інформаційних потоках, виховує компетентного медіаспоживача; підвищує рівень медіаграмотності. Така необхідність у шкільному віці обумовлена певними факторами: по-перше, шкільний вік є важливим періодом для інтелектуального, фізичного і психоемоційного розвитку дитини; по-друге, сучасний учень має, як правило, досить значний аудіовізуальний досвід: активно спілкується з телевізійною, комп'ютерною, відео- і звукозаписною технікою, володіє навичками поводження з мобільною телефонією; по-третє, школярі, які стикаються з постійно зростаючим потоком інформації (навчальної, медійної), мають значні труднощі, коли їм необхідно самостійно критично оцінити отриману інформацію, виявити не тільки інтелектуальну й пізнавальну активність, але й особистісну, суб'єктивну позицію, творчу індивідуальність.

Література

1. Інформаційне суспільство в Україні: стан, проблеми, перспективи. *Дні інформаційного суспільства-2015: матеріали щорічної науково-практичної конференції з міжнародною участю* (м. Київ, 19-20 травня 2015 р.) / упоряд. : М.Малюга; за заг. ред. д. держ. упр., проф. Н. В. Грицяк. Київ : Тезис, 2015. 226 с.
2. Задорожня Л. «Освіта впродовж життя!». *Медіаосвіта – пріоритетний напрям в освіті XXI століття: проблеми, досягнення і перспективи*: матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Харків, 25-27 жовтня 2013 р.) / за заг. ред. канд. пед. наук Л. Д. Покроєвої. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. С. 4-6.
3. Найдьонова Л. А. Медіаосвіта в Україні: особливості реалізації соціально-психологічної моделі. URL : <https://www.academia.edu> (дата звернення: 14.04.2019).
4. Онкович Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа. *Вища освіта*

- України: теорет. та наук.-метод. часоп. (Дод. 1) / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ. 2008. № 3. С. 165-177.*
5. Сагайдак Г. Медіаосвіта як засіб виховання сучасного школяра. *Обрії*. 2013. № 2(37). С. 25-27.
 6. Шеїна О. О. Медіаосвіта: теоретичні основи. *Наукові праці. Педагогіка*. 2017. Вип. 279. Т. 291. С. 47-50.
 7. Шегута М. Медіаосвіта (медіаграмотність): реалії, проблеми, перспективи. *Медіаосвіта – пріоритетний напрям в освіті XXI століття: проблеми, досягнення і перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Харків, 25-27 жовтня 2013 р.) / за заг. ред. канд. пед. наук Л. Д. Покроєвої. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. С. 10-12.*

Роман Петришин

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Уляна Петрів

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Правова підготовка школяра – важливий елемент освіти в цілому. Саме нинішньому молодому поколінню буде належати вирішальна роль у розбудові правової демократичної держави України, тому успіх даної справи буде значною мірою залежати від рівня їхньої правової освіти та рівня правового виховання[1, с. 54].

Правове виховання молодших школярів є необхідним компонентом ранньої профілактики відхилень у їх поведінці, тобто проведення виховної роботи на стадії формування основних рис характеру, відношень із середовищем. Спостереження класних керівників переконують, що важких учнів і правопорушників четвертого – восьмих класів середньої школи несумлінне ставлення до навчання і відхилення у поведінці були помітно виражені вже у початковій школі, вчителі якої не змогли виправити їх поведінку. Збільшується число учнів початкової школи, справи яких розглядають служби у справах неповнолітніх. Окрім того, на думку педагогів, сьогодні до першого класу приходять значна кількість дітей, які мали відхилення у поведінці в дитячому садку, не бажають учитися, тобто недостатньо підготовлені до школи.

Дитині вже у сім'ї, дитячому садочку і тим більше, починаючи з першого року навчання, доводиться стикатися з певними правилами поведінки, вибирати певне ставлення до них: бути чемною, чесною, справедливою, поважати старших, цінити працю інших, не ображати слабших. Для дітей ці явища виступають і як моральні, і як правові, тому що

вони ще не можуть розділити морально допустиме і законне. Ці поняття виступають як єдине ціле. З розвитком таких якостей, як чесність, справедливість, дисциплінованість та інших, у дітей формується і певне морально-правове ставлення до встановленого порядку вдома, у школі, на вулиці.

Навіть у додатку до Рекомендацій Ради Європи про викладання прав людини у школі стверджується: «Поняття, пов'язані з правами людини, можуть і повинні закріплюватися у свідомості якомога раніше. Так, наприклад, діти, які відвідують дитячий садочок або навчаються в початковій школі, можуть уже набути досвіду ненасильницького врегулювання конфліктів і поваги до іншої людини» [2, с. 250].

Правильно організована правоохоронна діяльність учнів стає могутнім фактором перетворення знань права у правові переконання, які регулюють поведінку особистості.

Розглядаючи правове виховання молодших школярів як цілеспрямовану виховну роботу школи з формування у них правових уявлень і правомірної поведінки, слід зазначити, що мова йде не про ізольовану сферу виховання, а про одну з важливих ланок у загальному ланцюгові заходів з виховання учнівської молоді. Відповідно організація і планування правового виховання повинно впливати із загальних завдань виховної роботи і узгоджуватись з її планами.

Правове виховання особистості у широкому плані розпочинається вже у ранньому шкільному віці і ніби підключається до загального навчально-виховного процесу. Загальне виховання складає фундамент правового виховання, оскільки воно орієнтує учнів на дотримання багатьох моральних принципів і норм, що містяться у змісті права.

Правове виховання як один із напрямів виховного процесу формує певні сторони соціального досвіду особистості: сумлінне виконання обов'язків, розумне використання прав, повага до законів, дотримання правил людського співжиття, активна участь у боротьбі з правопорушеннями.

Недостатня увага педагогічної науки до цих проблем призвела, наприклад, до поширення глибоко помилкової думки, що правове виховання повинно передусім формувати вміння боротьби з правопорушеннями. Тому слід мати на увазі, що заходи правового виховання самі собою недостатні для профілактики (попередження) неправильної поведінки. Головну роль тут відіграє вироблення внутрішньої регуляції як наслідок всього процесу цілеспрямованого виховання особистості. У результаті моральні, правові, естетичні та інші цінності надійно трансформуються у форми поведінки школяра. Тому правове виховання не можна розглядати як єдиний засіб боротьби з правопорушеннями, незважаючи на важливість цього напрямку [3, с. 59].

Отже, молодший шкільний вік найсприятливіший для формування навичок морально-правової поведінки, в основі якої лежать правові знання, набуті в дитинстві (норми, правила поведінки, оцінки). Рівень правових знань залежить від усвідомлення особистістю суспільних вимог. Для молодших

школярів шлях такого усвідомлення – від уявлень до правових понять, які пов'язані з конкретними особами, ситуаціями або предметами.

Література

1. Правовиховна робота у школі: навч.-метод. посібн. / за заг. ред. З. Л. Береговського. Івано-Франківськ : ОППО, 2005. 176 с.
2. Рекомендації Ради Європи про викладання прав людини в школі. Конституція України і основи правознавства в школі: книга для вчителя / за ред. І. Усенка. Київ : Український центр правничих студій, 1999. С. 250-253.
3. Ткачова Н. Формування в учнів основоположних ідей права: Вивчення Конституції України. *Рідна школа*. 1999. № 6. С. 56-59.

Надія Сабат

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Аліна Волошин

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Студентство у сучасних умовах є специфічною соціальною групою, яку характеризує окремішний спосіб життя, умови навчання й побутової сфери. Як відомо, більшість студентів проживають у великих містах або неподалік міст. Досить значна кількість студентів проживають у гуртожитках, тому в мешканців формуються спільні інтереси, заведено свої традиції, стиль та спосіб життя. У гуртожитках студенти не лише навчаються, а й організовують своє дозвілля, налаштовують побут тощо.

Сьогодні, в умовах соціальних перетворень, виникає питання про формування активних людей, які здатні змінити світ, покращити життя в соціумі. В усі часи молодь була активною рушійною силою суспільства, рушієм суспільних перетворень. Не випадково у багатьох державах молодь вважають найбільшим скарбом, а в наукових трактатах молоді присвячено значну кількість наукових досліджень. Зараз гостро постає потреба ініціативних та соціально активних молодих людей, які б могли не лише правильно влаштувати своє особисте життя, а й організувати життя соціуму. Соціально активна молода людина ефективніше проходить соціальне становлення, соціалізацію. Саме соціально активна молодь здатна продукувати і підтримувати творчі ініціативи, розробляти власні соціальні проекти, спрямовані на покращення життя суспільства загалом.

За результатами теоретичного аналізу літератури встановлено, що активність як характеристику суб'єктності особистості розглядають К. Альбуханова-Славська, А. Брушлінський, С. Рубінштейн, С. Осницький та інші. У їхніх працях зазначено, що на формування соціальної активності

студентської молоді впливає ряд чинників. Отже, виникає потреба дослідити, які обставини, умови сприяють розвитку ініціатив молодих людей задля того, щоби стимулювати творчі пошуки у соціальній сфері.

Перш ніж аналізувати чинники формування соціальної активності студентської молоді, звернемося до значення цього слова.

Академічний словник тлумачить значення слова «чинник» як «умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис; фактор» [3, с. 326]. У нашому випадку йдеться про умови формування соціальної активності.

У наукових джерелах їх для зручності групують в окремі види, групи, категорії. У нашій роботі будемо характеризувати ці чинники на макро-, мезо- та мікрорівнях.

Перший рівень – це рівень суспільства. Адже, яким великим не було б бажання молоді людини, всі її дії значною мірою залежать від того суспільства, у якому вона проживає. Вагомим сприятливим чинником є державна політика, що уможливорює причетність студентської молоді до соціальних змін. Це закони, постанови, документи, які регламентують молодіжні ініціативи. Важливо, щоби державними органами, структурами й організаціями максимально враховувалися інтереси студентської молоді, та й загалом молоді, при плануванні суспільних реформ. Ще одним вагомим сприятливим чинником соціальної активності є актуалізація загальноприйнятих ціннісних орієнтацій, які формують просоціальну громадську позицію. Про важливість ціннісних орієнтацій йдеться у низці наукових досліджень, автори яких наголошують на потребі збереження й передачі молоді духовно-моральних цінностей. Адже, якщо молодь сповідує високі ідеали, то й свої вчинки буде будувати на благо людей. Г. Михайлишин зазначає, що суспільна модернізація неможлива без якісних змін в освітній сфері, де формується світогляд молодих людей, їхні моральні якості й переконання [2, с. 45].

Під мезорівнем ми розуміємо рівень освітнього середовища закладу вищої освіти, в якому навчається студент. До сприятливих чинників, у першу чергу, відносимо врахування бажань, потреб, інтересів студентства керівництвом, підтримку студентів із активною життєвою позицією, обстоювання позитивного іміджу студентського самоврядування. До негативних – несформованість або ж недовіра соціальних інститутів, завданням яких є урегулювання соціальних молодіжних ініціатив.

Результати проведеного нами опитування показали, що на мезорівні студенти мають стовідсоткові позитивні умови для розвитку своєї соціальної активності. В анкетах та міні-творах студенти спеціальності «Соціальна робота» підтвердили, що вони отримують значну як моральну, так і матеріальну підтримку ректора, проректорів, декана факультету у розвитку своєї соціальної активності. Студенти мають змогу самим обирати, яким видом діяльності займатися: чи це наукова робота, як-от участь у роботі конференцій, студентських наукових гуртків, чи то участь у роботі студентського самоврядування. Ректорат університету сприяє укладанню

договорів із різноманітними благодійними фондами, організаціями, які підтримують соціальні молодіжні ініціативи. До прикладу, студентка випуску 2019 року Христина Ткачук, навчаючись на бюджетній формі, окрім стипендії, отримувала ще стипендію благодійного фонду Лозинських.

Завдяки підтримці керівництва студенти спеціальності «Соціальна робота» є активними учасниками й організаторами багатьох виховних заходів, благодійних акцій, волонтерами благодійної організації «КАРІТАС» у м. Івано-Франківську та інших. Так, студентка 3-го курсу Лілія Стрілецька на добровільних засадах працює журналістом у студентському мас-медіа проекті – STUDMEDIA. Член відділу Студентського Сенату Молодіжного центру «Paragraph», працює в напрямках «Медіа» та «Комунікації». Грантоподавач у напрямі «Інновації у сфері інклюзії» (2019) від програми молодіжних інновацій U-inn, що реалізується Програмою розвитку Організації Об'єднаних Націй в Україні у партнерстві з Міністерством молоді та спорту України за фінансової підтримки Міністерства закордонних справ Данії в рамках проекту «Громадянське суспільство для посилення демократії та прав людини».

У формуванні соціальної активності молоді значну роль відіграє студентське самоврядування. Показово, що з вересня 2018 р. і до сьогодні студентський Сенат Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника очолює студент спеціальності «Соціальна робота» Юрій Лозяк. За його ініціативи в університеті започатковано проведення ряд масштабних заходів, серед яких – щорічний конкурс «Містер Прикарпатського університету». Сенатор багато зусиль докладає до організації таких культурних заходів, як «Галицький бал», «Міс Педагогічного», «Міс Першокурсниця» та ін. Юрій зазначає, що навчання саме на спеціальності «Соціальна робота» надзвичайно багато дало йому у плані творчого зростання, професійного та духовного становлення. Узагальнення результатів опитування, проведеного серед студентів 1-4 курсів спеціальності «Соціальна робота», дозволяє стверджувати, що Юрій Лозяк чітко бачить мету і згуртовує активних ініціативних студентів, підтримує їхні ідеї, ділиться з ними власним досвідом.

До сприятливих чинників соціальної активності А. Базиленко відносить психологічні установки, у т.ч. ті, що зумовлені сімейними традиціями активної соціальної діяльності, відчуття себе повноцінним членом студентської групи, позитивний особистісний досвід; сформовані соціальні здібності; прагнення до самореалізації, самопізнання, самотворення, прагнення до відчуття особистісної цінності, усвідомлення наявності позитивних ресурсів і можливостей їх актуалізації, віра у власну цілісність, самозаохочення, розвинуті уявлення про соціальну активність, здатність виявляти ініціативу, здатність до саморегуляції [1, с. 7]. За результатами проведеного нами опитування серед студентів 4 курсу спеціальності «Соціальна робота» денної форми навчання, 100 % опитаних відчуває себе повноцінними членами студентської групи; у 68 % є традиції соціальної

активності в сім'ї, коли бать, мати чи інші родичі займають керівні посади чи є лідерами громадського життя.

До гальмівних чинників соціальної активності А. Базиленко відносить негативні мотиви вибору професії, зневіру в оточуючих, у суспільних ідеалах, установки, що роблять людину негнучкою до змінних умов, відсутність або послаблене почуття соціальної відповідальності саморегуляції [1, с. 7]. Цих чинників у ході нашого опитування не виявлено. Отже, можемо стверджувати, що на особистісному рівні у студентів 4 курсу немає перешкод для розвитку своєї соціальної активності.

Таким чином, на розвиток соціальної активності студентської молоді мають вплив як позитивні, так і негативні фактори. Важливо посилювати вплив перших задля створення сприятливого середовища розвитку студентських ініціатив.

Література

1. Базиленко А. Психологічні чинники формування соціальної активності студентської молоді (на прикладі студентського самоврядування): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2018. 20 с.
2. Михайлишин Г. Й. Світоглядні пріоритети освітньої сфери в контексті потреб суспільної модернізації: моногр. Івано-Франківськ : НАІР, 2012. 374 с.
3. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Т. 11. Київ : Наукова думка, 1980. 326 с.

Надія Сабат

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Оксана Гринишин

*студентка 1 курсу ОР «магістр» спеціальності «Менеджмент»
освітньої програми «Управління навчальним закладом»*

*Інститут післядипломної освіти та довузівської підготовки
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет*

імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

В умовах реформування української освіти особливого значення набуває питання управління навчальними закладами в нових соціокультурних умовах. Якщо це питання достатньо повно висвітлено в науковій літературі, то аналізу ефективності управління закладами освіти присвячено значно менше публікацій. Ця проблема не знайшла достатньо повного вирішення з огляду на зміни в освіті, реалізацію ідей Нової української школи, зміни в якості самого процесу управління.

Методологічні підходи вирішення означеного питання висвітлено в напрацюваннях Дж. Гібсона, Д. Донеллі, Д. Іванцевича, Б. Мільнера та ін. Описані ними схеми аналізу ефективності управління значно відрізняються

концептуально і дозволяють практично реалізувати процес оцінки ефективності щодо різних типів закладів.

Оцінювання ефективності управління соціально-педагогічними системами розкрито у працях таких науковців, як О. Боднар, Н. Корнещук, В. Олійник, А. Чміль та ін. Їхні авторські підходи до оцінки ефективності є актуальними в сучасних умовах.

Упродовж останніх років виникли нові моделі оцінки ефективності управління. Вони зазвичай базуються на комплексному підході до організації (традиційно виробничої) як відкритої системи. Традиційно ці концепції мають як переваги, так і недоліки. Однак відсутність в окремих аспектах зв'язку між ними призводять до низки протиріч, які нівелюють позитивні результати їхнього застосування.

Метою розвідки є узагальнення даних про поняття «ефективність управління», систематизація підходів до його визначення й застосування.

Як свідчить аналіз наукових джерел, на сьогодні поняття «ефективність управління» щодо навчальних закладів немає одностайного трактування. З точки зору економіки й менеджменту ефективність – це відношення отриманого ефекту, тобто результату, до витрат ресурсів, які забезпечили отримання такого ефекту.

Стосовно управлінської діяльності А. Гуралюк пропонує наступну формулу: відношення ефекту, або результату управління, до витрат на управління [1]. У науковій літературі ця концепція отримала назву цільової концепції ефективності управління. За цією концепцією, робота організації скерована на досягнення визначених цілей, а ефективність управління описує ступінь досягнення задекларованих цілей [2, с. 12]. Ефективність, яку визначають за цією концепцією, отримала назву «широка ефективність управління» або «результативність управління».

Однак практика доводить, що існує ряд факторів, які перешкоджають застосуванню даної якісної залежності для кількісної оцінки ефективності управління. Ось найвагоміші з них:

- складно оцінювати ефективність управління соціально-педагогічними системами, позаяк оцінка результату є багатовимірною, не зводиться до єдиного показника;

- часто буває важко визначити, на рахунок якого суб'єкта чи виду управління слід зарахувати дані результати;

- складно побачити ефект управлінських реформ одразу, – як правило, нововведення проявляють свою результативність через певний проміжок часу. Наприклад, неможливо одразу призначити нові кадри – потрібно, щоби вони спершу пройшли відповідне навчання, а це забирає багато часу;

- отримані під час перевірок результати керованих процесів неправильно було б зараховувати лише до результатів, управлінської діяльності, адже на ці результати безпосередньо впливають також як самі виконавці, так і зовнішні чинники: соціум, батьки, громадськість та ін.;

- у соціальних системах часто спостерігаємо суперечності між поставленими цілями. Наприклад, покращення якості надання освітніх

послуг потребує певного капіталовкладення, додаткових коштів. Введення, скажімо, нового харчування у школах стикається знову ж таки з питанням додаткових коштів, недовірою з боку окремих батьків та учнів.

– при оцінці ефективності управління соціальними системами виникає ряд труднощів із визначенням кінцевого продукту діяльності, як-от рівня конкурентоспроможності фахівців, якості освітніх послуг тощо.

Крім вищеописаної, у сучасних умовах застосовують ще й інші концепції визначення ефективності управлінської діяльності, як-от «функціональна концепція ефективності управління й функціонування управлінського персоналу». Автори-розробники мали на меті знівелювати чи викоренити названі вище недоліки попередньої концепції. Згідно функціональної концепції, ефективність управління характеризує співставлення результатів і витрат самої системи управління. Функціональна концепція дозволяє отримати якісні результати переважно у виробничій сфері. Що стосується сфери соціальної, то тут її застосування є дуже трудомістким, затратним і не вирішує об'єктивно питань із визначення результату управлінської діяльності соціальної інституції. Тому в сучасних умовах функціональну концепцію ефективності управління розглядають зазвичай в історичному вимірі, констатуючи, що вона має дуже вузьку сферу застосування.

Найпопулярнішою сьогодні концепцією оцінки ефективності управлінської діяльності є Balanced Scorecard (BSC) – збалансована система показників. Щоправда, вона також викликає бурхливе обговорення і широкі дискусії, позаяк системно не охоплює вимірами всіх показників управлінської діяльності. Вона є системою стратегічного управління організацією на основі виміру й оцінки її ефективності за комплексом показників, котрі підібрані таким чином, щоби максимально зважити на всі аспекти діяльності організації. Згідно цієї концепції, вимірюють чотири перспективи: фінанси, ринок, внутрішні процеси й навчання та ріст. У BSC-системі фінансові та нефінансові індикатори інтегруються з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків між результатними показниками й ключовими факторами, під впливом яких вони формуються [1].

Сьогодні створено ряд модифікацій BSC, як-от QPM (Quantum Performance Measurement) – квантове вимірювання досягнень, PMM (Performance Measurement Model) – модель вимірювання досягнень, система J. I. Case та ін.

Для визначення ефективності управління соціально-педагогічними системами сьогодні найчастіше використовують такі концепції:

- концепція ефективності управління на основі досягнення «балансу інтересів»;
- композиційна концепція ефективності управління;
- системна концепція ефективності управління;
- концепція EVA (Economic Value Added) – економічна додана вартість;
- концепції BSC-and- EVA та ABC-and- EVA;

- метод DEA (Data envelopment analysis) – аналіз оболонки даних;
- процесно-орієнтований аналіз рентабельності (ABRA – Activity-Based Performance Analysis).

Усі концепції мають раціональне зерно у визначенні ефективності управління навчальним закладом. Неможливо визначити якусь єдину концепцію, яка була б універсальною. Їх слід підбирати, виходячи з умов та типів конкретних навчальних чи виробничих закладів.

Література

1. Гуралюк А. Г. Концепції оцінки ефективності управління навчальним закладом. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. Вип. 3. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_3/8.pdf (дата звернення: 15.11.2018).
2. Корнещук Н. Г. Теоретико-методологические основы комплексной оценки качества деятельности образовательной системы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Магнитогорск, 2007. 48 с.

Лідія Тимків

канд. психолог. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Марія Сеньків

студентка I курсу ОР «магістр» спеціальності «Соціальна робота»

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» м. Івано-Франківськ

СУТНІСТЬ ТА ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА В УКРАЇНІ

Проблема соціального сирітства в Україні не є новою і пов'язана, в першу чергу, з кризою сімейних взаємин, появою неблагополучних сімей, послабленням виховної функції сім'ї, злочинністю дорослих, трудовою міграцією. До цих чинників долучилися і події на сході України, внаслідок чого зросла кількість сімей вимушених переселенців, а також дітей, в яких загинули батьки у зоні військових дій.

Соціальне сирітство породжує такі соціальні наслідки та девіації в поведінці, як зростання правопорушень, злочинність неповнолітніх, дитяча проституція, алкоголізм, наркоманія.

Проблема соціального сирітства в різних аспектах висвітлена в працях зарубіжних та вітчизняних науковців. Зокрема, О. Терновець розглядає її як предмет міждисциплінарного дослідження, І. Галатир, Л. Кальченко вивчали причини виникнення соціального сирітства, О. Коваленко аналізувала соціальне сирітство як соціокультурний феномен, соціально-психологічні аспекти проблеми соціального сирітства висвітлено в працях І. Трубавіної, Ю. Якубова, А. Пономарьова та ін. Питання соціалізації молодого покоління ґрунтовно досліджували О. Безпалько, Ю. Василькова, М. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Л. Мустаєва, А. Мудрик, В. Нікітіна,

Л. Оліференко.

У своїх дослідженнях І. Тернова виокремила два основних види сирітства: повне сирітство – діти стали сиротами у зв'язку зі смертю або загибеллю батьків; соціальне сирітство – діти батьків, які не виконують своїх обов'язків з різних причин, саме такі діти складають одну з основних категорій серед неблагополучних дітей [6, с. 8].

Вітчизняні науковці Л. Артюшкіна та А. Полянничко розглядають «соціальних сиріт» як особливу соціально-демографічну групу дітей, які формально мають батьків, але через соціальні, економічні, морально-психологічні та фізичні причини фактично позбавлені батьківського піклування. До них належать бездоглядні і безпритульні діти, тобто «діти вулиці» [1, с. 6].

Низка науковців вважає, що соціальні сироти – це:

1) діти, які не мають родин і залишилися без піклування батьків, у тому числі діти, батьки яких з різних причин відмовилися від них або позбавлені батьківських прав, та взяті на повне державне забезпечення;

2) особлива соціально-демографічна група дітей віком від народження до 18 років, які залишилися без піклування батьків внаслідок соціально-економічних, моральних, психологічних і медичних причин [4; 8].

У Короткому енциклопедичному словнику соціальної роботи зазначено, що «соціальне сирітство» – соціальне явище, обумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків щодо неповнолітньої дитини [5, с. 406].

Соціологами було виокремлено чотири хвилі масового сирітства та безпритульності дітей в Україні: 1910–1921 рр. (Перша світова війна, революція, громадянська війна, голод, безробіття тощо); 1931–1933 рр. (колективізація, голодомор, репресії); 1939–1945 рр. (Друга світова війна); 90-ті роки ХХ століття (перехідний період). Зважаючи на політичну, соціально-економічну кризу, війну на Сході України, аргументовано початок п'ятої хвилі збільшення масштабів дитячої безпритульності [2, с. 7].

Так, за даними відділу ювенальної превенції УПД ГУНП в Івано-Франківській області, лише від початку 2018 року в Івано-Франківській області в поліцію надійшли повідомлення про зникнення 99 дітей. Усі діти були розшукані. Вони повернуті батькам або влаштовані до центрів соціально-психологічної реабілітації, тому що причини втеч можуть бути різними. Зазвичай діти тікають через конфлікти в сім'ях. Трапляється, що підлітки залишають домівку через нерозділене кохання чи хлопці тікають з дівчатами, або ж дівчата – з хлопцями.

На сьогодні найбільш соціально вразливими є сім'ї з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах, насамперед сім'ї, де батьки з певних причин (через тривалу хворобу, інвалідність, малозабезпеченість, безробіття тощо) не можуть забезпечити належного утримання та догляду за дитиною; сім'ї з дітьми, де члени сім'ї є особами з особливими потребами; сім'ї з дітьми, де батьки є трудовими мігрантами; сім'ї з дітьми, де батьки ухиляються від виконання батьківських обов'язків; сім'ї, в яких дитина або

декілька дітей відібрані за рішенням суду від батьків без позбавлення їх батьківських прав. До групи ризику також можуть потрапити сім'ї опікунів чи піклувальників, прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу, сім'ї, в які тимчасово влаштовані діти, які залишилися без піклування батьків або осіб, що їх замінюють. Відсутність належної превентивної соціальної роботи з такими сім'ями призводить до втрати виховного потенціалу сім'ї, позбавляє дитину можливості виховуватися в родині.

Створення оптимальних умов для підтримки соціально незахищених категорій дітей є одним з найважливіших завдань сьогодення, яке полягає не в ізоляції знедолених дітей від соціуму, а в їх інтеграції в соціум через пріоритетність у соціальній політиці саме сімейних форм допомоги дітям-сиротам. Саме з метою забезпечення реалізації кожною дитиною права на виховання в сім'ї, зростання в безпечному сімейному оточенні, вдосконалення системи надання соціальних послуг дітям і сім'ям з дітьми, затверджено Національну стратегію профілактики соціального сирітства на період до 2020 року [3]. Основною метою стратегії є створення належних умов для забезпечення реалізації права кожної дитини на виховання в сім'ї, запобігання поширенню соціального сирітства, утворення в суспільстві сімейних цінностей.

Серед найрізноманітніших соціально-педагогічних технологій роботи з дітьми-сиротами найбільш доцільною вважається соціально-педагогічна підтримка, що полягає в соціально-педагогічній допомозі дітям-сиротам у виявленні, визначенні та вирішенні проблем дитини-сироти з метою реалізації й захисту її прав на повноцінне виховання, розвиток і освіту.

На думку О. Терновець, соціально-педагогічна підтримка безпритульних дітей становить систему засобів, які забезпечують допомогу дітям-сиротам у самостійному індивідуальному виборі – моральному, цивільному, професійному, екзистенційному самовизначенні, а також допомогу у визначенні перешкод (труднощів, проблем), самореалізації в навчальній, комунікативній, трудовій та творчій діяльності. Зважаючи на основні напрямки соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт, учена визначила й мету соціально-педагогічної підтримки – це усунення перешкод, які заважають успішній соціалізації особистості дитини соціальної сироти [7, с. 66].

Таким чином, предметом діяльності соціального педагога з соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребують соціально-педагогічного захисту та допомоги, стає процес спільного з дитиною подолання перешкод, що заважають самостійно досягти певних результатів.

Література

1. Артющкіна Л., Полянничко А. Сирітство в Україні як соціально- педагогічна проблема (соціально-правовий аспект). Суми : Сумський ДПУ, 2002. 268 с.
2. Мунтян І. Дитяча безпритульність як субкультура в сучасному українському суспільстві: автореф. дис. ... канд. соціол. наук. Львів, 2017. 22 с.
3. Національна стратегія профілактики соціального сирітства на період до 2020 року / Затверджено Указом Президента України від 22 жовтня 2012 року № 609/2012. URL : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/609/2012> (дата звернення: 17.03.2019).

4. Олиференко Л., Шульга Т., Дементьева И. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издат. центр «Академия», 2004. 256 с.
5. Соціальна робота: короткий енциклопедичний словник. Київ : ДЦССМ, 2002. Книга 4. 536 с.
6. Терновая И. История и современное состояние проблемы социального сиротства в России : монография / отв. ред. В. Гура. Таганрог : Таганрог. гос. пед. ин-т, 2009. 90 с.
7. Терновець О. Соціальне сирітство як соціально-педагогічна проблема. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 3. С. 61–68.
8. Шульга Т., Олиференко Л., Быков А. Социально-психологическая помощь обездоленным детям: опыт исследований и практической работы: учеб. пособие. Москва : Изд-во УРАО, 2003. 400 с.

Андрій Бурмістров
студент I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДІ УКРАЇНИ

*Патріотичне виховання – це сфера духовного життя,
яка проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне,
що любить і ненавидить людина, яка формується.*

В. Сухомлинський

Соціально-психологічною передумовою побудови громадянського суспільства, утвердження демократії і збереження незалежності України є формування в її громадян національної свідомості, гідності, патріотичних почуттів і відповідальності за долю держави. І саме освіта повинна сприяти розвитку української культури, утверджувати українську національну ідею, формувати в дітей і учнівської молоді громадянську, національну свідомість і самосвідомість.

Національна самосвідомість особистості – розуміння і почуття належності до етнічної спільноти як результат освоєння культури, традицій, звичаїв свого народу. Вона включає:

- усвідомлення себе як індивіда на основі уявлень і знань про свої природно-біологічні властивості, зовнішність («Я – національно-фізичне»);
- усвідомлення себе як носія національної психології на основі пізнання впливу на психічні процеси, почуття, прояв волі, розуму, мовлення, належності до певної нації, народу («Я – національно-психологічне»);
- усвідомлення себе як носія національних властивостей особистості на основі пізнання залежності своєї життєвої позиції, ставлення до дійсності, інших людей, праці від національної належності («Я – національно-соціальне»);
- усвідомлене ставлення до історичного минулого, сучасного та

майбутнього етносу, нації;

- усвідомлене, дійове ставлення до духовних та матеріальних цінностей нації та стійка потреба у їх збереженні та примноженні;

- усвідомлення особистістю власної відповідальності за долю нації, її теперішнє і майбутнє. Завдяки національним особливостям особистість здатна зберегти наступність традицій і звичаїв свого народу, продовжити шлях його соціального і культурного розвитку [2, с. 117-118].

Функції національної самосвідомості особистості щодо людини і суспільства:

- стимулювання самопізнання, рефлексія власного «Я», віднаходження точки відліку і духовного джерела самотворення;

- пізнання національно-культурних традицій свого роду й народу, усвідомлення суспільної значущості власної діяльності та сенсу життя загалом;

- формування духовної основи й мудрості життя – почуття громадянського обов'язку та особистісної відповідальності перед попередніми й прийдешніми поколіннями;

- самореалізація особистості, максимальний вияв свого розумово-творчого й морально-духовного потенціалу, «чужому навчаючись і свого не цураючись»;

- усвідомлення національних особливостей і відмінностей менталітету, толерантне ставлення до інших народів і культур;

- збереження культурно-генетичного коду, збагачення та розвиток інтелектуального потенціалу нації, зменшення «відтоку мізків» за кордон і сприяння науково-технологічному прогресу та економічному зростанню, досягненню високих соціальних стандартів;

- виховання поваги до минулого рідного краю, усвідомлення історичної ролі і місії українців серед інших народів України та у світі;

- пошук відповідей на запитання: хто ми, якого роду-племені діти, якими були й чому такими стали, що вміли й чого навчилися?

Людина перебуває в площині нескінченного ланцюга поколінь. Щоб пізнати себе, треба усвідомити своє місце на цій життєвій матриці, знайти свою точку опори – ототожнити себе з національно-культурним середовищем.

Національно-патріотичне виховання є однією зі складових виховного процесу, яке являє собою систематичну і цілеспрямовану діяльність держави та громадських організацій з формування у молоді високої патріотичної свідомості, почуття любові до України. Національно-патріотичне виховання включає у себе соціальні, цільові, функціональні, організаційні аспекти, охоплює своїм впливом усі покоління, пронизує усі сторони життя: соціальну-економічну, політичну, духовну, правову, педагогічну, спирається на освіту, культуру, історію, державу, право. В основі виховання лежить мотивація громадської активності молодого покоління. Ми будемо впевнені у небайдужості як сьогоднішнього, так і прийдешніх поколінь громадян. Найкращим проявом до співпереживання за минуле, є почуття гордості за

свою державу, співпричетність до творення її сьогодення та майбуття. Тому патріотичне виховання молоді є найголовнішим пріоритетом молодіжної політики в Україні. Перед освітянами стоїть завдання – виховання у молодого покоління почуття патріотизму, формування національної самосвідомості особистості на засадах духовності, моральності, толерантності, забезпечення створення умов для інтелектуального, культурного та фізичного розвитку, реалізації науково-технічного та творчого потенціалу молодих громадян. Кожна молода людина є активним учасником розбудови громадянського суспільства, відіграє в ньому важливу роль та несе відповідальність у процесах прийняття рішень на всіх рівнях, які впливають на їх життя, а держава забезпечує доступ молоді до відповідних та необхідних програм та послуг незалежно від статі, географічного положення, соціального, культурного, економічного чинників.

Однак, однією зі складових особистісної кризи є «втрата соціальної ідентичності, звичної тотожності себе, свого «Я» з певними соціальними об'єктами-орієнтирами – суспільством, професією, способом життя, мовою, національністю, політичною позицією і багато чим іншим» [3, с. 257].

При недостатній сформованості національної самосвідомості виникає оманливе відчуття «меншовартості» культури, «другорядності» рідної мови, заниження власної самооцінки, що породжує комплекс національної і громадської неповноцінності, відсутність почуття власної гідності. Що нерідко призводить до того, що люди стають егоїстами, пристосуванцями, різного роду перевертнями.

Національний манкрут (людина зі стертою пам'яттю, людина без історичної пам'яті, без знання історії власного народу.) – денаціоналізована особа, відірвана від живого, рідного ґрунту. Як доводять дослідження, така людина є вельми сприйнятливим, чутливим об'єктом для навіювання меркантильно-бездуховних, агресивно-деструктивних позицій і вслякого аморально-злочинного психологічного маніпулювання. Національне не може відчужуватися від особистості без руйнування морально-духовних основ психіки. Знищення національної самосвідомості призводить до вічуженості від самого себе, неадекватне сприймання людиною своєї особи, свого «Я»; власне тілесне чи психічне ество сприймається як частково або повністю втрачене. Деперсоналізація породжує дегуманізацію і деморалізацію: окремі люди і цілі народи втрачають відчуття прав і обов'язків, гідності й честі, історичної ролі та місії, високі принципи життєдіяльності [1].

Студентські роки є визначальним етапом формування національної самосвідомості, адже саме в цей період молода людина досягає найвищого інтелектуально-духовного рівня пізнання світу і себе як суб'єкта життєтворчості, наповнює конкретним змістом образ власного «Я», розвиває почуття соціальної рівнозначності.

За результатами експериментальних досліджень [4] виявлено, що національна самосвідомість – це цілісне утворення, яке проходить у своєму розвитку два рівні:

- типологічний, на якому формується уявлення про етнічні

особливості спільноти;

- ідентифікаційний, на якому формується етнічна самоідентифікація.

У зв'язку з цим, формуванню національної самосвідомості молоді, на наш погляд, може сприяти:

- пізнання етнокультурних особливостей українського народу (наприклад, викладання навчальних курсів «Основи етнопедагогіки», «Українознавство», «Історія українського мистецтва» та ін.) і формування національної гордості через наповнення змісту професійної підготовки національними ідеями і науково-культурними цінностями, ознайомлення з досягненнями і надбанням українського народу;

- пізнання етнопсихологічних особливостей українців (наприклад, викладання навчальних курсів «Основи етнопсихології», «Психологія самосвідомості») та утвердження власної етнічної індивідуальності;

- залучення учнівської молоді до творення і збереження національної культури, зокрема через науково-пошукову і мистецьку діяльність, участь у громадсько-політичному житті і самоврядуванні, толерантне ставлення до історичних пам'яток і національних святинь;

- розвиток почуття власної гідності і внутрішньої свободи, подолання комплексу національної меншовартості і формування позитивної «Я-концепції», психокорекція етнічних стереотипів і формування позитивних міжетнічних установок;

- усвідомлення і щоденне публічне практикування свого «громадянсько-етнічного – Я», зокрема через користування українською мовою як рідною або державною, поважне ставлення до символів державності (гімн, герб, прапор);

- плекання культури мовлення, запобігання мовної асиміляції, поважне ставлення до себе як носія рідної мови;

- поступова інтеграція в європейський освітній простір за умови збереження національних надбань в освіті.

Перед сучасною школою стоїть складне і відповідальне завдання – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатне навчатися протягом життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства.

Це завдання під силу лише особистісно-орієнтованим системам виховання, які вимагають забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов для розвитку особистості учня, реалізації його природних можливостей, включення в суспільне життя, як активної дійової сили.

Однією з таких програм є Комплексна тематично-цільова програма виховання учнівської молоді «Нова генерація Млинівщини», яка відповідає усім принципам особистісно орієнтованого виховання, надає можливість кожному учню вибудувати власний варіант життя, гідний його як людини, набути власного досвіду повноцінних відносин, ствердження свого істинного людського «Я».

Мета програми – створити сприятливе виховуюче середовище на

основі гуманізації, демократизації, співробітництва і співтворчості в шкільному житті, орієнтувати внутрішній світ дитини на збагачення індивідуального досвіду самопізнання, самооцінки, саморозвитку, самовизначення і самореалізації, допомогти школяреві в соціально-політичному і громадському змужнінні і становленні громадянина-патріота, здатного розбудувати власну державу, творити себе і своє життя.

Очікувані наслідки впровадження даної програми визначаються глибиною і міцністю знань, рівнем національної свідомості, моральними рисами вихованців, їх підготовленістю до життя, високою культурою поведінки в школі і поза нею. Вони відображаються в переконаннях, прагненнях, потребах, інтересах, здібностях, вміннях і навичках, почуттях, волі, рисах національного характеру, психології, мисленні, у ставленні особистості до своєї країни, суспільства і самого себе.

Результатом впровадження комплексної тематично-цільової програми є відповідність випускників школи моделі-еталону.

Випускники школи – це юнаки і дівчата, здорові, фізично розвинені, мають достатні та хороші пізнавальні здібності і культуру розумової праці, досягають потенційно-можливих результатів навчання, утверджують у собі природну схильність до життя та готовність відстоювати його у собі і навколишньому світі, керуються в житті загальнолюдськими цінностями, розуміють прекрасне в мистецтві та житті, проявляють добросовісне ставлення до праці, ініціативні та творчі, прагнуть розвивати і творити свою державу.

Отже, комплексна тематично-цільова програма «Нова генерація Млинівщини» передбачає засвоєння учнями необхідного об'єму знань, умінь, навичок, звичок, розвиток здібностей, формування в них українського менталітету, національного світогляду, характеру, національної свідомості і самосвідомості, щоб бути готовими жити і діяти в умовах ринкових відносин, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства.

Підсумовуючи ми бачимо, що основна ідея полягає у мотивації громадської активності молодого покоління. Це стане запорукою небайдужості як сьогоднішнього, так і прийдешніх поколінь громадян. Якщо в суспільстві буде панувати нігілізм, нехтування долею рідної країни, це призведе до бездержавності і ще гіршого життя...

Якщо буде світло в душі, буде краса в людини, якщо є краса в людини, буде гармонія в домі, якщо є гармонія в домі, буде порядок у нації, якщо є порядок у нації, буде мир у світі. Вихід один – усім нам треба навчитися шанувати себе і сприяти розвитку етнічної самоідентичності дітей і молоді, формувати почуття національної самосвідомості.

Література

1. Ампілогова Л. Інноваційна освітня діяльність – вимога часу. *Завуч*. 2003. № 11. С. 10-12.
2. Ампілогова Л. Інтерактивність в навчальному процесі. *Завуч*. 2004. № 30. С. 23-29.
3. Аніскіна Н. Методична робота. Інноваційні форми організації. *Директор школи*. 2011. № 19-20. С. 45-50.
4. Бауер Т. Інноваційні форми методичної роботи. *Школа*. 2011. № 11. С. 10-13.

СЕКЦІЯ 2
МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЯ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Галина Михайлишин

*доктор філософських наук, професор кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Анастасія Мисюк

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВІДНОСИН
УЧНІВ 1-4 КЛАСІВ В УМОВАХ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

Гуманістичне виховання підростаючого покоління є однією з актуальних проблем сьогодення. Необхідність створення у суспільстві моральної атмосфери, яка сприяла б утвердженню в усіх ланках суспільного життя гуманного ставлення до людини, вимогливості до себе й інших, чесності, довір'я, поєднаного з високою відповідальністю, посилює роль означеної проблеми.

В основу фундаменту дослідження лягли педагогічні ідеї О. Духновича, Я. Коменського, А. Макаренка, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, С. Русової, К. Ушинського. У ракурсі розв'язання поставленої проблеми викликають інтерес ідеї сучасних вітчизняних вчених щодо суті гуманістичного виховання – І. Беха, О. Вишневського, І. Зязюна, О. Киричука, В. Петровського та ін., завдяки яким розкриваються мета, зміст, форми і методи підвищення ефективності процесу виховання гуманної особистості школяра.

Суттєвий інтерес для нашого наукового пошуку становлять дисертаційні дослідження, які розкривають гуманізацію стосунків учнів у позаурочній виховній роботі (В. Білоусова, В. Киричок); роль сім'ї у формуванні гуманістичних цінностей учнів (М. Голубенко, І. Кутнякова, О. Ковальчук); виховання гуманних відносин молодших школярів в умовах школи-інтернату (Л. Несторенко, Л. Канішевська).

Метою статті є коротка характеристика особливостей формування гуманних відносин учнів 1-4 класів в умовах школи-інтернату.

Особистість, у першу чергу характеризується своїми відносинами з оточуючим світом і суспільством, різними людьми. Тому можна говорити, що особистість це продукт суспільних відносин, які створюються в найближчому соціальному оточенні.

С. Рубінштейн стверджував: «Серце людини зіткано із її людських відносин до інших людей: те чого він вартий у цілому визначається тим, до яких людських відносин людина прагне, які відношення з іншими людьми

він здатен встановити встановити» [3, с. 16]. До того ж ще А. Макаренко підкреслював, що в педагогічній роботі ми маємо справу насамперед з відносинами, саме відносини є об'єктом педагогічної роботи.

Дитина вступає у взаємодію з середовищем з окремими людьми, і тут починається моральне виховання, стрижнем якого є формування гуманних відносин і взаємовідносин дітей. В суспільстві ці відносини характеризуються відносинами дружнього співробітництва, піклуванням про людину.

Для нашого дослідження дуже важливим є обґрунтування психологами самої категорії «відносини» її морального аспекту. На думку Б. Ломова, психологічні відносини людини в цілому становлять цілісну систему індивідуальних, вибраних свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної діяльності. Ця система витікає з усієї історії розвитку людини і виражає її особистий досвід, внутрішньо визначає її дії, її переживання. А «... діяльність і спілкування особистостей відбувається в системі суспільних відносин» [2, с. 296].

Особливий інтерес становить для нас визначення моральних відносин. Б. Ананьєв розуміє моральні відносини як об'єктивну відповідність окремих дій і вчинків особистості потребам і інтересам суспільства, яка реалізується в різних видах діяльності. Сама поведінка це практично здійснювані людиною відносини.

Одним із суттєвих параметрів, за якими вимірюється людина, є її відносини з іншими людьми. Оцінка поведінки і вчинків людей здійснюється з точки зору того, звеличують чи принижують вони людину, але не в значенні гордості, а в значенні гідності, цінності морального рівня її життя.

Взаємовідносини – більш складна і більш активна форма відносин. Взаємовідносини виникають і проявляються в результаті безпосередніх контактів людей або опосередковано – через речі та інших людей.

Динамічність – суттєва ознака взаємовідносин. Вона проявляється в постійній взаємодії позитивних і негативних відносин між людьми, в переходах позитивних взаємовідносин у негативні і навпаки, від менш виражених і більш стійких. Ця ознака взаємовідносин дуже характерна для молодшого шкільного віку. Граючись разом – діти посварились і розійшлись, а через деякий час знову встановились добрі відносини.

Стійкість поведінки особистості у взаємовідносинах один з одним не знімає проблеми їх динамічності. Чим молодша дитина, тим стійкість відносин менша, тим частіша зміна взаємовідносин. З віком взаємовідносини стабілізуються.

Процес виховання завжди є особистісний, протягом якого здійснюється безперервна взаємодія між людиною і соціальним середовищем. Гуманність є основою вихованості, її суттєвим показником. Гуманістична основа у вихованні – це той стрижень, на який повинні «нанизуватись» найрізноманітніші прояви життєдіяльності дитини.

Молодший шкільний вік є сенситивним для гуманістичного виховання, оскільки в цей період закладається підґрунтя світосприйняття, активно

формується моральна сфера, моральні цінності, усвідомлюється необхідність моральних якостей, поведінки, дотримання моральних норм.

Молодших школярів характеризує також природна допитливість, емоційність, вразливість, довіра до дорослих, бажання наслідувати їх, випробовувати власні сили і можливості. Цих поглядів дотримується і В. Киричок, яка у роботі «Гуманне ставлення до дитини» зазначає, що «період молодшого шкільного дитинства є сенситивним для засвоєння моральних правил і норм. Це обумовлено надзвичайною пластичністю психіки дітей цього віку, здатністю до великого емоційного відгуку як передумови розвитку моральних почуттів, новоутвореннями, пов'язаними з підпорядкуванням мотивів, появою внутрішніх механізмів регуляції поведінки тощо» [1]. Вчена переконана, що молодший шкільний вік має такі можливості для виховання, які не можуть повторитися в інші періоди дитячого життя, а упущення у моральному вихованні саме в цей період не буде змоги надолужити пізніше. У цей період особливо гостро сприймається добро і зло, співчуття і байдужість, ставлення інших людей. Саме в цей період необхідно націлювати дитину на правильне розуміння природи гуманних відносин.

Значна частина дітей зі школи-інтернату недостатньо підготовлена до сприйняття гуманних відносин і до залучення в гуманні відносини, тому, як зазначив К. Ушинський, «доброті, як і грамоті, треба навчати. Доброта, це те, що повинно стати моральною основою особистості – моральна чистота, благородство...» [4, с. 258].

Гуманні відносини дітей молодшого шкільного віку – це відносини, пронизані духом доброзичливості, дбайливості і поваги. Вони проявляються в довірі, симпатії, чуйності, в здатності до співчуття і співпереживання, у прагненні і вмінні допомагати один одному, непримиренністю до зла, жорстокості, у виявленні опору поганим вчинкам. Спочатку ці якості проявляються по відношенню до своїх близьких, рідних, а потім поступово переносяться на оточуючих.

Велику роль у формуванні позитивних, доброзичливих відносин відіграє мотиваційна сфера особистості, яка забезпечує стійкість її суспільної спрямованості, моральною впевненістю у поведінці та діях. Для молодшого шкільного віку характерними виступають такі мотиви поведінки: прагнення отримати похвалу від учителя та батьків, бути корисним, слідувати прикладу, розширювати свої знання. Для формування моральних мотивів поведінки дитини особливо важливо розвивати її моральні якості: повагу і любов до людей, почуття власної гідності, здатність співпереживати тощо.

Світогляд є основою відносин особистості. Він проявляється у вчинках, у мові, у поведінці. Однією із ознак світогляду є переконання – віра людини в ідеал, якому вона слідує у житті. Авторитет батьків і вчителя для дітей початкових класів має вирішальне значення. К. Ушинський говорив, що вплив особистості вихователя на молоду душу «дає ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручником, ні системою покарань і заохочень, ні моральними сентенціями» [4, с. 153].

Розвиток гуманних відносин – складний динамічний процес. В. Киричок [1], спираючись на свої дослідження, виділяє такі етапи розвитку гуманних відносин у дітей молодшого шкільного віку:

- розширення і вдосконалення почуття відповідальності у відносинах;
- формування внутрішніх регуляторів гуманних відносин (потреби, моральні знання, ідеали, мотиви, самооцінка);
- формування гуманних почуттів;
- зростання психологічної змістовності відносин дітей, прояв теплоти, сердечності, люб'язності;
- оволодіння досвіду моральних відносин;
- зростання здатності до спонтанного прояву гуманних відносин в різних сферах діяльності і спілкування дітей.

Це виявляється в міжособистісних та міжколективних відносинах, в сім'ї: діти починають турботливо ставитися до батьків, братів і сестер, визнавати інтереси інших членів сім'ї. Цього позбавлені діти-сироти і діти, які з тих чи інших причин залишилися без опіки батьків.

Таким чином, розробляючи різні аспекти організації виховної роботи, вчені виходять з визнання вирішального значення педагогічно доцільного влаштування нового життя дітей, у процесі якого вихованці включаються в найрізноманітніші зв'язки і відносини. Якості їх особистості формуються завдяки постійному розширенню, зображенню і збагаченню зв'язків з оточуючим світом.

Література

1. Киричок В. А. Гуманне ставлення до дитини: метод. посіб. Київ : Інфодрук, 2004. 132 с.
2. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Педагогика, 1976.
3. Мясичев В. И. Психология отношения: избран. психол. труды / под ред. А. Бодалева. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995.
4. Ушинский К. Д. Избранные произведения. Москва, 1949.

Богдан Ковбас

*канд. пед. наук, професор кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Олександра Катеринюк

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

м. Івано-Франківськ

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Кардинальні зміни в ідеології українського суспільства передбачають зміну суспільної та індивідуальної свідомості і ставлять перед загальною середньою освітою і сім'єю якісно нові вимоги до виховання підростаючого

покоління. Метою виховання є сприяння всебічному гармонійному розвитку особистості. Педагоги, батьки мають ставитись до дитини як найвищої цінності, сприяти розвитку її талантів, розумових здібностей, формувати моральні цінності, виховувати покоління свідомих громадян, здатних забезпечити розвиток суспільства на демократичних гуманних засадах. Саме тому виховання на основі гуманістичних цінностей має бути пріоритетним напрямом сучасного виховання. Тому одним із найважливіших завдань школи в сучасних умовах постає виховання гармонійної, духовно багатой та національно свідомої особистості. У Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» наголошується, що без подолання девальвації загальнолюдських цінностей, нігілізму та відірваності освіти від національних джерел немислиме виховання справжнього громадянина.

Дослідженню історії зародження та розвитку теорії цінностей присвячено праці таких науковців, як О. Дробницький, М. Каган, Л. Столович, В. Тугаринов, Н. Чавчавадзе та інші. Визначенню ролі ціннісної свідомості в цілісному просторі культури, місця теорії цінності в сучасній філософії, її теоретичного та практичного значення на сучасному етапі розвитку вітчизняної та світової культури присвятили свої роботи А. Гулига, М. Каган, І. Нарський, Л. Столович.

Ціннісно-сміслова сфера особистості у дослідженнях Г. Андрєєвої, І. Бега, В. Зінченка, В. Москаленко, К. Платонова, Е. Помиткіна, Е. Фромма трактується як вершина структури особистості і вищий рівень її соціальної діяльності. Питання усвідомлення особистістю сутнісного «Я» через власні ціннісні ставлення до себе і до зовнішнього світу розробляли Л. Виготський, Л. Божович, В. Крутецький, О. Леонтьєв, К. Поліванова, С. Рубінштейн [1].

Старший шкільний вік характеризується процесом активного становлення особистості, прагненням до змістового спілкування, особистісного самовизначення. У цей віковий період з одного боку зростають інтелектуальні можливості, а з іншого – усвідомлюється потреба в структурованості, системності ціннісній орієнтацій, намаганні простежити причини соціальних явищ, пізнати закони природи. Це пов'язано зі сформованістю на попередніх вікових етапах розвитку особистості, умов необхідних для становлення ціннісних орієнтацій: оволодіння понятійним мовленням, накопичення достатнього морального досвіду. Поява сталих переконань у старшокласника свідчить про значний, якісний перелом в характері становлення системи моральних цінностей, детермінують її поведінку [2].

Несформованість, невизначеність, ціннісних орієнтацій негативно впливає на становлення молоді яка досить критично ставиться до будь-яких ідеалів, цінностей, навіть у стабільній ситуації. Для старшокласника дана проблема набуває актуальності, оскільки істотно впливає на особистісний розвиток, розвиток самосвідомості, толерантності, зрештою на професійне самовизначення. Завдяки сформованості ціннісно-смісловій сфери, особистість відчуває себе гармонійно в соціальному оточенні. Світ цінностей – це передусім світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральної

свідомості, оцінок. Цінності є основою для побудови когнітивної сфери навколишнього світу, оскільки та чи інша цінність може в певний період стати загальною умовою того чи іншого виду людської діяльності, життєвим орієнтиром, згідно яких структурується реальність.

Можна констатувати: ціннісні орієнтації є провідною якістю людини, що характеризують її як неповторну індивідуальність. Система їх виступає як загальна спрямованість усього духовного світу особистості, її життєдіяльності. Ціннісні орієнтації визначають місце особистості у соціальній структурі суспільства, у найближчому оточенні, визначають соціальні ролі та соціальну позицію [1].

Отже, у нових умовах розвитку суспільства головною метою школи стали пошуки шляхів формування та розвитку особистості на основі збереження загальнолюдських цінностей та природних можливостей дитини. Формування ціннісних орієнтацій школярів є важливим чинником їхнього духовного розвитку. У зв'язку з цим провідного значення у формуванні духовно-моральних цінностей набуває світогляд особистості, на основі якого формується система ціннісних орієнтацій. Формування ціннісних орієнтацій тісно пов'язані з цінностями суспільства.

Література

1. Формування сімейних цінностей у дітей шкільного віку в сучасних соціокультурних умовах: монографія / Гончар Л. В. та ін.; за заг. ред. Л. В. Гончар. Харків : «Друкарня Мадрид», 2016. 176 с.
2. Турянська О. Ф. Виховання у підлітків ціннісних орієнтацій (на матеріалі історії): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 1994. 17 с.

Людмила Березовська

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Христина Колодчак

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

м. Івано-Франківськ

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема соціалізації особистості є надзвичайно актуальною, передусім, це стосується соціалізації підлітків, тому що саме у цей період життя людини закладаються основи особистості, її здатність до адекватної оцінки суспільних процесів, уміння застосовувати набутий досвід для розгортання своєї життєдіяльності.

Однією з найважливіших і необхідних передумов підготовки підлітків до життя є їх успішна соціалізація, невід'ємною складовою якої має стати їхня суспільна активність. Об'єднання підлітків і молоді в молодіжні організації – одна з форм прояву такої активності. У сучасному українському

суспільстві продовжується процес становлення та утвердження молодіжних організацій як інституту соціалізації нової генерації. Процес цей суперечливий, непослідовний, що відображається на спрямуванні діяльності молодіжних організацій, здатності до ефективної соціалізації своїх членів, а тому потребує поглибленого наукового вивчення. Проте, сучасні вчені звертаються до проблеми діяльності молодіжних організацій та взаємодії з ними педагогічної ланки епізодично, висвітлюючи лише окремі аспекти. Водночас гострота проблеми взаємодії школи з цими організаціями диктує необхідність налагодження співробітництва й партнерства з ними та посилення педагогічного аспекту в їх виховному і соціалізуючому процесі.

Проблема взаємодії школи з різними суспільними інститутами і громадськістю розроблялася С. Шацьким, А. Макаренком, В. Семеновим та ін. Методологічні підходи до процесу соціалізації підростаючого покоління висвітлено в працях О. Балакіревої, О. Яременка та ін., теоретичні й практичні засади та основи розвитку соціальної педагогіки – у дослідженнях Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Оржеховської, А. Рижанової, С. Савченка, Г. Троцько, С. Харченка та ін.

У своїх роботах учені вказують на значний вплив різних факторів на соціалізацію, серед яких чільне місце відводиться молодіжним організаціям. Аналіз теорії й практики з досліджуваної проблеми засвідчує про наявність протиріч між: соціальною потребою підлітків у більш активній суспільній діяльності в молодіжних організаціях і недостатньою увагою з боку держави до діяльності таких організацій, низькою поінформованістю суспільства про них та розривом зв'язків школи, в якій навчається переважна більшість підлітків; об'єктивною потребою в посиленні ролі різних суб'єктів соціально-педагогічної роботи з підлітками у молодіжній організації в процесі їх соціалізації і недостатньою теоретичною та методичною розробкою змісту, форм і методів цієї діяльності; зростанням кількості різних молодіжних організацій та недостатньою їхньою готовністю до залучення підлітків до суспільно корисної діяльності, що сприяє розширенню просоціального середовища їх соціалізації.

Метою соціалізації в сучасних умовах є не тільки становлення громадянина, але й виховання специфічних здібностей, необхідних для адаптації та соціалізації в сучасних умовах життя. Наприклад, потрібно підготувати молодь до того, щоб вона могла адаптуватися до нових проблем, була здатна відгукнутися на суспільну мобілізацію, мала високу культуру соціальної, у тому числі й політичної участі.

Щоб вижити в соціальному й духовному відношенні, молода людина повинна самовизначитися в непостійному світі суспільно-політичного життя, бізнесу, виробництва, комунікації, не загубивши своєї оригінальності й самобутності, моральних принципів, поваги до себе і людей, здатності до самопізнання й самовдосконалення. На цьому, зокрема, наголошує С. Харченко, який вважає їхню діяльність невід'ємною у різних сферах життя країни [4]. Завдяки створенню молодіжними громадськими організаціями системи соціальних зв'язків і відносин, члени таких організацій засвоюють

позитивний соціальний досвід, формують соціально значущі установки, уміння просоціальної поведінки. Завдяки цьому забезпечується успішність соціалізації молодшої людини. Основними мотивами вступу юнаків і дівчат до молодіжних організацій є такі: цікаво проводити дозвілля; самореалізовуватися та самостверджуватися серед однолітків; розширювати коло спілкування; змінити власне життя на краще, сприяти розвитку України.

Сьогодні потенціал дітей і підлітків не дуже виявлений, хоча відомі активно діючі дитячо-підліткові організації: «Пласт» як молодіжна політична організація, СПОУ, «Дитячий парламент» та ін. Останній можна розглядати як аналог дорослого парламенту, спрямований на формування соціально активної, політично свідомої, зрілої молоді.

З одного боку, діти легко піддаються впливу значущих дорослих і охоче об'єднуються навколо лідерів. У дитячих політичних організаціях можливе впровадження будь-якої ідеології, проте, діти недостатньо самостійні, щоб зробити відповідальний вибір, тобто дітей легко обдурити. З іншого – первинна соціалізація здійснюється саме в підлітковому віці і від того, наскільки активним буде підліток у тій чи іншій соціально-політичній сфері, залежить результат соціалізації.

Соціалізація передбачає, насамперед, знайомство підлітків із законами держави й формування в них правової свідомості, усвідомленого ставлення до закону, до прав людини, почуття відповідальності за свої дії та вчинки.

Мета правової соціалізації – забезпечення набуття підлітками й молоддю особистого досвіду реалізації прав і виконання обов'язків у моральних і правових взаєминах; попередження ситуацій соціальної дезадаптації особистості.

У процесі соціалізації в підлітків формуються: система знань з основ держави і права, інтерес до цієї галузі знань; повага до держави, до її владних органів; звички правової поведінки; усвідомленість зв'язку права з навколишньою діяльністю; нетерпимість до різних правопорушень; потреби й уміння активно захищати у встановленому законом порядку свої права й законні інтереси інших громадян.

У цьому процесі важливого значення набуває діяльність молодіжних громадських об'єднань, які, на думку Г. Шкутько [5], є чинниками позитивної соціалізації молоді, що зумовлено такими причинами:

- молодь існує у суспільстві не як самоізолювана субстанція, а як соціальна група, що пов'язана із суспільством, бере участь у суспільному житті й вступає у певні суспільні відносини;

- молодіжні громадські об'єднання постають як інститут соціалізації молоді, у якому учасники здобувають необхідні навички, досвід суспільної діяльності, визначають для себе соціальні орієнтири;

- молодіжні громадські об'єднання зазвичай є партнерами держави щодо реалізації державних і регіональних програм соціальної підтримки молоді, що сприяє самореалізації молоді й викликає необхідність аналізу ефективності реалізації цих програм в межах об'єднань.

Усвідомлення значущості соціалізації молоді для суспільного розвитку

спонукало науковців до вивчення молоді як окремого наукового об'єкту, з чим пов'язане виникнення науки ювенології (юнології). Поряд із соціалізацією дослідники говорять про ювентизацію як зміни, що вносяться молодим поколінням у суспільні відносини. Відповідно включення молоді у суспільне життя має двосторонній характер – соціалізація (як прийняття суспільних норм) та ювентизація (як вплив молоді на суспільство, його оновлення за рахунок цього). Оптимальним способом співвідношення соціалізації та ювентизації є соціальна ініціатива, коли молодь не просто пристосовується до суспільства, а й стає суб'єктом соціальної діяльності, що робить молодь не тільки глядачем, а й автором певних подій, каталізатором у розвитку суспільства [3, с. 29].

Ю. Поліщук зазначає, що саме в процесі взаємодії з різними соціальними інститутами у особистості накопичуються відповідні знання і досвід соціально схвалюваної поведінки [2]. Громадські організації виконують функції переважно професійної, громадянської соціалізації, функцію комунікації; окремі реалізують нормативно-регулятивну функцію. Функції можуть трансформуватися і доповнюватися залежно від цілей конкретної організації. Основні функції, властиві громадським організаціям, досліджував А. Мудрик [1]. Вчений виокремив: волонтерство, громадянське виховання, сприяння розвитку молодіжного підприємництва, туризм, міжнародний обмін, народна творчість тощо. Зазначені напрями реалізуються за допомогою різних форм і методів роботи, переважно проектів. Завдяки діяльності в межах проектів відбувається пошук та концентрація відповідних ресурсів, залучаються до вирішення завдань різні партнери. Проектна діяльність дає можливість молодим людям проявити свою соціальну активність, усвідомити відповідальність за спільну справу.

Ступінь участі молоді у діяльності громадських об'єднань прямо пропорційний соціалізаційним впливам цих інституцій, адже вони створюють умови для вибору сфери діяльності, самореалізації молодих людей, сприяють набуттю ними певних навичок, формують активну громадянську позицію та віру у власні сили й потенціал для втілення позитивних суспільних змін.

Література

5. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2004. 304 с.
6. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Луганськ, 2006. 42 с.
7. Социология молодежи: учебник / [под ред. проф. В. Т. Лисовского]. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербургского университета, 1996. 460 с.
8. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.
9. Шкутько Г. Г. Роль громадських об'єднань у процесі соціалізації студентської молоді. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2011. № 5 (216). С. 168-172.

Оксана Ворощук
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Наталія Дудник
студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМОВІДНОСИН У МОЛОДІЙ СІМ'Ї

У сучасному суспільстві формування культури сім'ї визначається історичними ознаками, первісним устроєм сім'ї, а також особистими ціннісними орієнтаціями подружжя. Протягом останніх десятиліття в світовому соціумі відбулися значні зміни, що вплинули на проблеми стосунків сім'ї, зменшилась тривалість шлюбних стосунків, що спричинило появу більшої кількості розлучень. Виникає необхідність у створенні та застосуванні нових заходів, які б сприяли зміцненню інституту сім'ї, та тривалості подружніх стосунків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що питання культури взаємовідносин у молодій сім'ї досліджували : А. Антонов, Д. Лихачов, Ю. Латман, М. Вебер, В. Зверєва, І. Сайтарли, В. Шеломенцев. Актуальність дослідження дозволяє нам визначити основну мету статті: теоретичне вивчення поняття «культура сім'ї» у контексті сучасних соціально-психологічних досліджень.

Досліджуючи сучасну сім'ю, варто зазначити, що на даний час спостерігається тенденція недостатнього рівня готовності молодих людей до подружнього життя, в результаті чого значно збільшилася кількість розлучень та малодітність. Більше половини розлучень відбуваються протягом перших п'яти років шлюбу. Причиною цього є: завищені рольові очікуваннями від шлюбу, недостатній рівень знань в питаннях сім'ї, особиста незрілість подружжя, а також не бажання брати на себе відповідальність за сімейний мікроклімат.

Актуальною на даний час є спеціальна підготовка молоді до шлюбу й сімейного життя, яка передбачає:

- підвищення відповідальності молоді в сімейних стосунках, а також щодо батьківства;
- формування здорового способу життя за посередництвом роз'яснення залежності сексуальності, можливості батьківства від наявності шкідливих звичок;
- формування психологічної компетентності щодо особливостей взаємин у сім'ї;
- висвітлення питань раціонального ведення господарства, організація бюджету сім'ї [1].

Моральний принцип являє собою основу етики сімейних відносин та виступає регулятором поведінки полягає в тому, що вдома не можна поводитися «як заманеться, бо це нікого не стосується».

Практика сімейного існування доводить, що для цілковитого щастя замало одного лише кохання, спільності інтересів і подібності характерів. Суттєво важливими в сімейному житті є інтелігентність (порозуміння) й уміння поводитися (культура поведінки) [3, с. 131].

Недостатній рівень культури поведінки неодмінно позначається на сімейних відносинах. Сім'я – це соціальний осередок, в якому проявляються найголовніші прояви культури спілкування: повага до старших, чемне, доброзичливе ставлення один до одного, уміння долати сімейні негаразди.

Культура спілкування подружжя в родині залежить також від поваги чоловічої й жіночої гідності. Виховання чоловічої гідності починається з раннього дитинства, із поваги спершу до матері, сестри, бабусі, потім до дівчини, дружини. У сім'ї хлопчик здобуває перший досвід моральної відповідальності за власні вчинки, наслідуючи свого батька.

Жіноча гідність охоплює чарівність, доброту, доброзичливість, ніжність, турботу про батька, брата, чоловіка, дітей, готовність морально підтримати чоловіка, вміння не образити його людську гідність, вірність, взаємну довіру, почуття гумору.

Молодому подружжю доводиться зустрічатися з багатьма труднощами, економічними, побутовими, соціальними, психологічними. Тому культура взаємовідносин подружжя завжди сприятиме вирішенню проблем, котрі виникатимуть. Адже подружжя в якому є взаєморозуміння, повага, вірність, відданість – це союз, який зможе вирішити багато життєвих негараздів.

У педагогіці людських стосунків застосовуються принципи заохочення і покарання. У ділових відносинах переважають вимогливість та суворість, натомість подружні взаємини – це сфера людських стосунків, побудованих на коханні. Видатний французький письменник А. Моруа писав: «Кохання, що має слугувати надійним прихистком, насправді всипане шипами погроз і наказів. Попервах, якщо він дуже закоханий, чоловік упокориться із примусом, спробує стати краще; однак потім його справжня натура візьме гору, і він прокляне ту, котра руйнує його: кохання послабшає й умре; ймовірно, він навіть стане всім серцем ненавидіти ту, що викрала в нього найдорожчий скарб – колишню віру в самого себе». Стосовно чоловіка цілком недоречні зневажливі слова і вирази. А от виявлення поваги до чоловіка – вимога етикету сімейних взаємовідносин [4, с. 168].

Сім'я виступаючи як психологічний союз повинна давати людині змогу бути спокійною, відвертою, не викликаючи суперечностей. Молодому подружжю для того щоб не виникали передумови конфліктів, потрібно правильно розв'язувати сімейні проблеми стосовно розподілу обов'язків, взаємин із батьками, планування відпочинку, психологічної сумісності тощо. Сімейні розбіжності виникнуть неодмінно, тому важливо знати культуру конфлікту, тобто вміти вийти з конфліктної ситуації із якомога меншими нервовими втратами.

Важливою умовою, що формує рівень культури міжособистісних стосунків у сім'ї, є моральна інтуїція (безпосереднє виконання своїх внутрішніх установок), яка сприяє психологічній гнучкості у взаєминах, що у свою чергу допомагає уникнути сімейних загострень. Психологічна гнучкість визначається знанням про особливості темпераменту партнера, відмінності у «маскулінній» і «фемінній» психології, чоловічій та жіночій тактовності.

Так, чоловіку, важливо бути особливо тактовним у сімейному спілкуванні, знаходити вмотивовані, делікатні відповіді на традиційно жіночі запитання, не припускатися грубих помилок.

Жіноча тактовність виявляється у знанні особливостей чоловічої психології. Задля уникнення небажаних конфліктів, жінкам потрібно пам'ятати, що чоловік на біологічному (генетичному) рівні націлений на досягнення певної мети, побудову кар'єри, отримання влади (жінка здатна відмовитися від професійного успіху заради кохання, гармонії у сім'ї). Тому, зробивши добру справу, чоловік очікує відповідної реакції жінки. На відміну від жінки, чоловікові важко думати одночасно в кількох напрямках [2, с. 138].

Найпоширенішими помилками спілкування в сім'ї є зневажання людської гідності партнера, що неминуче завдає ударів по самолюбству (сердитий погляд, підвищений тон, навіть якщо їхній суб'єкт має рацію; звернення, недоречне за формою і тоном, що скидається на покарання. Молоде подружжя передусім має прагнути зберегти ті якості, які чоловік та дружина понад усе цінують один в одному.

В. Сисенко висуває низку вимог до тактики розв'язання сімейних конфліктів. Це підтримка почуття особистої гідності чоловіка і дружини; постійне виявлення взаємної поваги і шани; прагнення викликати ентузіазм у партнера; приборкання себе у нападах люті, гніву, дратівливості, знервованості; вміння не акцентувати увагу на помилках і прорахунках партнера по шлюбу; вміння не дорікати минулим зокрема; жартом, гумором, будь-яким прийомом, що відволікає увагу, знімати або гальмувати зростання психологічного напруження, не винити себе і партнера підозрами в невірності та зраді, стримувати власні ревності, підозрілість; необмежене терпіння, поблажливість, добросердя, належна оцінка позитивних якостей.

Найдієвішим засобом у боротьбі з дратівливістю й образами є гумор. У Г. Сковороди читаємо: «Дурну бундючність зустрічають по вигляду, випроводжають по сміху, а розумний жарт важливим позначається кінцем», або таке: «Нема смішнішого, як розумний вигляд з порожніми нутрощами, і нема веселішого, як смішне обличчя з прихованою поважністю». Уміння побачити себе в кумедному світлі здатне попередити численні сімейні конфлікти. Адже кожному під силу продемонструвати власне прагнення уникнути сварки.

Інтелектуальні, моральні й інші гідності чоловіка стають звичними; послужливість, делікатність і тактовність сприймаються як безумовні. Подружжя й у сімейному житті мають прагнути зберегти ті якості, котрі понад усе приваблювали їх одне в одному до одруження. Завжди відштовхують скнарність, дріб'язковість, боязкуватість; натомість

приваблюють дбайливість, м'якість, уважність, естетична культура, захопленість справою, прагнення успіху [4, с. 166].

Моногамна сім'я має за основу подружню вірність. Сім'я – це фортеця, а подружня вірність – її мур. І хоч там що відбувається всередині фортеці, мур її має залишатися непорушним. Зберегти кохання куди важче, ніж заслужити або викликати його. Кохання – це надійний фундамент шлюбу.

Згідно етикету сімейних взаємин, чоловік зобов'язується дотримуватися таких правил: не дозволяти дружині носити важке; завжди пропускати її вперед; подавати пальто; не вживати брутальних слів; не ганьбити рідних і друзів її подруги; бути гостинним; не сперечатися через дрібниці; не демонструвати привселюдно своє кохання; кіно, театр, виставки, музеї відвідувати разом [4, с. 191].

Культура спілкування подружжя заперечує вживання навіть у напівжартівливо-дотепних звертаннях різких висловлень. Поготів ніколи не можна відповідати образою на образу. Реакція на наші слова не завжди збігається з очікуваною, тож, самі того не відаючи, не бажаючи, ми інколи сильно ранимо партнера. Особливо коли необережне слово було сказане без жодного злого наміру. Людина, котру вдарили чи вразили словом, може простити, натомість криваві рани в її серці залишаються, причому надовго.

Література

1. Ковалев С. Психология современной семьи. Москва : Просвещение, 2010. 208 с.
2. Сайтарли І. А. Культура міжособистісних стосунків: навч. посібн. Київ : Академвидав, 2007. 240 с.
3. Сімейні цінності: навч.-метод. посібн. до навч. програми «Сімейні цінності» / Прит В. І., Тесленко С. І., Охрименко З. В., Корецька Л. В. Івано-Франківськ : НАІР, 2013. 196 с.
4. Шеломенцев В. М. Етикет і сучасна культура спілкування: навч. посібн. Київ : Лібра, 2003. 416 с.

Ірина Дідух

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Юлія Фіголь

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

БЛАГОДІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ

*У дитинстві закладається людський корінь. Жодної
людської рисочки природа не відшліфовує – вона закладає,
а відшліфовувати нам – батькам, педагогам, суспільству.*

В. Сухомлинський

Безсумнівним є той факт, що благодійність як суспільна проблема в

умовах сьогодення посідає чільне місце у процесі суспільного виховання молоді, її морально-духовного формування. Бурхливі політичні події, що відбуваються в нашій країні, позначаються і на педагогічній практиці. Поширення в суспільстві індивідуалізму, егоїстичних настроїв і девіацій, беззмістовного проведення дітьми і молоддю дозвілля, існуюча недооцінка ролі молоді у суспільному житті та соціально-ціннісної діяльності в соціальному розвитку особистості, стан загального соціокультурного становища вразливих категорій населення (дітей-інвалідів, сімей з дітьми-інвалідами, безпритульних дітей, дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, людей похилого віку та ін.), що потребують захисту та підтримки, втрата добродійних традицій і суспільні потреби їх відновлення, відсутність у масовій педагогічній практиці роботи з виховання милосердя і альтруїзму як соціальних і духовних цінностей, поширення волонтерського руху – все це надзвичайно актуалізує здійснення наукових досліджень з формування соціально значущих якостей особистості в процесі здійснення благодійної діяльності [1].

Проблеми походження і розвитку людини завжди цікавили мислителів, філософів країн Давнього Сходу і Античної Греції. Серед сучасних вітчизняних вчених теми благодійності торкалися у своїх працях В. Андрійв, Н. Болотіна, Д. Багалій, А. Наралько, О. Кочнова, Н. Колосова, С. Синчук, І. Суровцева, Ф. Ступак та ін.

Мета проведеного дослідження полягає у спробі визначення основних аспектів ролі благодійної діяльності як одного з факторів соціального становлення молоді.

За умов глобалізації ми все частіше звертаємо увагу на соціальні питання, що виникають по причині недостатньої кількості ресурсів держави, внаслідок чого благодійність стає фактором їх успішного вирішення. Виховання населення має формувати в людях прагнення до покращення навколишнього середовища. У сучасних умовах, коли наслідки фінансово-економічних реформ відчуваються, насамперед, соціально незахищеними верствами населення, особливу значимість в наданні допомоги незаможним набуває благодійна діяльність. Таким чином, надзвичайно гостро на даному етапі постала проблема виховання милосердя не просто як невід'ємної складової гармонійно розвиненої особистості, а й як дієвого важеля оздоровлення суспільної моралі. Важливого значення в такому випадку набуває молодь як соціальна група – сучасна педагогіка вже зорієнтована на цілісне сприйняття особистості, сформованої не на формальному залученні різнопланових підходів, а на гармонійному поєднанні тих окремих здобутків, які дозволяють розкривати найкращі грані вихованця та сприяти розвитку милосердя в свідомості підростаючого покоління [2].

Більшість визначень поняття благодійності, що містяться в наукових працях, енциклопедіях та словниках, сходяться в тому, що благодійністю в загальному являється надання матеріальної допомоги малозабезпеченим, незахищеним верствам населення, в основі якого лежить намір проявити милосердя («благодійність» походить від латинського слова «caritas», що

означає «милосердя»), любов та гуманність не лише до ближнього, а й до незнайомої людини. Поняття «благодійність» увійшло в суспільну свідомість як гуманістичний поклик людини надавати допомогу нужденним незалежно від національної, расової, соціальної, релігійної належності. Практика добродійної допомоги та новітні дослідження суспільних наук засвідчили, що моральні підстави благодійності не суперечать релігійним канонам жодної з трьох світових релігій, а християнство розглядається як ідейне джерело благодійності. Сучасне суспільство має викорінювати етику споживання і запроваджувати всі елементи дійсної моральності, де б людина, починаючи з дитячого садочка, формувалася за принципами людяності. Для цього необхідна обов'язкова діяльність громадських організацій, волонтерських рухів, розвиток благодійних фондів. Саме їх робота має активний характер і спрямована на реалізацію програм для виховання гуманістичного суспільства з усвідомленням необхідності формування практичних навичок до життя та допомоги нужденним за принципом відповідальності [3, с. 29]. Для цього науковці-педагоги звертають увагу на необхідність наповнення духовним життям середовище, в якому формується особистість підлітка. На думку Ш. Амонашвілі, якби дорослі, котрі оточують дитину, уособлювали зразок людяності й високої моралі, то проблема виховання або зовсім би зникла з життя суспільства, або ж мала б символічне значення [4].

Милосердність передбачає не тільки самовідданість і доброзичливість, а й розуміння іншої людини, співчуття їй, участі в її житті. Звідси випливає, що милосердя опосередковано служінням, цим воно підноситься над милостинею, послугою, допомогою [5]. Отже, в понятті милосердя поєднується два аспекти – духовно-емоційний і конкретно-практичний. Без першого милосердя вироджується у холодну філантропію, без другого – в порожню сентиментальність.

У своїх працях відомий український педагог В. Сухомлинський виховання дітей 6-10 років називав «школою сердечності» та радив педагогам вчити дітей добру, любові, милосердю. Дитина не повинна вирости байдужою, черствою, а навпаки – зростати у постійному піклуванні про довілля, тварин, людей, доглядати і допомагати їм. В. Сухомлинський наголошував, що у процесі творення людям добра в молоді виховується доброта, людяність, сердечність, та саме таким чином закладаються основи гуманізму. У своїх працях «Проблеми всебічно розвиненої особистості», «Народження громадянина», «Павлівська середня школа» та ін. автор виклав свої погляди на проблему морального виховання. На його думку, моральне виховання – це цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість та поведінку людей, що формує моральні якості відповідно до ідеалів та принципів моралі. Василь Олександрович великого значення надавав становленню особистості маленької людини вже на початкових етапах шкільного навчання. Оскільки упродовж молодшого шкільного віку відбуваються глибокі психологічні зміни, що торкаються соціальних стосунків, і так як цей період є часом народження соціального

«Я», то виникає необхідність існування таких предметів, які б допомогли стати досконалою особистістю. Йдеться про те, що важливе значення має не тільки система цінностей, а й активне утвердження її своїми діями, вдосконалюючи суспільні відносини і власну особистість. Також, усвідомлення людиною суспільного обов'язку, перетворення його на внутрішній імператив формує в неї один із важливих компонентів – відповідальність особистості, так званий «громадянський обов'язок». Добро безкорисливе, виражене у формі благодійної діяльності, задовільняє внутрішні духовні потреби людини, яка усвідомлює свою належність до суспільства та відповідальність за його благополуччя. Таким чином, вважає В. Сухомлинський, розкривається «азбука моральної культури», що є провідним елементом формування культури особистості. Нерідко спостерігаються ситуації, коли в благополучних сім'ях діти виростають черствими та позбавленими базових характеристик людяності та сердечності – такі випадки виникають, коли дитина знайома лише з радостями споживання в силу забезпечуваних батьками благ. Відсутні в даній ситуації моральні почуття виникають, на думку вченого, лише у випадку залучення молоді до вищої людської радості – радості творення добра для інших людей [6]. Відповідно, духовність, здатність до милосердя та його вираження, виступає субстанційною ознакою особистості, світоглядом, чітко зорієнтованим у векторі дійсного гуманізму. Такого гуманізму, який розкриває природу людини у її безпосередніх діях.

У наші дні благодійність виступає формою соціальної діяльності, яка проявляється в любові до ближнього, в жертвності, у допомозі нужденним, у доброті до всього навколишнього, що безпосередньо відображається у конкретних діях та вчинках людей. Вона має стати ідеологічною базою формування нової аксіології українського суспільства, основою морального та соціального становлення особистості, зокрема молоді. Для цього необхідно не просто функціонувати у світі за відповідною схемою, а направляти частину своєї практичної діяльності на розвиток гуманістичної свідомості суспільства та формування морально розвиненої самосвідомості. Саме благодійність є тим ключем, що надасть можливість не втратити істинної людської самобутності.

Література

1. Алексеев Т. Ф. Доброчинність як засіб формування соціально значущих якостей особистості: теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка і психологія. Проблеми виховання*. 2014. № 1.
2. Іваненко Л. В. Виховання милосердя як комплексна педагогічна проблема сучасності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2014. Вип. 122. С. 105-108.
3. Петрова А. В. Благотворительность как социально-ролевое взаимодействие: теория и история процесса: дис. ... канд. социол. наук : 22.00.01 / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. Екатеринбург, 2003.
4. Скриль О. І. Милосердя як основа формування особистості учня в гуманній педагогіці Ш. О. Амонашвілі. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2012. Вип. 32. С. 157-166.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. Київ : Рад. школа, 1997.

6. Рак Л. Б. Педагогіка милосердя і добра – найвища святиня в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-pedagogika-miloserdyia-i-dobra-nayvischa-svyatinya-v-pedagogichniy-spadschini-v-o-suhomlinskogo-12000.html> (дата звернення: 02.03.2019).

Ірина Комар

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Ірина Вівчарик

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Соціальні зміни і кризи, складні умови суспільного життя вимагають від людини раннього юнацького віку вибору правильної життєвої позиції, яка б сприяла збереженню цілісності її внутрішнього світу й досягнення самореалізації в майбутньому. Життєві перспективи ранньої юності є важливою частиною їхніх уявлень про майбутнє. Особливо гостро питання пошуку сенсу життя, свого місця в ньому, професійних, особистих перспектив постає перед старшокласниками.

Вагомий вклад у дослідження згаданої наукової галузі внесли Є. Головаха, О. Кронік, К. Левін, Ж. Нюттен, Л. Франк та ін., у працях яких розкрито закономірності сприйняття майбутнього, передбачення майбутніх подій, постановка цілей і вибору шляхів їх досягнення, детермінуючий вплив життєвих планів на організацію діяльності та поведінки людини в теперішньому.

Метою статті є аналіз соціально-педагогічних аспектів формування життєвих перспектив на етапі старшого шкільного віку, оскільки цей період найбільш сприятливий для життєвого особистісного самовизначення.

Діяльність людини є складним цілеспрямованим процесом вирішення життєво важливих питань. Вона характеризується осмисленням і цілеспрямованістю. Кожна людина певною мірою усвідомлює, оцінює себе і свою актуальну діяльність, на основі чого формує ідеальну модель майбутнього. Такою моделлю є мета. Людина субординує свої цілі, ставить перед собою безпосередні (найближчі), які є відображенням більш віддалених, до досягнення яких вона прагнучим пізніше і т. п. [3, с. 130].

Під ціннісними орієнтаціями розуміється засіб диференціації індивідом об'єктів оточуючого світу за їх значущістю. Система ціннісних орієнтацій визначає життєві пріоритети, забезпечує життєздатну цілісність та гармонійність особистості. Плануючи своє майбутнє, людина виходить перш за все із визначеної ієрархії цінностей.

Несформованість індивідуальної системи ціннісних орієнтацій ускладнює процес життєвого вибору. І тому однією з важливих передумов самовизначення особистості в майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка є основою формування змістовних та хронологічно узгоджених життєвих цілей та планів.

Індивідуальна система ціннісних орієнтацій відображає спрямованість особистості на цілі та засоби діяльності і таким чином виражає ставлення людини до оточуючого світу. Формування індивідуальної системи ціннісних орієнтацій, як цілісної психологічної структури, розпочинається в період між підлітковим віком та ранньою юністю [8, с. 11].

Саме в юності відбувається становлення людини як особистості, коли молода людина, пройшовши складний шлях онтогенетичної ідентифікації уподібнення іншим людям, набула від них соціально вагомі якості особистості, здатність до співпереживання, до активного морального ставлення до людей, до самої себе і до природи тощо.

Найбільш значущою якістю старшокласників у структурі їхньої особистості є спрямованість, у якій концентрується ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, а також до самої себе. У ранній юності спрямованість особистості, її головна установка полягають насамперед у самовизначенні, виборі свого життєвого шляху. З цим пов'язані думки, прагнення, роздуми про сенс життя, цінності та ціннісні орієнтації, а також щастя.

Усвідомлення старшокласниками своєї дорослості та ролі, яку вони покликані відігравати у суспільному житті, приховує великі можливості для самовиховання та самоосвіти. Важливо змінити їхню потребу працювати над собою цілеспрямовано, наближаючись до поставленої мети. Більшість юнаків та дівчат прагнуть зайняти позицію дорослої людини, тому їм потрібно створити умови для вияву ініціативи, творчості, корисних починань, як у шкільному житті так і поза ним [4, с. 265].

Проведений теоретичний аналіз специфіки юнацького віку показав, що психологічний зміст зазначеного етапу онтогенезу пов'язаний із входженням молодої людини в нову соціальну ситуацію, становленням узгодженої життєвої перспективи, життєво важливим процесом особистісного та професійного самовизначення.

Життєва перспектива – це система уявлень людини про можливе майбутнє, не завжди бажане, але нерідко – очікуване з тривогою і побоюванням. За Є. Головахою, поняття «життєва перспектива» ширше за поняття «майбутня часова перспектива» і доцільніше для використання при характеристиці основних часових, структурно-змістових компонентів, пов'язаних із уявленнями людини про власне майбутнє. Автор зазначає, що, плануючи власне майбутнє, намічаючи конкретні події – цілі і плани, людина виходить, передусім, з певної ієрархії ціннісних орієнтацій, представленої в її свідомості. З цього випливає, що система ціннісних орієнтацій особистості складає змістовий аспект життєвої перспективи [2, с. 23].

Формування життєвої перспективи залежить, насамперед, від вікових

особливостей сприйняття теперішнього, минулого і майбутнього, має динамічний характер і відбувається протягом всього життя людини. У підлітковому і ранньому юнацькому віці формується механізм вищих психічних функцій, які забезпечують процес цілепокладання, що призводить до появи перших життєвих цілей – напівмрій, а дещо пізніше – життєвих планів. Саме у період юнацтва уявлення про час переходять на найбільш високий рівень і наближаються до абстрактного відображення часу, причому особистий досвід, побудований на власному переживанні і безперервності сприймання часу, виступає головним фактором у становленні даних уявлень і понять.

Слід зазначити, що в юнацькому віці ще невідоме відчуття швидкоплинності часу, його реальної обмеженості для здійснення всіх мрій і планів, що створює позитивний емоційний фон. У зв'язку з дослідженнями О. Посацького, у ранній юності образ майбутнього є складним інтегративним утворенням, яке охоплює ціннісні орієнтації, перші життєві плани, плановані та очікувані події, елементи рефлексії та самооцінки, засвоєні стереотипи поведінки, настанови та емоційне ставлення до майбутнього [6, с. 265].

Психологічною особливістю раннього юнацького віку є спрямованість у майбутнє. Найважливішим фактором розвитку особистості в ранній юності є прагнення старшокласника будувати життєві плани, осмислювати побудову життєвої перспективи.

Процеси гуманізації суспільства передбачають сприяння досягненню індивідом соціальної ефективності й успішності. Наукові зусилля педагогів і психологів спрямовуються на вдосконалення, поглиблення індивідуальних життєтворчих процесів у молодій людини, особливо раннього юнацького віку – періоду особистісного самовизначення й побудови картини власного життєвого шляху.

Базовими соціально-психологічними чинниками, які впливають на спосіб життєвого самовизначення, детермінують оптимальність життєвої перспективи особистості у ранній юності є: наявність досвіду соціально-ефективного спілкування; соціальних успіхів, досягнень, визнання; практика приймання самостійних життєво-визначальних рішень; досвід соціально-статусного зростання; професійне самовизначення [7, с. 9].

Отже, життєва перспектива у ранній юності – це один із головних чинників формування та розвитку особистості, який спрямований на правильність ціннісних орієнтирів та характеристики життя старшокласників відповідно до цих орієнтирів, які закладені в основу даного віку. Становлення узгодженої життєвої перспективи у юнацькому віці є свідченням наявності потенціалу розвитку особистості у майбутньому та виступає основним фактором, від якого залежить подальше життя людини та рівень її соціальної ефективності й успішності.

Формування життєвої перспективи у ранній юності є не тільки окремим актуальним напрямком наукових пошуків, а й важливою складовою системи психологічного обстеження, психопрофілактичної, психоконсультативної та психореабілітаційної роботи з молодим поколінням.

Незважаючи на зростання інтересу до вивчення питань самовизначення, залишаються малодослідженими наступні проблеми: психологічні механізми ціннісного самовизначення в особистісному становленні, зв'язок ціннісного самовизначення з особистісним, соціальним, професійним, життєвим самовизначенням.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Київ : Наукова думка, 1988. 143 с.
3. Головінський І. Педагогічна психологія: навч. посібн. для вищої школи. Київ : Аконт, 2013. 287 с.
4. Жердецька Л. Л. Психодіагностичний супровід практичного психолога: довідково-метод. посібн. Івано-Франківськ : Симфонія Форте, 2010. 268 с.
5. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості: навч. посібн. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 237 с.
6. Посацький О. В. Особливості образу майбутнього в юнацькому віці. *Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка* / за ред. Максименка С. Д. Київ, 2014. Т. 6. Вип. 3. С. 264 – 272.
7. Рудь Г. Формування життєвих перспектив у ранній юності: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2015. 20 с.
8. Тодорів Л. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2000. 19 с.

Ірина Комар

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Вікторія Сушириба

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Початок навчання у школі є одним із найскладніших та найвідповідальніших періодів у житті дитини. Докорінно змінюються режим, умови її життєактивності, з'являються додаткові обов'язки, пов'язані з навчальною діяльністю та набуттям якісно нового статусу, ускладнюється соціальна ситуація розвитку, істотно збільшуються розумові, емоційні та фізичні навантаження. Все це часто призводить до нервово-психічного перенапруження молодшого школяра, до виснаження його адаптаційних ресурсів, що, як наслідок, викликає появу низки негативних психічних станів.

Розвиток емоційної сфери вивчали такі відомі педагоги-гуманісти, як Г. Ващенко, Я.-А. Коменський, А. Макаренко, М. Монтесорі, Г. Пестолоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Френе, Р. Штайнер. Особливості

формування емоційної сфери молодших школярів розкрито у працях Н. Кудикіної, Л. Хоружи, К. Чорної.

Окремі аспекти визначеної проблеми розглядалися також у контексті проведення наукових пошуків, присвячених: розвитку емпатії й моральних почуттів особистості (Т. Гаврилова), формуванню емоційного ставлення естетичних форм, моральних почуттів (Н. Дмитракова, А. Ільїн, В. Тимченко, К. Радіонова), емоційному стимулюванню гуманних почуттів (М. Юр'єва), формуванню пізнавальних інтересів особистості (Н. Бібік).

У віковій та педагогічній психології молодший шкільний вік займає особливе місце: у цьому віці освоюється навчальна діяльність, формується довільність психічних функцій, виникають рефлексія, самоконтроль, а дії починають співвідноситися з внутрішнім станом. Такі досягнення пов'язані зі змінами в потребнісно-мотиваційній сфері, розвитком психічних процесів (особливо в інтелектуально-пізнавальній сфері), що веде і до змін в емоційній сфері [4, с. 135].

Зі вступом дитини до школи змінюється її соціальна ситуація розвитку. Зміна соціальної ситуації розвитку, що відбувається в молодшому шкільному віці, та зміна провідного типу діяльності, на думку Л. Виготського, сприяє становленню якісно нових відносин між дитиною і класним колективом, між дитиною і дорослим, який його навчає. Певні відносини з дорослими і ровесниками формуються на основі того, як учень навчається, виконує класні доручення, поводить себе в сім'ї, з дорослими, із однолітками, виявляє або не виявляє готовність виконувати доручення інших людей.

Отже, соціальна ситуація дитини залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра, які реалізуються в межах взаємодії «вчитель – учень» і «учень – учень».

Психічні процеси молодших школярів розвиваються інтенсивно, але нерівномірно. Під впливом навчання починається перебудова всіх пізнавальних процесів. Загальними характеристиками психічних процесів повинні стати довільність, продуктивність і стійкість [1, с. 46].

Емоції, почуття значною мірою визначають ефективність навчання, а також беруть участь у становленні будь-якої творчої діяльності дитини, розвитку її мислення. Групу емоцій, почуттів, що супроводжує пізнавальну діяльність і забезпечує ефективність процесу пізнання, називають інтелектуальною.

Почуття – одна зі специфічних форм відображення дійсності. Якщо в пізнавальних процесах відображаються предмети і явища дійсності, то в почуттях відбувається ставлення суб'єкта з притаманними йому потребами до предметів і явищ дійсності, що пізнаються і перетворюються ним [2, с. 34].

Емоції і почуття виникають у процесі взаємодії особистості із зовнішнім світом. Емоції і почуття – це різноманітні переживання людини, в яких відображаються її життєві відносини із зовнішнім світом та стосунки з іншими людьми. Емоції і почуття становлять певний процес, що відбувається в часі, і водночас психічний стан особистості. На цей стан ми вказуємо,

говорячи про ту чи іншу людину, що вона спокійна, схвильована, зворушена, збентежена, весела, пригнічена тощо. Почуття виступає і як властивість людини, що виявляється в її більш чи менш стійкому позитивному або негативному ставленні до певних об'єктів, людей, царин діяльності. Емоції і почуття мають велике значення в житті кожної людини, і молодшого школяра зокрема.

У першокласників домінує емоційна забарвленість усіх психічних процесів, має місце швидке виникнення афективних переживань і водночас несформованість навичок емоційно-вольової саморегуляції, а тому вони не вміють стримувати свої афективні стани, переживання, настрої, контролювати їх формовияв. Зазначені особливості, поряд з незрілістю вольової сфери особистості молодшого школяра, є ще однією передумовою переважання психічних станів з негативною модальністю [4, с. 57].

Особливості емоційної сфери молодшого школяра значною мірою впливають на формування в нього способів і прийомів оволодіння діяльністю, на відносини із вчителями, ровесниками, батьками. Стійкі негативні емоційні стани породжують дисгармонію у розвитку особистості, призводить до порушень її адаптаційних можливостей, дисгармоній у спілкуванні, навчанні, праці тощо.

Домінування негативних емоційних станів характеризується своїми деструктивними наслідками у всіх сферах психіки, безпосередньо відображається на поведінці, діяльності та спілкуванні з іншими. Необхідно використовувати певні корекційні програми для усунення тонких негативних станів. А відповідно домінування позитивних емоцій у житті дитини забезпечує нормальний розвиток її психіки, конструктивне перетворення, формування позитивної Я-концепції.

Вступ дитини до школи, перехід від сімейного виховання до системи шкільного навчання і виховання є важливим і складним процесом, який супроводжується суттєвими змінами в її житті й розвитку і зокрема здійснює необхідний вплив на емоційну сферу дитини [1, с. 78].

Отже, навчання є провідною діяльністю, що здійснює вплив на розвиток особистості молодшого школяра. Не менш важливий вплив мають і інші види діяльності, зокрема гра, художня діяльність, праця, конструювання тощо. Всі види викликають певний інтерес. Цей інтерес завжди є емоційно забарвленим (захоплення, радість, здивування, розчарування від невдач тощо).

Емоції відіграють велику роль у формуванні у дитини способів і прийомів оволодіння діяльністю та її мотивації. Емоції, почуття значною мірою визначають ефективність навчання, а також беруть участь у становленні будь-якої творчої діяльності дитини, розвитку мислення. Основним джерелом емоцій у молодших школярів є учбова та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи та невдачі в учінні, взаємини в колективі, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри і т. п.

Емоційна сфера молодшого школяра характеризується: легким

відгуком на події, що відбуваються, афективною забарвленістю сприймання, уяви; великою емоційною нестійкістю, частою зміною настрою (на загальному фоні життєрадісності, веселості, безтурботності), схильністю до короткочасних і бурхливих афектів; безпосередністю та відкритістю вираження своїх переживань – радості, суму, страху, задоволення чи незадоволення; готовністю до афекту страху; у процесі учбової діяльності страх дитина переживає як передчуття невдач, неприємностей, невпевненості у своїх силах, неможливість справитись із завданням; школяр відчуває загрозу своєму статусу в класі, сім'ї; свої і чужі емоції і почуття погано усвідомлюють, розуміють тощо [3, с. 14].

Важливим джерелом емоцій у молодших школярів є і учбова та ігрова діяльність. Саме вони викликають пізнавальний інтерес, який завжди є емоційно забарвленим (здивування, захоплення, радість від пошуку, переживання успіху, розчарування від невдачі), виявляється у вольових діях, спрямуванні зусиль на пізнання нових сторін навколишньої дійсності. Великий інтерес у дітей викликають різні види художньої діяльності, у яких діти можуть виразити своє емоційне ставлення до світу.

Таким чином, ігрова діяльність, навчання, взаємини молодшого школяра з учителями та однолітками, в свою чергу, в значній мірі залежить від його особистісного розвитку, зокрема від рівня сформованості відповідних вікових новоутворень.

Література

1. Бреслав Г. М. Емоційні особливості формування особистості в дитинстві. Москва : Просвещение, 2010. 245 с.
2. Додонов Б. І. Емоція як цінність. *Питання психології*. 2015. № 3. С. 34.
3. Маляр О. І. Довільність емоційної регуляції та чинники її розвитку у молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2015. 20 с.
4. Шванцара Й. Діагностика психологічного розвитку. Москва : ВЛАДОС-ПРЕС, 2000. 178 с.

Галина Лемко

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Михайло Гундяк

студент 1 курсу ОР «магістр»

спеціальності «Соціальна робота»

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Сучасна соціальна ситуація дозволяє виявити основні орієнтири для вітчизняної освіти. Створення умов для взаємодії дитини з іншими суб'єктами освітнього процесу в організації власного навчання і виховання, прояв її ініціативності, самостійності, уміння швидко адаптуватися до різних

умов, ухвалювати самостійні рішення є основою сучасних вимог до побудови педагогічного процесу. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошено на необхідності виховання гармонійної і всебічно розвинутої особистості дитини, формування в неї сучасного світогляду, створення умов для оптимального входження та існування вихованця в соціумі.

Особливо це стосується такої категорії дітей як соціально дезадаптовані підлітки, які мають проблеми в пристосуванні до умов соціального середовища, у засвоєнні його норм і цінностей. Реалії сучасного українського соціуму свідчать, що в духовному розвитку соціально дезадаптованих підлітків спостерігається розпливчастість життєвих цілей, девальвація загальнолюдських і культурно-національних цінностей, для значної частини дітей цієї категорії властиві стан соціальної інфантильності, неадекватна самооцінка, низькі культура спілкування й адаптованість до навчально-виховних колективів; нерозв'язані в сензитивному віці проблеми формування елементарної грамотності, загальнокультурної інформованості призводять до гальмівних явищ у розвитку особистості, збалансованості її потреб із соціальними вимогами і ціннісними установками суспільства і, відповідно, до незадоволення життям, відторгнення від соціуму, культури, самої себе і, тим самим, від майбутнього [1, с. 43].

Дослідженню прояву дезадаптації різних категорій дітей і молоді присвятили свої праці Ю. Александровський, Ф. Березін, Л. Дзюбка, Н. Максимова, Л. Міщик, О. Новікова, І. Сабазнадзе та ін.

Низку питань, що стосуються проблеми особливостей підготовки педагога до професійної діяльності із соціально дезадаптованими учнями в закладах освіти, соціально-педагогічних службах, у своїх працях розглядали Ф. Думко, А. Іванченко, І. Зверєва, Н. Кривоконь, Г. Лактіонова, Л. Міщик, Т. Осипова, Л. Пундик, С. Харченко та ін.

Мета статті – розкрити технології соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми в умовах загальноосвітньої школи.

Адаптація (лат. *adapto* – пристосовую) передбачає пристосування будови і функцій організму, його органів та клітин до умов середовища. Процеси адаптації скеровані на збереження гомеостазу, тобто збереження відносної сталості біологічних властивостей внутрішнього середовища організму людини щодо особливостей зовнішнього середовища. У широкому плані мова йде не лише про біологічні властивості, а й нервово-психічні, які забезпечують збереження і підтримання оптимальних умов для функціонування мозку, нервової системи в цілому в процесі реалізації різноманітних форм діяльності [3, с. 137].

Коли мова йде про шкільну адаптацію, треба усвідомлювати, що це складний процес, який поєднує у собі адаптацію функціональну, навчальну та соціально-психологічну. Під функціональною адаптацією розуміють пристосування особистості дитини до виконання обов'язків, зумовлених функціональним призначенням навчальної діяльності. Під навчальною – пристосування до умов навчання в освітніх закладах. Щодо соціально-

психологічної адаптації, то її визначають як найбільш оптимальне пристосування дитячої психіки до умов шкільного середовища шляхом засвоєння і прийняття цілей, цінностей, норм і стилів поведінки, прийнятих у даному середовищі.

Адаптація передбачає прийняття індивідом різноманітних соціальних ролей. Вона відіграє одну із найважливіших ролей у соціалізації особистості. Ускладнення процесу адаптації має негативні наслідки для особистості та може спровокувати асоціальну поведінку, наркоманію, алкоголізм, суїцид тощо. Складності в процесі адаптації можуть стати причиною дезадаптації.

Т. Алексєєнко пише, що «дезадаптація – це явище, сутність якого проявляється в невідповідності соціопсихологічного і психофізіологічного статусу людини до вимог ситуації життєдіяльності, що не дозволяє їй адаптуватися до умов середовища свого існування» [3, с. 118].

На процес адаптації учнів школа впливає за допомогою змісту та форм організації життєдіяльності та взаємодії вихованців, створюючи сприятливі можливості для розвитку учнів, задоволення ними позитивних потреб, здібностей та інтересів. Постійний контакт соціального педагога з дітьми допомагає вивчити, глибше зрозуміти та позитивно спрямувати адаптаційний процес. Діти, які мають високі адаптаційні можливості, створюють основу колективу, його «скелет», входження інших відбувається поступово, а декотрі ще досить довго тримаються осторонь. Нерідко це діти з неблагополучних родин, діти-сироти чи інваліди. Такі діти мають обмежений досвід у спілкуванні, груповій діяльності та знижені адаптаційні можливості, іноді уникають тісних контактів з навколишніми [2, с. 91].

Одним із важливих напрямів роботи соціальних педагогів є робота з дезадаптованими учнями.

Щоб згуртувати дитячий колектив та подолати негативні явища, пов'язані з дезадаптацією учнів, соціальному педагогу спільно з учителями та класними керівниками необхідно проводити роботу, спрямовану на формування здорового психологічного клімату в класі, виховання в дітей позитивного сприйняття всіх членів колективу, уміння та бажання спілкуватися з однокласниками. Доцільно використовувати такі види роботи: адаптаційні ігри та заняття, елементи спільного планування діяльності класу; моделювати творчі ситуації, ситуації спілкування та самопізнання, соціально-психологічні тренінги. До таких заходів слід обов'язково залучати психолога, батьків, запрошувати фахівців різного профілю [5, с. 17].

Соціальному педагогу найчастіше доводиться працювати із дітьми зі шкільною та соціальною дезадаптацією.

У найзагальнішому вигляді під шкільною дезадаптацією мається на увазі, як правило, деяка сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогам ситуації шкільного навчання, оволодіння якої з ряду причин стає скрутним.

З поняттям «шкільної дезадаптації» пов'язують будь-які відхилення у навчальній діяльності школярів. Ці відхилення можуть бути й у психічно здорових дітей, і у дітей з різними нервово-психічними розладами (але не в

дітей з фізичними вадами, органічними розладами, олігофренією та ін.). Шкільна дезадаптація, згідно з науковим визначенням, – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи, які проявляються у вигляді порушень навчальної діяльності, поведінки, конфліктних відносин з однокласниками і дорослими, підвищеного рівня тривожності, порушень особистісного розвитку і т.д. [4, с. 14].

Під соціальною дезадаптацією зазвичай розуміють повну або часткову непристосованість дитини до умов навколишньої дійсності. Дитина, що страждає дезадаптацією, не може ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Вона або постійно уникає всіляких контактів, або демонструє агресивну поведінку. Соціальна дезадаптація характеризується підвищеною дратівливістю, невмінням зрозуміти іншого і прийняти чужу точку зору [6, с. 184].

Основними напрямками роботи соціального педагога з попередження дезадаптивної поведінки є: раннє психолого-педагогічне обстеження дітей «групи ризику», консультативна та роз'яснювальна робота за результатами проведених досліджень та за запитами педагогів та батьків; робота з найближчим оточенням неповнолітнього; організація корекційної та реабілітаційної діяльності, патронаж дезадаптованих; розробка та впровадження цільових профілактичних та корекційних програм [2, с. 87].

З огляду на переважно негативний вплив дезадаптації на розвиток особистості дитини, підлітка, необхідно вести профілактичну роботу щодо її попередження. До основних шляхів, що сприяють попередженню і подоланню наслідків дезадаптації дітей і підлітків, відносяться:

- створення сприятливих для дитини навколишніх умов;
- недопущення перевантажень через невідповідність рівня складності навчання та організації навчального процесу індивідуальним можливостям дитини;
- підтримка і допомога дітям в адаптації до нових для них умов;
- спонукання дитини до самоактивізації і самовияву в середовищі життєдіяльності, стимулюючих їх адаптацію;
- створення доступної спеціальної служби соціально-психологічної та педагогічної допомоги різним категоріям населення, яке опинилося у важкій життєвій ситуації: телефони довіри, кабінети соціально-психологічної та педагогічної допомоги, кризові стаціонари;
- навчання батьків, вчителів і вихователів методикам роботи з попередження і подолання наслідків дезадаптації, підготовка фахівців для спеціалізованих служб соціально-психологічної та педагогічної допомоги різним категоріям людей у важкій життєвій ситуації [1, с. 89].

Стосовно дезадаптованих дітей необхідні зусилля з подолання наслідків дезадаптації. При цьому зміст і характер соціально-педагогічної діяльності визначаються тими наслідками, до яких привела остання.

Підсумовуючи, слід зазначити, що технології соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми визначаються і розробляються з урахуванням індивідуально-психологічних, вікових і статевих особливостей,

причин відхилень у поведінці і розвитку дитини. Головна мета соціального педагога у роботі з такими дітьми – пристосувати, адаптувати їх до соціуму, зробити так, щоб їхня поведінка не виходила за рамки соціальної норми, не перешкождала встановленню гармонійних взаємин з оточуючими.

Література

1. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика. Київ : Правда Ярославичів, 1998. 394 с.
2. Максимова Н. Ю. Воспитательная работа с социально-дезадаптированными школьниками. Київ : ІЗМН, 1997. 136 с.
3. Алексєєнко Т. Ф. Соціальна педагогіка: словник-довідник. Вінниця : Планер, 2009. 542 с.
4. Дзюбко Л.В. Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2000. 18 с.
5. Пономарьова О. Ю. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2002. 21 с.
6. Коношенко С. В. Соціальна дезадаптація як явище об'єктивної реальності в умовах сучасного соціуму. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: збірник наукових праць. Київ, 2005. Кн. 2. С. 183–186.

Галина Лемко

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Ірина Медведчук

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Особливості соціально-моральної позиції особистості значною мірою зумовлюються її життєвим досвідом, рівнем самосвідомості та віковою специфікою сприйняття життя. Загалом позиція особистості формується на всіх етапах її онтогенезу, під впливом змін соціальної дійсності і значимих явищ соціального життя, до яких виробляється певне ставлення. У кожному віковому періоді є провідні ставлення.

Період ранньої юності, що співпадає зі старшим шкільним віком, характеризується значними емоційними, інтелектуальними, моральними і вольовими змінами, зумовленими появою важливих новоутворень у сфері індивідуальної свідомості старшокласника.

Саме на цьому наголошує І. Дубровіна [2], яка зазначає, що в когнітивній сфері самосвідомості відбувається підвищення значущості системи власних цінностей, посилюється роль психологічного особистісного та динамічного аспектів самовиховання; в емоційній сфері спостерігається переростання окремих самооцінок та якостей особистості в загальне цілісне

ставлення до себе; в регулятивній сфері – збільшується диференційованість вміння виокремити успіх або неуспіх у конкретній діяльності від загального ставлення до себе.

Для старшокласників характерною є спрямованість особистості, яка виявляється в інтересах, моральних ідеалах, життєвих прагненнях, професійних вподобаннях і здібностях. Головним акумулюючим моментом самосвідомості старшокласника є становлення системи ціннісних орієнтацій, вибір життєвого шляху і планів реалізації поставленої мети. На думку В. Дубровіної [2], цілісна структура ціннісних орієнтацій у старшокласників складається з 3-х інтегративних компонентів: пізнавального, емоційного і поведінкового.

Стосовно поведінки вчені виділяють 3 аспекти: індивідуальний, родовий, соціальний [4, с. 17]. Вони є характерними для будь-якого віку, але в кожному мають свої особливості.

Індивідуалізм юності характеризується розширенням ранніх, індивідуальних тенденцій (індивідуальних рис характеру, темпераменту, таланту, прагнення до задоволення власних інтересів). Він може виступати в модифікованій формі (ускладненій), залежно від різних соціокультурних умов та індивідуальних особливостей особистості.

В основі родового аспекту лежить статевий розвиток, що значною мірою визначає поведінку юнацтва. Але, не дивлячись на його вираженість, він для цього віку не є провідним. Для соціального аспекту в юнацькому віці характерне значне розширення і поглиблення соціального життя; різноманітність соціальних реакцій – симпатія, прагнення до схвалення, альтруїзм тощо.

Для внутрішньої позиції юнака характерним є особливе ставлення до майбутнього. Як зазначає Л. Божович, самовизначення для старшокласників стає тим «ефективним центром життєвої ситуації, навколо якої починають обертатися всі його інтереси і діяльність», а «мислення учнів набуває особистісно емоційного характеру» [1, с. 374].

Усвідомлення про себе в юнацькому віці завжди співвідноситься з груповим образом «МИ», але ніколи не співпадає з ним повністю. Усвідомлення своєї неподібності з іншими історично і логічно передуює розумінню свого глибокого внутрішнього зв'язку і єдності з оточуючими людьми. В юності спостерігається залежність загального розвитку особистості від міжособистісних та міжгрупових стосунків. У той же час старшокласники відчують нагальну потребу в емансипації від контролю та опіки батьків, вчителів, старших взагалі, а також від встановлених ними правил і намагаються її реалізувати у різних формах поведінки і спілкування. У такий спосіб вони демонструють свою самостійність і незалежність.

Однак щодо самовизначення в юному віці ми знаходимо уточнення в І. Дубровіної: «У старшому шкільному віці формується не самовизначення – особистісне, професійне (ширше – життєве), а психологічна готовність до нього» [2, с. 10]. С. Шандрук своїм дослідженням [5] доводить, що самовизначення передбачає перетворення внутрішньої позиції

старшокласника в стійку життєву позицію.

Разом з тим, як зазначав І. Кон [3, с. 40], Еріксон у своїй теорії стосовно юнацького віку мало уваги приділяв інтелекту, який суттєво впливає на зміст усіх психічних процесів у особистості. Це упущення було компенсоване завдяки інтелектуалізованому підходу щодо специфіки юнацького віку в концепції Ж. Піаже. Було доведено, що для юнацького віку характерним є ускладнення розумових операцій, які дозволяють осягнути і осмислити життя в цілому. Також було звернено увагу і на те, що юнацьке мислення своєрідно егоцентричне і більшою мірою керується категорією можливого, а не дійсного.

Різні типи ціннісних орієнтацій – спрямованих на сприяння соціалізації особистості у суспільстві, на становлення цілісної індивідуальності, на вироблення власної життєвої позиції – по суті є виявом соціальної активності, яка є провідною в юнацькому віці і виступає в якості посередницької ланки у структурі інтегральної індивідуальності старшокласників. Ця інтегральність визначається складністю, багатокomпонентністю ціннісних орієнтацій, які мають свою ієрархію і детерміновані різними факторами соціалізації та індивідуальними особливостями особистості.

Визначальними для старшого шкільного віку стають орієнтації на моральний вибір і ставлення до майбутнього. Найбільш значимими у моральному становленні для них є дорослі, з якими складаються стосунки поваги і визнання (батьки, вчителі, інші авторитетні для них дорослі). Особливого значення набуває атмосфера поваги особистості, визнання її цінності і достоїнств. Цим пояснюються болісні переживання приниження гідності, невизнання достоїнств, недостатність уваги до висловленої думки, занижена оцінка результатів праці і намагання бути на рівних з дорослими у будь-яких справах.

Провідною діяльністю для старшокласників є навчальна, яка логічно обумовлена їх потребою професійного самовизначення. На перший план у юнаків і дівчат виходять питання усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи, вироблення власного світогляду із встановленням справжнього авторства у визначенні і реалізації свого способу життя, подолання «кризи юності» і пошуку відповіді на питання «В чому сенс мого життя?». У зв'язку з останнім, доречно нагадати тезу, що «криза життя – рушійна сила розвитку особистості». В ранній юності спостерігається потужна динаміка такого розвитку.

Отже, вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в юнацькому віці є всі передумови для формування соціально-моральної позиції особистості. Вони виявляються, насамперед, у рівні розвитку свідомості, вікових характерологічних особливостях, націленості на майбутнє і вже набутому соціально-моральному досвіді, які у своїй сукупності є певною психолого-педагогічною характеристикою особистості.

Психолого-педагогічна характеристика розвитку особистості у юнацькому віці, як передумови формування соціально-моральної позиції,

спонукала нас до її практичного виявлення у сучасних старшокласників та дослідження особливостей прояву у тісному взаємозв'язку з їх соціальними очікуваннями.

Позиція особистості виявляється в устійливій системі ставлень особистості до явищ суспільного життя і відповідних ним поведінці і вчинкам.

Моральна позиція виявляється у правилах моральної поведінки і гуманістичних цінностях особистості. Моральна свідомість як динамічна єдність світопізнання проявляється її інтегральною внутрішньою гранню, без якої неможливе духовно-практичне ціннісне освоєння людиною соціальної дійсності і своєї власної природи. Моральне світопізнання дозволяє особистості регулювати етичну діяльність у системі ціннісних орієнтирів суспільства, виходячи з її моральних вимог, оцінок, санкцій, тоді як самосвідомість трансформує їх у власні вимоги стосовно самої себе, забезпечуючи вільну саморегуляцію і вдосконалення поведінки, виходячи зі своїх моральних переконань.

Соціальна позиція особистості характеризує місце, статус індивіда (або групи) у системі суспільних відношень, які визначаються рядом специфічних ознак і регламентують стиль поведінки; відображає погляди, уявлення, установки і диспозиції особистості відносно умов власної життєдіяльності, які реалізуються і відстоюються нею у референтних групах.

Референтними групами для старшокласників є: клас (школа), сім'я (родина), ровесники (друзі), неформальні групи, на норми і цінності яких вони орієнтуються у своїй поведінці. В цих референтних групах вони мають певний соціальний статус і виконують соціальні ролі. Якість виконання соціальних ролей значною мірою залежить не тільки від розуміння їх суті, дотримання певних моральних норм і правил, а й від бажання та набутого досвіду у діяльності і поведінки. На такому обґрунтуванні вироблена представлена схема.

Таким чином, виділені нами соціально-моральні позиції особистості, як уже зазначалося, тісно переплітаються – соціальна позиція завжди передбачає моральну орієнтацію на суспільство і на себе, а моральна просто не може не бути соціальною, оскільки орієнтована на поліпшення існуючого у суспільстві і в собі, тобто на оптимістичну перспективу і на розвиток.

Література

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1978. № 4. 1979. № 2.
2. Дубровина И. В., Круглов Б. С. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересы школьников. Москва, 1983. С. 27-36.
3. Кон И. С. Психология ранней юности: пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1980. 192 с.
4. Сохань Л. В. Життєвий шлях особи: життєві програми і цілі. *Філософська думка*. 1982. № 1. С. 17-18.
5. Шандрук С. І. Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами масової інформації: автореф. дис. ... кан. пед. наук. Кіровоград, 2001. 21 с.

Галина Лемко
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Галина Штодлер
студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

На результативність формування відповідального ставлення до здоров'я в особистості, як і будь-якого іншого процесу формування, впливають різноманітні чинники соціально-педагогічних процесів та явищ, що зумовлюють рух останніх. До основних чинників, які впливають на процес формування, науковці зараховують зміст навчального матеріалу, способи (методи) навчально-виховної роботи, особистість педагога та його професіоналізм, психофізіологічні особливості суб'єкта процесу [5].

Соціально-педагогічні умови – це джерело виникнення, існування та розвитку самого процесу. Спеціально створені умови володіють здатністю регулювання процесу, можливістю робити його компоненти співвідношуваними один з одним.

Процес формування відповідального ставлення до здоров'я в особистості залежить від необхідних і достатніх соціально-педагогічних умов, які свідомо створюються і які повинні забезпечити найбільш ефективне формування і здійснення цього процесу та які обумовлюють досягнення задалегідь поставлених цілей.

Учнівська молодь – унікальна демографічна група населення віком від 14 до 18 років, яка має специфічні особливості й потреби стосовно здоров'я. Учнівська молодь займає проміжну позицію, стадію між залежним дитинством і самостійною дорослістю, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, статевого дозрівання, а з іншого – досягнення соціальної зрілості. Цей етап в розвитку особистості відрізняється своєю спрямованістю в майбутнє, стан її благополуччя пов'язаний із життєвими перспективами.

Значимість формування відповідального ставлення до здоров'я саме в учнівській молоді обумовлена, по-перше, особливою важливістю цього періоду для всього подальшого життя людини, оскільки виникнення стану «нездоров'я» у зрілому віці є, як правило, результатом невирішених проблем розвитку на цьому віковому етапі. В міжнародних документах сприяння покращенню здоров'я дітей та молоді, відповідно до їх особливостей психофізіологічного й соціального розвитку, визначено завдання для кожного вікового етапу, від якості розв'язання індивідуумом яких залежить

його здоров'я як в онтогенезі, так і в майбутньому дорослому житті. По-друге, тим, що діти й молодь є головним ресурсом людського, суспільного і економічного розвитку. Зовсім не випадковим є те, що майже всі пріоритетні Цілі третього тисячоліття, які визначено ООН, зорієнтовані на створення умов, що дають змогу підростаючому поколінню повною мірою реалізувати свій потенціал у сфері здоров'я і розвитку. По-третє – наявністю сенситивного періоду, протягом якого розвиток відповідального ставлення до здоров'я відбуватиметься найефективніше.

Зазначимо, що організація процесу формування відповідального ставлення до здоров'я в особистості передбачає врахування психофізіологічних особливостей тієї цільової групи, на яку він направлений. Віковий період учнівської молоді досить широкий. В особистості у 14 років і 18 років різні потреби, інтереси, способи дій. Тому в межах нашого дослідження ми зупинилися на віковому періоді 14 – 16 років.

Як показує проведений аналіз наукової літератури [4], у цьому віковому періоді:

- проявляються прагнення до незалежності, виклик правилам і випробування обмежень. Зазначимо, що водночас особливістю є велика залежність учнівської молоді від факторів навколишнього середовища (сім'я, школа, ровесники і т.і.);

- продовжується фізичний ріст, проходять активні гормональні процеси. Не випадково одним із завдань цього періоду розвитку особистості є прийняття своєї зовнішності та вміння ефективно володіти своїм тілом;

- відбувається формування психосексуальної орієнтації (отримання психосексуальної ідентичності, усвідомлення і самовідчуття себе як гідного представника певної статі);

- змінюється провідна діяльність. Якщо у 14 – 15 років провідною діяльністю є спілкування з ровесниками, а новоутворенням – відчуття дорослості, то з 16-ти років провідною діяльністю стає навчально-професійна діяльність, новоутворенням – індивідуалізація, самовизначення. Провідними потребами є самопізнання і самоствердження;

- розвиваються пізнавальні процеси, абстрактне й теоретичне мислення. Формування мислення нерозривно пов'язане з рефлексією;

- розвивається здатність реалізувати власні потреби, вміння пристосовуватися до змін соціального середовища, зростає самостійність, упевненість у собі;

- характерні необмежені можливості, коли можна спробувати себе в різних якостях і проекспериментувати з різними ролями, період переживання кризи вибору та визначення своїх соціальних установок. Нові можливості пізнання й отримання нового життєвого досвіду часто штовхають на шлях апробації й експериментаторства, пов'язаний із ризиком для здоров'я. Проте нові можливості пізнання відкривають також і перспективи для становлення в учнівської молоді позиції та стилю життя, які сприяли б зміцненню її здоров'я і добробуту;

– формується відповідальність як можливість, що реалізується; поява бажання соціально відповідати і розвивати відповідну поведінку;

– вибудовується своя система цінностей та етичних принципів, проявляється готовність оцінювати власні переконання й аналізувати переконання інших;

– відбуваються кардинальні зміни в мотиваційній сфері. Вибудовується ієрархічна структура мотивів, вони стають стійкішими. За механізмом дії мотиви стають не безпосередньо діючими, а виникають на основі свідомо поставленої мети і свідомо прийнятого наміру. Виникнення опосередкованих потреб робить можливим для молоді свідоме управління своїми потребами та прагненнями, оволодіння своїм внутрішнім світом, формування тривалих життєвих планів і перспектив.

На основі вищесказаного можемо констатувати, що в цей віковий період (14–16 років) для розвитку учнівської молоді існують найбільш сприятливі внутрішні чинники для формування відповідального ставлення до здоров'я в єдності всіх визначених його компонентів. Оскільки саме в цьому віці розвивається рефлексивно-теоретичне мислення, поява прагнення та здатності усвідомлювати свої мотиви, визначаються фундаментальні життєві принципи, виробляється індивідуальний спосіб поведінки, формується здатність до самопізнання і самоаналізу, самоусвідомлення, самокерівництва, саморозвитку.

На нашу думку, чи не найголовнішою умовою формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді, є залучення її до процесу формування відповідального ставлення до здоров'я, включення в різні види діяльності та спілкування для пізнання і розвитку кожного як суб'єкта життєдіяльності, виявлення й оптимізацію ціннісних систем референтної групи.

Стратегічним завданням процесу формування відповідального ставлення до здоров'я є забезпечення особистості можливостями, які дають змогу справлятися з факторами здоров'я, адаптуватися до постійно змінюючих умов навколишнього середовища, реалізувати свій потенціал. Програми формування здорового способу життя реалізуються силами педагогів і соціальних працівників, які здебільшого не знають концептуальні основи процесу сприяння покращенню здоров'я.

Саме тому, потрібна професійна підготовка педагогів, соціальних працівників до організації процесу формування відповідального ставлення до здоров'я, так, як це зроблено, наприклад, у Латвії, де введено спеціальність «учитель здоров'я». Професійний стандарт, затверджений Міністерством освіти і науки Латвії, визначає завдання, які повинні виконуватися цим учителем, а саме: орієнтуватися в питаннях філософії, психології здоров'я, володіти теоріями сприяння і навчання здоров'я, вміти захистити свою систему поглядів із навчання здоров'я, аналізувати дані соціально-епідеміологічних досліджень, визначити фактори здоров'я, організувати оздоровче середовище [3]. Забезпечення соціально-педагогічної умови застосування інтерактивних методів навчання здійснюється через

використання тренінгу.

Провідним методом навчання, як показує проведений аналіз [1; 2; 3] при проведенні навчання здоров'ю має бути тренінг, тому що:

– це спосіб забезпечення всім суб'єктам освітнього процесу системи можливостей для ефективного особистого саморозвитку, досягнення благополуччя;

– більшість ефективних змін у ставленні і поведінці людей відбувається в груповому, а не в індивідуальному контексті; ця форма роботи створює можливість осмислити, усвідомити отриману інформацію, одразу ж зіставити її з діяльністю;

– це особлива групова форма навчання, яка спирається не на декларативне, а на реальне знання, що дає можливість пережити на власному досвіді те, про що йдеться;

– це ефективна форма опанування знань, інструмент для формування умінь та навичок, ставлень на відміну від повсякденного й індивідуального спілкування, відбувається більш інтенсивно, більш виражено, і – керовано.

Переваги тренінгу як групової форми роботи саме з учнівською молоддю в тому, що групова робота пропонує молодим людям керівництво дорослого, якого вони потребують, і водночас надає їм незалежності та дає можливість діяти власними силами, є «полігоном» для відпрацювання нових соціальних умінь.

Розвиток учнівської молоді відбувається також завдяки залученню їх до діяльності щодо покращення громадського здоров'я. Профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі, формування здорового способу життя є надзвичайно важливою роботою. Ця робота не може бути виконана за один, два чи більше разів. Це має бути постійна робота, підтримувана на державному рівні. Держава, яка не вкладає кошти у профілактику негативних проявів та формування принципів здорового способу життя, витрачає потім значно більші кошти на лікування нації. Завдання держави – створити умови для позитивного свідомого вибору засад саме здорового способу життя кожній людині, кожному своєму громадянину.

Таким чином, для здійснення процесу формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді можливо застосування технологій різного рівня: від технології, що дозволяють збудувати цілісний процес, до тих, які характеризують системний спосіб побудови окремих елементів цього процесу.

Література

1. Безпалько О. В. Просвітницький тренінг як різновид соціальних послуг для дітей та молоді. *Соціалізація особистості: збірник наукових праць* / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Логос, 2003. Т. XXI. С. 62–74.
2. Вирішувати нам – відповідати нам: методичні рекомендації з проведення тренінг-курсу підлітками-інструкторами: посібник / [Авельцева Т. П., Зимівець Н. В., Голоцван О. А. та ін.]. Київ : Навчальна книга, 2002. 255 с.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід роботи / уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.
4. Кон І. С. Психология ранней юности: книга для учителя. Москва : Просвещение,

1989. 255 с.

5. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: автореф. дис. ... доктора пед. наук. Луганськ, 2004. 41 с.

Богдан Мисак

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Марина Бельмега

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

м. Івано-Франківськ

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Моральне виховання – це успішна та поступова взаємодія дитини і дорослого з метою засвоєння нею норм і правил поведінки, прийнятих в суспільстві, і в той же час формуванням своєї позиції, розвитком моральних цінностей, якостей і почуттів. Зважаючи на різноманітність інститутів виховання і присутність в суспільстві різних негативних факторів, що впливають на дитину, засвоєння нею позитивного бачення моральності буває під загрозою. Це сприяє негативному формуванню в дитини моральних якостей, відхилень в поведінці, що в подальшому розвитку викликає загрозу для формування повноцінних членів нашого суспільства.

Теоретичні основи морального виховання висвітлені в роботах таких сучасних вчених: І. Бега, Л. Божович, А. Богущ, О. Вержиховської, О. Кононко, В. Кременя, О. Матвієнко, О. Савченко, О. Скрипченка, О. Сухомлинської та ін.

Мета статті: теоретично обґрунтувати сутність морального виховання дітей шкільного віку.

На сучасному розвитку нашого суспільства можна констатувати, що відбулася повна деформація норм, цінностей, правил поведінки в порівнянні з попередніми етапами розвитку. Зі зміною цих факторів розвитку змінюється процес становлення особистості, формування в неї життєвої позиції, цінностей і правил, якими вона керується. Одним із найважливіших різновидів виховання особистості є моральне виховання, основу якого становлять загальнолюдські цінності, моральні норми та правила поведінки, що є регуляторами взаємовідносин у суспільстві.

Моральне виховання – це засвоєння дитиною норм, правил, цінностей, прийнятих у суспільстві, шляхом впливу на неї різних інститутів виховання.

Виховання дитини розпочинається в сім'ї і продовжується в подальшому становленні особистості. Саме сімейне середовище закладає і формує в дитини перші погляди на життя, моральні цінності і норми та вчить

вирізняти їх позитивні і негативні сторони.

Моральне виховання має на меті формування в дітей почуття любові до близьких та до суспільства в цілому, вітчизни, чесності, правдивості, справедливості, скромності, милосердя, готовності захищати слабших. Воно пов'язане з пізнанням сутності моралі, морального ідеалу, опануванням моральних норм, моральних переконань, здатності переживати моральні почуття тощо.

Дошкільне дитинство є першим із періодів становлення особистості, коли формуються певні риси характеру, складаються уявлення про норми поведінки, цінності і пріоритети. Однією з перших джерел засвоєння цих факторів є спілкування з дорослими. В свою чергу дорослі, передаючи дітям інформацію про норми, правила і цінності, прийняті в нашому суспільстві, повинні не нав'язувати, а ознайомлювати дитину і вчити її самостійно створювати модель поведінки й вибирати правила, якими діти можуть керуватися в житті. Тому важливо саме в дошкільному віці донести до дитини, що добре, а що погано, щоб вона могла чітко уявляти, чи вона чинить добре, чи навпаки.

Наступний період розвитку дитини відбувається в школі. Діти в шкільному віці дуже емоційні і психологічно нестійкі, тому тут відіграє велику роль педагогічний вплив і спілкування з однолітками. Для виховання свідомої особистості, дисциплінованої і відповідальної, педагогам потрібно бути вимогливими до дітей, але робити це із доброзичливістю, щоб дитина не боялася висловлювати свою думку. Педагог повинен розуміти дітей і з розумінням відноситися до помилок, які вони можуть припустити [1].

Успіх морального розвитку дітей залежить від організації процесу виховання. Батьки, вчителі та всі, хто є безпосередніми учасниками цього процесу, повинні дотримуватися єдиного бачення морального розвитку, щоб у дитини формувалося єдине і цілісне сприйняття про моральні норми, правила поведінки, цінності, що прийняті в суспільстві. Потрібно виховувати в дитині дисциплінованість, культуру поведінки, гуманність, толерантність, патріотизм. Дитина повинна з дошкільного віку вміти проявляти любов і співчуття до інших, повинна розуміти, що вона має любити свою Батьківщину та край, де вона народилася. Саме в молодшому шкільному віці найлегше виховати в дитині ці якості, тому що вони щирі в своїх почуттях.

Вже в старшому шкільному віці діти більш стримані в емоціях і більше віддаються власним почуттям. Тому важливо спостерігати за розвитком дитини, її манерою спілкування з однолітками, тому що тут процес успішного формування моральної особистості може порушитися, через бажання дитини відповідати нормам поведінки свого кола спілкування. В цьому віці відбувається «розрив» між моральними правилами, принципами і виконанням їх. Дитина усвідомлює, що деякі вчинки погані, але не виправляє свою поведінку через бажання бути на одному рівні з однолітками [2].

Отже, цілеспрямований процес залучення дитини до моральних цінностей людства і конкретного суспільства починається у ранньому дитинстві. Успішність цього процесу залежить від єдності моральної

свідомості і поведінки. Визначальною у ньому є роль дорослого як організатора соціального досвіду дитини.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка: [навч. посіб.] Київ : Академвидав, 2012. 616 с.
2. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с.

Роман Петришин

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Тетяна Обласька

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

м. Івано-Франківськ

ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Здоров'я нації в наш час розглядається як показник цивілізованості держави, що відбиває соціально-економічне становище суспільства. Згідно із резолюцією ООН №38/54 від 1997 р. здоров'я населення вважається головним критерієм доцільності і ефективності всіх без винятку сфер господарської діяльності. Здоров'я саме дітей і молоді особливо важливе, тому що, за оцінками фахівців, близько 75 % хвороб у дорослих є наслідком умов життя у дитячі та молоді роки [2].

Оцінюючи рівень захворюваності молоді України за даними офіційної статистики, потрібно враховувати наступне: легковажне ставлення молоді людини до свого здоров'я характерне у молодому віці, і тому молодь не завжди звертається до лікарів, коли це потрібно. Відповідно, якщо не звертається, то не буде й статистики; облікова інформація про захворюваність, яка є в органах охорони здоров'я, часом занижує рівень захворюваності й не завжди відповідає дійсності, а також облік ведеться не достатньо повно і добросовісно. З цих причин статистичні дані захворюваності молоді можуть бути менше, ніж захворюваність у реальності.

Соціальна значущість здоров'я дітей, зокрема підліткового віку, зумовлена тим, що вони представляють найближчий репродуктивний, інтелектуальний, економічний, соціальний, політичний та культурний потенціал суспільства. Сьогоднішні підлітки – це діти, які народилися у складний час початку 2000-х років і живуть у добу стрімкого поширення так званих соціальних хвороб (ВІЛ/СНІДу, туберкульозу). Зміни соціально-економічних умов у суспільстві наклали свій відбиток на здоров'я та соціалізацію дітей, зросла сімейна дезадаптація та збільшилась кількість сімей, які перебувають у критичному стані. Умови погіршення стану соматичного, психічного та репродуктивного здоров'я, а також поглиблення

характерної для дітей та молоді психосоціальної дезадаптації призвели до розуміння важливості ролі соціальних факторів [1, с. 5].

Офіційна статистика реєструє дані щодо захворюваності молоді лише за окремими класами хвороб. У медичній статистиці здебільшого ці показники враховуються за категорією «доросле населення». Більш повно ведеться облік показників щодо стану здоров'я підлітків. Тому, аналізуючи стан захворюваності дорослого та підліткового населення, а також молоді за окремими видами захворювань, можна скласти певне уявлення про стан здоров'я молоді взагалі.

Однією із складових політики формування ЗСЖ є підвищення активності громадськості. Проведене УІСД дослідження виявило достатньо високий рівень залучення суспільства до громадських заходів, спрямованих на пропаганду ЗСЖ. Різні акції, що проводяться під різними гаслами, мають на меті певним чином впливати на громадську свідомість. Однак важливою проблемою у діяльності недержавних організацій, які опікуються проблемами ФЗСЖ, є відсутність оперативної інформації, визначених методик роботи, взаємозв'язку з державними організаціями та установами. Практично не набув розвитку такий вид соціальної активізації, як групи взаємної допомоги молоді. Засоби масової інформації, висвітлюючи позитивні заходи щодо ЗСЖ, майже не надають їх конкретних адрес [2].

Сьогодні не розроблено систему оцінки ефективності реальних проектів з формуванням ЗСЖ, тому широкий загаль не має змоги бачити отримані результати роботи недержавних організацій, не відпрацьована система розповсюдження вже існуючого позитивного досвіду.

Процес формування ЗСЖ у класичному варіанті повинен підтримувати розвиток індивіда та суспільства через забезпечення їх стимулюючою інформацією, освітніми заходами у галузі здоров'я, розвиток особистісних навичок по збереженню та зміцненню здоров'я. Наявність необхідної інформації та володіння спеціальними навичками дозволяє людині не тільки робити правильні висновки, а й вірно діяти як у звичайних, повсякденних, так і відповідальних або кризових ситуаціях.

Чималу інформацію про формування персональних навичок ЗСЖ діти і молодь отримують, беручи участь у роботі позашкільних закладів: у палацах дитячої творчості, клубах за місцем проживання тощо. За нинішньої соціально-економічної ситуації позашкільні заклади можуть бути найпопулярнішими осередками спілкування молодих людей, тому що користуватися ними можна переважно безкоштовно [2].

Отже, створення умов для позитивного свідомого вибору принципів саме здорового способу життя є одним із завдань перш за все держави, тієї соціальної політики, яку держава ініціює, і, як наслідок, така політика має бути підтримана недержавними інституціями, громадськістю в цілому. Потрібно зауважити, що заходи з пропаганди ЗСЖ в Україні здійснюються, притому здійснюються переважно за ініціативи саме державних структур. Вони, як правило, розподілені по трьох напрямках: інформаційні, практичні та соціально-економічні, але в більшості діють як окремі елементи цілого, котрі

не мають між собою структурних зв'язків. Можна вважати, що в Україні поки що не створено єдиної системи заходів та засобів ФЗСЖ, а ті, які здійснюються, недостатньо ефективні як з організаційних причин, так і з причин нестачі ресурсних можливостей застосовувати соціально-економічні чинники стимулювання населення, особливо молоді до ЗСЖ. Потрібна загальнодержавна система ФЗСЖ, складовою частиною якої, особливо на початку розбудови, має бути цілеспрямована, приваблива, систематична пропаганда ЗСЖ з різних аспектів життєдіяльності людини.

Література

1. Надання медико-соціальних послуг дітям та молоді на основі дружнього підходу: методичні рекомендації. Київ, 2008. 30 с.
2. Формування здорового способу життя: навч. посібн. для слухачів курсів підвищення кваліфікації держ. службовців / О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова та ін. Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. 232 с.

Роман Петришин

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Марія Цимбала

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

м. Івано-Франківськ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ЗАКЛАДУ

Реалії сьогодення стали поштовхом переосмислення традиційних підходів до оздоровлення, відпочинку дітей, а також до діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, забезпечення умов модернізації їх структури та змісту роботи.

В сучасних умовах оздоровлення потрібно розглядати як комплекс спеціальних заходів соціального, виховного, медичного, гігієнічного, спортивного характеру, спрямованих на поліпшення та зміцнення стану фізичного і психічного здоров'я дітей, що здійснюються в дитячому закладі оздоровлення протягом оздоровчої зміни.

Зокрема, аспекти соціально-педагогічної роботи в умовах літнього оздоровчого табору розглядали І. Бех, О. Безпалько, Р. Вайнола, О. Можейко, Є. Коваленко, А. Конончук, І Пінчук, М. Соя, Я. Луцький та ін.

Зміст діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку базується на їх напрямках, серед яких виокремлюють і соціально-педагогічний.

Соціально-педагогічна діяльність дитячого закладу оздоровлення та відпочинку може бути представлена в двох аспектах – «широкому» і «вузькому».

У широкому аспекті діяльність спрямована на соціалізацію особистості

дитини, засвоєння нею особистого соціального досвіду. У вузькому аспекті соціально-педагогічна діяльність закладу – це спеціальні напрям роботи закладу, який пов'язаний з наданням дітям кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги і підтримки в соціальній адаптації й інтеграції, створенням умов для їх творчого розвитку і саморозвитку.

Даний напрям діяльності закладу є підставою для того, щоб будь-яку оздоровчу і виховну роботу вважати соціально-педагогічною. Але тільки підставою. Для того, щоб оздоровчо-виховний процес став соціально-педагогічною діяльністю, роботу закладу потрібно будувати на основі гуманістичного підходу.

Самоцінністю є лише дитина. Вона стає в центрі уваги всієї діяльності. Відповідно, не дитина – для педагогів, закладу, а педагоги, заклад – для дитини. Дитина вибирає вид діяльності, а педагог допомагає їй, починаючи взаємодію зі спільного вироблення мети майбутньої діяльності.

Специфіка роботи закладу і тимчасового дитячого колективу впливає на використання дітьми нових умов для їх самоствердження. Розвивається здібність дітей до вибору позиції, ціннісно-орієнтаційної діяльності. Отже, основна концептуальна ідея діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку – самовизначення дитини в ситуації вибору.

Варто відмовитися від поглядів на заклад тільки як на систему оздоровлення дітей. Необхідно бачити у ньому унікальну систему духовного і фізичного саморозвитку дитини, поле для прояву її активності, взаємозв'язок з іншими соціальними інституціями (сім'єю, школою, організаціями тощо).

Протягом декількох днів діти звикають один до одного, знайомляться із середовищем, набувають впевненості. У багатьох дітей відбувається зміна позицій, своєрідне руйнування колишнього стереотипу поведінки, як правило, негативної. Це зумовлено тим, що нові умови, специфіка життя закладу сприяє тому, що людина дивиться на себе більш критично, і самооцінка стає більш адекватною [2, с. 20-21].

Дитячий оздоровчий заклад (ДОЗ) є позашкільним виховним закладом, що створюється з метою зміцнення здоров'я, організації літнього відпочинку, задоволення інтересів і духовних потреб підлітків; при цьому стратегічними завданнями його діяльності є:

- пропаганда здорового способу життя, формування культури здоров'я;
- забезпечення належних умов для повноцінного оздоровлення та відпочинку дітей, розвитку їх творчих здібностей шляхом проведення занять фізичною культурою, туризмом, правоохоронною та краєзнавчою роботою, суспільно корисною працею, а також на основі добровільного вибору видів діяльності за інтересами, дозвілля тощо [1, с. 10].

Таким чином, виховна робота в ДОЗ включає розумне поєднання відпочинку, праці, спорту з пізнавальною, естетичною, оздоровчою діяльністю. Зміст, форми та методи роботи в ДОЗ визначаються його статутом, педагогічним колективом і групуються на принципах ініціативи й самодіяльності дітей та учнівської молоді, демократії і гуманізму, розвитку

національних і культурно-історичних традицій, пріоритетності загальнолюдських духовних досягнень і цінностей.

Підхід до виховання громадянина своєї держави як до безперервного процесу змушує всіх причетних до справи виховання молоді глибоко усвідомити сутність виховного процесу, його мету й основні завдання.

Література

1. Дубінка М. М. Методика виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах. Кіровоград, 2006. 153 с.
2. Коваленко Є. І. Методика роботи в літньому оздоровчому закладі. Київ : ІЗМН, 1997. 280 с.

Наталія Сабат

канд. пед. наук, викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Юлія Бельмега

студентка I курсу ОР «магістр» спеціальності «Соціальна робота»

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» м. Івано-Франківськ

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВУЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасний розвиток українського суспільства характеризується як період трансформаційних процесів, що зумовлений пошуком власного шляху розвитку та зміни цінностей. Людський спосіб життя зумовлює таке існування цінностей, де найвищою постає цінність, яка визначає сенс життя особистості, всю мотивацію її існування. Проте глобалізаційні процеси суттєво впливають і на зміну традиційної системи цінностей національної культури, моралі, в цілому на духовний стан особистості, а саме – на її духовні цінності та світоглядні орієнтації. В українському суспільстві це пов'язане з проблемою відродження культури та духовності, що базується на формуванні потужної системи глибинних морально-етичних цінностей в процесі навчання у школі.

Природа цінностей, особливості їх становлення і формування були предметом багатьох наукових досліджень.

Духовно моральні цінності учня – динамічне явище, яке формується та змінюється протягом життя людини, зазнаючи впливу багатьох чинників. Успішність процесу духовного розвитку особистості зумовлює спрямованість на творення власного ціннісно-значеннєвого поля, спосіб освоєння базових ціннісних орієнтацій у житті, міра набуття й актуалізації духовних цінностей. Моральні цінності уявлення, установки та аксіоми є продуктом нашої історії та культури [1, с. 73].

Формування духовного світу дітей і молоді, духовності як провідної якості особистості – велике і складне завдання, що стоїть у центрі уваги

педагогів, вихователів, учителів, батьків, широкого педагогічного загалу. Особливої актуальності воно набуває сьогодні, коли проблеми зіткнулися з молодшим поколінням. Духовно-моральні цінності учня – динамічне явище, яке формується та змінюється протягом життя людини, зазнаючи впливу багатьох чинників. Успішність процесу духовного розвитку особистості зумовлює спрямованість на творення власного ціннісно-значенневого поля, спосіб освоєння базових ціннісних орієнтацій у житті [3, с. 18]. Джерелом духовно-практичної діяльності виступає потреба в усвідомленні розумності та значущості власного життя, вільної, самостійної орієнтації в ньому. Виразом духовності є християнство, яке пропонує людині переорієнтацію мислення на вищий рівень у співпраці з Творцем. Моральні цінності уявлення, установки та аксіоми є продуктом нашої історії та культури. Зародившись у I ст. нашої ери в Палестині в контексті розвитку християнства, вони пройшли разом з людством багатовікову еволюцію. Починаючи з перших релігійних книг – «Нового заповіту», «Біблії», відбувалося становлення основоположних християнських цінностей – загальних чеснот: розсудливість, поміркованість, справедливість, стійкість (чесність, правдивість, вірність слову) теологічних чеснот: віра, надія, любов (миłosердя). Сталими моральними взірцями, канонами є також десять християнських заповідей.

Сьогодні в цілому світі спостерігається тенденція секуляризації особистості та зосередження уваги на особистих, найчастіше егоїстичних інтересах. Особливо цей деструктивний процес торкнувся молодого покоління, коли, починаючи з ранніх років, воно розвивається на основі споживацького способу життя. Батьки, зазвичай, вбачають центром своєї турботи над власними дітьми насичення їх всіма необхідними, але також і непотрібними матеріальними благами, надмірний тиск яких спотворив ще несформовані душі, утвердивши їх в «не правильному» матеріалізмі та віднісши їх до духовного розвитку. Тому не дивно, що перелік та зміст духовних цінностей убожіє з кожним роком, а сучасна молода людина поспіхом перетворює його на мертвий список «незрозумілих та безсенсовних» для себе правил, нудне виконання яких приводить її до роздратування або, в кращому разі формального їх виконання заради власної мети. У духовних та морально-етичних цінностях сконцентрований багатовічний досвід життєдіяльності українського народу, його ідеали, уявлення про добро і зло, піднесене і потворне. Виховне значення морально-етичних цінностей полягає у тому, що вони є одночасно результатом практики виховання підростаючого покоління і ефективним засобом виховання. Це спонукає до використання культурної і педагогічної спадщини українського народу, пошуку оптимальних шляхів морального та етичного виховання школярів на основі відродження народних звичаїв і традицій.

Мета статті полягає у постановці головних завдань педагога молодшої ланки сучасних шкіл в контексті формування духовних цінностей як гаранта високої моральності, а також пошуку способів їх реалізації у сучасному геополітичному та культурологічному просторі України.

Одним із основних завдань сучасної школи є формування у дітей загальнолюдських духовних цінностей та орієнтирів. Серед них – доброта, любов до ближніх, повага до навколишніх. Численні дослідження дають змогу зробити висновок, що виховання моральних основ культури поведінки школярів передбачає засвоєння моральних норм і правил, розвиток моральних почуттів, реалізацію в естетичній формі моральних норм у повсякденному житті. Виключного значення при формуванні морального феномену має розгляд його через призму ціннісного ставлення до людини.

Основи морального виховання людини закладаються в дошкільному віці, коли їй бракує власних критеріїв, вони тільки формуються. У дитини немає критичного підходу до моральних оцінок, але вона хоче знати, що добре, що погано. В цьому віці вона виробляє основи своєї етики. Основою морального виховання учнів початкових класів є формування в них любові до рідного краю, до українського народу, готовності служити йому. Протягом чотирьох років навчання в початковій школі діти мають дістати уявлення про нашу країну, про захисників Батьківщини та їхні героїчні вчинки. У дітей необхідно формувати прагнення засвоїти прийоми спільної праці в колективі, сумлінно виконувати трудові доручення, допомагати в разі потреби товаришам.

Сьогодні стає очевидним, що будь-які порушення або відсутність культури поведінки, її моральних норм, негативно відбиваються на моральному та емоційному стані суспільства, його фізичному та психічному здоров'ї. В той час, коли людство у технічному розвитку прямувало уперед семимильними кроками, усе більше зростав розрив між розвитком зовнішнім, тобто науково-технічним прогресом, та внутрішнім, моральним, розвитком людини.

Ми володіємо незанимаючими до цього часу можливостями побачити трансляцію подій, які відбуваються у цей час на іншому кінці світу. Ми можемо бути свідком того, як працює людина в відкритому космосі чи на орбітальній станції. Але ж усе це відбувається у світі, який далекий від досконалості. Опора на особистісний підхід створює умови, за яких кожен виконавець у самому собі та в інших бачить особистість, поважає особисту гідність, гідність інших. Особистісний підхід в етичному вихованні реалізується найефективніше за умов побудови виховного процесу на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин педагога і вихованців, якщо діалог стає визначальною умовою та засобом спілкування, взаємної довіри і поваги одне до одного. Такий підхід є вирішальним у морально-етичному вихованні молодших школярів, оскільки для дітей цієї вікової групи характерні особлива чутливість до морально-етичних впливів, загострений інтерес до норм культури поведінки та взаємин, спілкування, мовного етикету.

Виховання моральних цінностей у дітей молодшого шкільного віку передбачає органічне поєднання найбільш відповідних вимогам початкової школи методів, форм і засобів морального виховання. Тільки в їхній органічній єдності можна виховати людину з високими моральними переконаннями, що досить чітко простежується у досвіді В. Сухомлинського.

Він прагнув того, щоб уже в молодших школярів за допомогою слова вчителя, прикладу в дитячій душі утверджувалися моральні цінності, які існували протягом тисячолітньої історії народу. Розкриваючи суть моральних цінностей на конкретних прикладах у своїх творах для дітей, педагог розвивав і збагачував духовне життя дитини [4].

Нервова система молодшого школяра набуває пластичності; зростає роль другої сигнальної системи; швидше утворюються тимчасові нервові зв'язки, виробляються нові дії, зміцнюються динамічні стереотипи. Діти 6-10 років все більше здатні до наслідування; значної ролі набувають оцінка й самооцінка дій і вчинків, взаємо- та самоконтроль у поведінці й діяльності. Ці досягнення психічного розвитку молодших школярів слід раціонально використовувати під час спілкування з ними.

Основою морального виховання учнів початкових класів є формування в них любові до рідного краю, до українського народу, готовності служити йому. Протягом чотирьох років навчання в початковій школі діти мають дістати уявлення про нашу країну, про захисників Батьківщини та їхні героїчні вчинки. У дітей необхідно формувати прагнення засвоїти прийоми спільної праці в колективі, сумлінно виконувати трудові доручення, допомагати в разі потреби товаришам.

Учні мають оволодівати трудовими вміннями і навичками, додержувати порядку на робочому місці, правил безпеки під час роботи з ручними інструментами, а також правил гігієни праці.

У молодшому шкільному віці діти засвоюють основи свідомої дисципліни й колективізму. Вони вчаться узгоджувати свої дії з діями товаришів і старших, гратись і працювати в колективі.

Педагог домагається, щоб учні правильно розуміли поняття «дружба» і «товаришування», виховує в них бажання бути хорошим товаришем. Діти вчаться доброзичливо ставитись до людей, надавати в разі потреби їм допомогу, уважно ставитися до хворих, інвалідів, молодших дітей, відповідати за доручену справу, не підводити свій клас, бути дисциплінованими та слухняними. Учні повинні знати і виконувати правила для учнів, вміти розрізняти хороші і погані вчинки людей, справедливо оцінювати свої дії та дії товаришів.

Діти мають бути чесними, сміливими, винахідливими, витриманими, наполегливими в досягненні поставленої мети, вірними даному слову, позбавлятися впертості, лінощів і вередування. Молодші школярі повинні знати основні правила культури поведінки вдома, на вулиці та в громадських місцях. Саме завдяки спілкуванню і певним взаєминам, що складаються в процесі цього спілкування, людський індивід поступово стає особистістю, яка здатна усвідомлювати не лише інших, але й саму себе, свідомо й активно регулювати власну діяльність та поведінку, впливати на оточуючих, враховувати їх прагнення, інтереси.

Виховання – цілеспрямований свідомий процес формування гармонійної особистості, що включає формування гуманності, працелюбства, чесності, правдивості, дисциплінованості, почуття відповідальності, власної

гідності, виховання патріотизму, любові до Батьківщини. Процес виховання відображує становлення кожної людини [2, с. 76].

Мораль – це система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-якої ситуації на демократичних засадах. У складному процесі формування всебічно розвиненої особистості чільне місце належить моральному вихованню.

Моральне виховання – виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності.

Дослідження духовності у контексті психології особистості передбачає вибір одиниці аналізу цього феномена. Такою одиницею можуть слугувати ціннісні орієнтації, котрі безпосередньо чи опосередковано пов'язані з моральністю. Саме мораль, внутрішні моральні інстанції особистості виступають еталоном, за допомогою якого можна визначити наявність та міру розвиненості духовності у людини. Чим тісніше пов'язаний зміст ціннісних орієнтацій з моральністю, чим вагомішим є їх зв'язок з категорією добра, справедливості, тим вищим може бути рівень духовності. І навпаки: відсутність такого зв'язку – свідчення бездуховності. Особливе значення у становленні й розвитку духовності особистості має наявність у неї потреби у постійному самовдосконаленні, розвинених механізмів саморегуляції, що забезпечують можливість якнайповніше актуалізувати й зреалізувати свої потенційні можливості і завдяки цьому здійснити, виконати себе.

Формування моральної самостійності здійснюється на всіх ступенях навчання. Необхідною умовою успішного формування загальнолюдських моральних цінностей молодшого школяра є єдність навчального процесу та позакласної роботи. Формування моральних цінностей у молодших школярів базується на необхідності допомогти дитині повноцінно увійти в існуючий навколо неї світ, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності, свого власного неповторного світу. А його потрібно шукати у своїх національно-історичних, соціальних, психологічних і культурних особливостях. В процесі навчання учням початкової школи необхідно сформувати систему духовно-моральних цінностей як внутрішню сферу самовизначення та самозаявлення людини, її апріорну здатність творити свій власний світ вимог й оцінок і відображати через інтелектуальний і духовно-психологічний потенціал реальну дійсність відповідно до своїх життєвих ідеалів та своєї людської гідності.

Література

1. Братусь Б. С. Двійне буття душі та можливості християнської психології. *Питання психології*. 1998. № 4. С. 71-79.
2. Зайченко І. В. Педагогіка: [навч. посібн.]. Київ : Освіта України, 2009. 620 с.
3. Михайлишин Г. Й. Світоглядні пріоритети освітньої сфери в контексті потреб суспільної модернізації: моногр. Івано-Франківськ : НАІР, 2012. 374 с.
4. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні. *Шлях освіти*. 1996. № 1. С. 17-28.

Наталія Сабат
канд. пед. наук, викладач кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Наталія Вінтоник
студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

З переосмисленням пріоритетів, цілей і завдань розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку актуальною стає проблема становлення дитячої особистості, виявлення та розвиток її здібностей, набуття досвіду пізнання. Такий підхід висвітлений у низці державних документів та зумовлений потребами практики. У Базовому компоненті дошкільної освіти йдеться про те, що дитина повинна «мати уявлення про пізнавальну активність у власному розвитку, цікавитися особливостями свого сприймання, пам'яті, уяви, мислення; володіти початковими формами дослідництва, експериментувати, елементарно вивчати навколишній світ».

Науковці зазначають, що пізнавальна активність – це риса особистості, яка виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності [3, с. 338]. Саме в дошкільному віці у дітей закладаються риси майбутньої особистості, формується самосвідомість та світосприймання, відбувається загальний психічний розвиток, дошкільники набувають необхідного досвіду для подальшої життєдіяльності, накопичують враження від пізнання світу, в цей період відбувається інтенсивне становлення пізнавальної активності. Тому важливо займатися з дитиною, створювати умови для розвитку її пізнавальної активності [2, с. 122].

Над цим завданням працюють фахівці Івано-Франківського центру «Унікум». Центр створений Інститутом обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук України, який займається дослідженням феномену обдарованості та розробкою програм і технологій розвитку обдарованої особистості на різних вікових етапах. Кожна дитина – обдарована від природи в тій чи іншій сфері, а розкриття потенціалу залежить від бажання і можливостей дорослих, які її оточують. Важливо, щоб розвиток і навчання ставали для дітей легкими та природними. Тому в «Унікумі» практикують різні методики навчання та розвитку дітей. Сучасний підхід до розвитку обдарованості в дошкільному віці дав змогу розробити Програму розвитку обдарованості дошкільника, спрямовану на розвиток у

дітей трьох компонентів, що входять до структури обдарованості: пізнавальної активності, розумових здібностей та дитячих видів діяльності. Програма впроваджується на основі співпраці з науковцями, медиками, батьками, педагогами та психологами і складається з інтегративних курсів [1].

Робота починається з діагностики розвитку дітей дошкільного віку (3-7 років), молодшого шкільного віку (7-10 років). Ця процедура базується на комплексі методик, які підібрані з урахуванням конкретного вікового періоду дитини. У старшому дошкільному віці проводять комплексну профорієнтаційну діагностику дітей, щоб виявити її природні здібності й задатки. Також фахівці Центру проводять психологічну діагностику обдарованості, яка дозволяє визначити рівень розвитку здібностей дитини.

Важливою складовою роботи фахівців Центру є комплексна підготовка дитини до школи, яка реалізується за програмами Інституту обдарованої дитини НАПН України. Основна мета програми: формування у вихованців готовності до шкільного життя; розвиток пізнавального інтересу й бажання вчитися. Під час занять діти також навчаються співпрацювати у колективі, активно взаємодіяти, проявляти ініціативу, поважати думку інших.

Дітям дуже подобаються заняття за розвивальною програмою «МамасЯ». Кожне заняття триває 45 хв. і проводиться у формі спільних заходів для батьків та дітей. Така форма проведення допомагає краще пізнати один одного, стати ще трішки ближчими. Часто батьків хвилює, наскільки близькі вони зі своїм малюком; чи знають про всі його переживання та мрії; чи відчують його потреби? Тому такі заняття стануть корисним доповненням взаємостосунків батьків і дітей.

Важливо, що у ході реалізації програми батьки взаємодіють із малюком у процесі роботи. Це допомагає розгледіти нові таланти, навчитися їх розвивати, перейти на новий рівень стосунків, де панує повага і розуміння.

Заняття включають психогімнастичні вправи, елементи Baby-йоги, масажу, ігрову гімнастику, музичні ігри. Тренування спрямовані на фізичний, інтелектуальний та творчий розвиток дитини.

Заняття за розвивальною програмою «МамасЯ» дозволяють: гармонізувати батьківсько-дитячі стосунки; краще розуміти природні потреби власної дитини; зняти фізичний та психологічний стрес і напругу; сформувати правильну поставу та прямоходіння дитини; розвинути суглоби дитини, вестибулярний апарат, удосконалити координацію рухів; збагатити сенсорний досвід дитини; покращити психічний стан дитини та батьків; сформувати позитивні форми поведінки та спілкування з дитиною; створити оптимальне середовище для всебічного розвитку малюка.

Цікавими для малюків є ряд майстер-класів, спрямованих на всебічний розвиток дитини. Наприклад, фізичному і творчому розвитку вихованців сприяє заняття під час майстер-класів «Ритмоденс».

У програмі занять – лікувальна ігрова гімнастика; профілактика плоскостопості і сколіозу; розвиток гнучкості; відчуття ритму; дихальна гімнастика. Дитячі танцювальні заняття розкривають здібності і формують

життєво необхідні навички: відчуття партнера, музичність, виразність, пластичність, креативність. Від 2,5 до 5-ти років заняття проходять в ігровій формі.

Ритмоденс призначений для творчих і активних – це захоплююча гра; для тих, хто не любить сидіти на місці – велика кількість цікавих рухливих вправ; для маленьких винахідників – веселі і незвичні вправи; для маленьких розбійників – яскраві, незабутні враження; для любителів пофантазувати можливість зануритись у світ неповторної гри і фантазії.

Сучасний ритм життя примушує нас все більше часу приділяти роботі і справам, і усе менше – дітям. Такі заняття сприяють тому, що своє дозвілля діти проводять захоплююче і з користю.

Таким чином, Івано-Франківський центр «Унікум», використовуючи сучасні методики, сприяє всебічному розвитку кожної дитини, в ігровій формі готує дітей до школи, покращує батьківсько-дитячі стосунки.

Література

1. Івано-Франківський центр розвитку особистості. URL: <http://unikum.ua/uk/ivano-frankivsk> (дата звернення 11.02.2019).
2. Лазарович Н. Б. Обдарованість у дошкільному віці: навч.-метод. посібн. Берегово, 2009. 220 с.
3. Проценко І. І., Сіпко Ю. О. Психолого-педагогічні аспекти роботи з обдарованими дітьми дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7. С. 338-345.

Лідія Тимків

канд. психолог. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Діана Славцик

студентка I курсу ОР «магістр» спеціальності «Соціальна робота»

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» м. Івано-Франківськ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ З РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Питання емоційного розвитку особистості залишаються актуальними протягом усієї історії людського суспільства. Відомі науковці в галузі філософії, педагогіки та психології звертають увагу на проблеми розвитку емоційної компетентності дітей та молоді. Для сучасних людей проблема компетентності в процесах розуміння й вираження емоцій постала досить гостро, адже в суспільстві найчастіше пропагується ідея раціонального ставлення до життя. Саме тому, актуальним постає питання спрямованості способів і засобів розвитку соціально-емоційної компетентності дитини.

Зміст цієї компетентності визначено державним стандартом – базовим компонентом дошкільної освіти. Це насамперед: орієнтування дитини в назвах та специфіці проявів основних емоцій, уміння передавати їх мімікою,

жестами, словами; встановлення причинно-наслідкових та смислових зв'язків між подіями життя, своїми переживаннями та виразом обличчя; уміння адекватно реагувати на різні життєві події, стримувати негативні емоції, співвідносити характер емоційної поведінки з її наслідками для навколишніх [6].

Дошкільний вік – це початковий етап соціалізації в житті дитини. В цей період дитина долучається до загальнолюдських цінностей, встановлює перші взаємини з людьми, в неї бурхливо розвивається емоційна сфера, яка має величезний вплив на її подальший особистісний розвиток, на оволодіння нею різноманітними видами діяльності.

Емоції допомагають певним чином сприймати дійсність, реагувати на неї. Уміння щиро радіти, розуміти почуття і емоційні стани інших людей, чітко висловлювати свої бажання і спілкуватися з людьми, бути сприйнятливим до мистецтва і проявів життя – все це залежить від того, як сформована дитина емоційно. Адже розвинена емоційна компетентність дитини дошкільного віку, суттєво впливає на її розуміння світу і успішної взаємодії з ним.

Проблема емоційного розвитку дошкільнят не нова у психолого-педагогічній науці, її висвітлено в працях як зарубіжних (К. Ізарда, Є. Ільїна, Г. Кошелєвої), так і вітчизняних науковців (С. Кулачківської, С. Ладивір, О. Вовчик-Блакитної та інших). Особлива увага науковців була зосереджена й на дослідженні соціально емоційних проявів у дітей дошкільного віку. У працях Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, О. Кононко, В. Котирло, І. Лапченко, А. Леонтєва, М. Лісіної, Я. Неверович розкрито вплив соціальних умов життя та виховання на інтенсивний розвиток емоцій, а також зазначено, що емоції набувають багатшого змісту і складніших форм прояву в процесі засвоєння дитиною соціальних цінностей, соціальних вимог, норм та ідеалів.

Метою статті є висвітлення психолого-педагогічних умов і засобів розвитку в дітей дошкільного віку соціально-емоційної компетентності.

Дошкільний вік характеризується бурхливим розвитком емоційної сфери, яка має значний вплив на особистісний розвиток дитини, оволодіння нею різноманітними видами діяльності. Протягом дошкільного дитинства емоції розвиваються, ускладнюються і набувають інтелектуалізованого характеру. Уже в дошкільному віці починає формуватися особистість дитини, цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційної сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

У дошкільника формується емоційне передбачення, яке змушує його переживати з приводу можливих результатів діяльності, передбачити реакцію інших людей на його вчинки. Тому роль емоцій у діяльності дитини істотно змінюється. Якщо раніше дитина відчувала радість від того, що отримала бажаний результат, то тепер вона радіє тому, що може цей результат отримати [4, с. 35-36].

Підкреслюючи значимість соціально-емоційних чинників в онтогенезі, Л. Виготський писав, «що життєвий шлях особистості – це історія її переживань». Соціально-емоційний досвід сучасної дитини, тобто досвід її взаємодії з оточуючими людьми і досвід її переживань, може мати як позитивну, так і негативну забарвленість, що надає саме прямий вплив на її теперішнє і майбутнє життя [1, с. 132].

Показниками позитивного соціально-емоційного розвитку дитини в дошкільному віці можуть виступати:

- формування позитивного самовідчуття дитини в будь-яких життєвих ситуаціях;

- розвиток розуміння дитиною своїх індивідуальних зовнішніх і внутрішніх особливостей (статі, віку, зовнішнього вигляду, здібностей, бажань, інтересів, потреб) і усвідомлення своєї унікальності (позитивний образ – Я);

- розвиток впевненої поведінки (вміння висловлювати бажання і вимоги, проявити волю, прийняти власне рішення, робити вибір) і навичок регуляції своєї поведінки;

- позитивне ставлення дитини до оточуючих людей незалежно від їхнього віку, статі, національності, соціального походження (формування толерантності).

Соціально-емоційний розвиток дитини – процес тривалий, безперервний і багатогранний. Він буде результативним, якщо в дитячому садку і сім'ї є необхідні умови і ефективно використовується сукупність всіх факторів соціально-емоційного розвитку дитини [6, с. 58].

Основними педагогічними засобами соціально-емоційного розвитку дітей в дошкільному дитинстві є: спеціально організована діяльність, гра, мистецтво, народні традиції, свята.

Дитяча діяльність повинна відтворювати життєві ситуації, спиратися на дитячі враження у повсякденному житті; викликати особисту зацікавленість дитини і розуміння нею соціальної значущості результатів своєї діяльності; пропонувати дитині активну дію, пов'язану з плануванням діяльності, обговоренням різних варіантів участі в ній, з відповідальністю, самоконтролем і оцінкою. Таким умовам відповідає ігрова діяльність [2, с. 1-3].

Гра – провідна діяльність дитинства. Найважливіша ознака дитячої гри – цілковита захопленість, дитина повністю поринає у гру. Трапляється, що вона забуває про все – їжу, сон, оточуючих, реальне життя. У такі хвилини дитина живе в іншому світі. Крім цього, подібна захопленість доповнюється емоційною насолодою. Тому не варто дивуватися, якщо дитина сердиться, коли дорослі необережно порушують її гру, переривають те, що повинно тривати в її фантазії, – відбувається конфлікт двох світів, двох розумінь серйозності справи. З точки зору дорослих, дитина всього лише грається і вже час займатися кориснішими справами (вечеряти, вмиватися, гуляти тощо). А з точки зору дитини, вона зайнята дуже цікавою роботою, і перш ніж іти кудись, вона повинна її доробити [3, с. 65-67].

Таким чином, дошкільний вік – це надзвичайно важливий період в розвитку особистості. В цей час створюються передумови для різнобічного та гармонійного розвитку дитини, формуються пізнавальні процеси, збагачується зміст емоцій, формуються вищі почуття, закладається ціннісний фундамент особистості. Дитина починає усвідомлювати своє «Я», навчається керувати своєю поведінкою і діяльністю. Важлива роль у цьому процесі належить ігровій діяльності.

Емоційний розвиток є ваговою частиною загального психічного розвитку дошкільника. Емоції зберігають своє значення і в наступні періоди життя, проте на ранніх етапах онтогенезу вони є провідними, оскільки на них значною мірою ґрунтується цілісна поведінка дошкільника. На ґрунті емоцій, що об'єднують дитину з іншими людьми, виникають ті чи інші ставлення до них. Проблема розвитку емоційного й соціального, їхнього взаємозв'язку – одна з провідних у психології дошкільного дитинства, оскільки основним джерелом виникнення в дитини емоцій є спілкування з людьми, пов'язаними з нею родинними стосунками або життєвими обставинами. Емоційне й соціальне перебувають у постійній взаємодії і взаємозумовленості.

Література

1. Выготский Л. Детская психофизиология: учеб. пособие. Москва : «Академия», 2000. 336 с.
2. Вовчик-Блакитна О. Індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини: Стратегії педагогічного супроводу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 4. С. 1-3.
3. Колосова Е. Развитие эмоций у детей раннего возраста в действиях с предметами. *Дошкольное воспитание*. 1991. № 7. С. 65-67.
4. Запорожец А., Неверович Я. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Москва : Педагогика, 1989. С. 34-39.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. Київ : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
6. Кононко О. Соціально-емоційний розвиток особистості дошкільника. *Дошкільне виховання*. 2009. № 4. С. 56-64.

Лідія Тимків

канд. психолог. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Ірина Тарапата

студентка I курсу ОР «магістр» спеціальності «Соціальна робота»

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» м. Івано-Франківськ

СИНДРОМ СТРАХУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Актуальним на сьогоднішній день є дослідження причин виникнення і подолання страху в дітей різного віку, адже страх може супроводжувати людину протягом усього її життя. У реаліях сучасного життя на дитину діє безліч несприятливих чинників, які можуть призвести до виникнення

переживання страху, що може перешкоджати розвитку її потенційних можливостей. Зростання числа різноманітних страхів у дітей, призводить до підвищення їх збудливості і тривожності. Саме тому необхідно знати причини та наслідки, а також методи корекції страху ще у ранньому віці. Багато батьків, не знаючи про можливі наслідки, можуть нашкодити своїй дитині шляхом покарання чи залякування.

Загальновідомо, що страх є однією з основних емоцій людини. Більшість дитячих страхів обумовлено віковими особливостями розвитку і носять тимчасовий характер. При правильному підході до розуміння причин їх появи дитячі страхи можуть зникнути. Однак існують стійкі невротичні страхи, які виступають симптомом неблагополуччя: фізичного, психологічного, морального виснаження дитини.

Метою даної статті є виокремлення поняття страху, окреслення джерел його виникнення, значення ієрархії страху відповідно до віку та пояснення припустимої норми страху в певному віці та того, що потребує корекції, а також обґрунтування ефективних шляхів корекційної роботи.

Дослідженнями проблематики синдрому страху займалися такі відомі науковці, як О. Захаров, С. Зубанова, А. Зубкова, Н. Карпенко, А. Ковалевська, Ю. Кочетова, Л. Лекрон, Є. Лисіна, Н. Максимова, А. Орлов, Л. Орлова, Н. Пов'якель, Й. Раншбург та інші. «Страх – це почуття тривоги у відповідь на справжню або уявну загрозу чи проблему» [11, с. 98].

На сьогодні дитячий страх є великою проблемою як для дітей, так і для їхніх батьків. Дуже часто страх не покидає дитину і в дорослому віці [4, с. 2]. Джерелом страху у дітей можуть бути погрози, правила, батьківські страхи, гіперопіка чи недогляд, а також фільми, крики, сварки чи внушення, певні ситуації чи події та багато інших чинників.

Страх виникає у ранньому дитячому віці внаслідок вікових особливостей, але при вчасній та правильній корекції можна запобігти його розвиток у подальшому.

Існує ієрархія виникнення страху: тривога, яка переростає у екзистенційні страхи, а згодом до виникнення предметних страхів, які поділяються на адекватні та неадекватні. Якщо не застосовувати психологічної корекції неадекватних страхів, вони можуть перерости у патологічні страхи та фобії. Неадекватні страхи виникають внаслідок навіювання, дитячої фантазії, читання чи придумування страшних історій, а також залякування дітей [9, с. 2].

Перший страх виникає у новонародженної дитини, коли вона бачить незнайоме обличчя чи незадоволення життєво необхідних потреб. Відомий російський психолог О. Захаров називає вік 7-9 місяців найбільш чутливим до розвитку дитячих страхів, які можуть розвиватися і рости з дитиною протягом усього її життя [3, с. 46].

Коли дитина знайомиться з навколишнім світом та вивчає те, що її оточує, цілком природньо, дитину оточує тривога незнайомих предметів. У дітей присутній страх втрати матері, який особливо загострюється до двох років та часто переростає у страх темноти [1, с. 207-213]. Згодом у дітей

виникає страх до конкретних предметів чи ситуацій [10, с. 110-114].

Після трьох років у дитини формуються страхи, які є необхідними для виживання: боязнь темноти, тварин, вогню, природних стихій [9, с. 4].

Особливо великим є страх темноти, адже він подібний до стану самотності. О. Захаров наголошує, що дуже часто страхи, внаслідок навіювання і розповідей дорослих про вбивства, зараження хворобами чи смерть, негативно впливають на психіку та переростають у психічні захворювання [2, с. 54-63]. Внаслідок цього діти часто бояться спати, адже бояться вмерти [7, с. 34].

У віці 3-6 років у дітей виражений страх, пов'язаний з інстинктом самозбереження, тоді як у 14-17 років переважають соціальні страхи [8, с. 83]. Найбільше страхів виникає у 6-8 років [1, с. 12].

У молодшому шкільному віці характерним може бути боязнь відрізнятись від інших, бути не таким. А також не відповідати тим нормам, які існують у соціумі [8, с. 83]. Внаслідок цього діти бояться публічно виступати, відповідати біля дошки, зробити помилку при виконанні завдання. А також розвивається страх бути покараними.

Не менш поширеним є страх запізнитися: у дитячий садок чи у гості, тобто нав'язливе тривожне передчуття неприємностей [1, с. 38]. Часто притаманним є й страх школи, який пов'язаний із конфліктами з однолітками чи вчителем [1, с. 43].

У підлітковому віці страхи частіше виникають у дівчат, ніж у хлопців [1, с. 43]. Саме тому дуже важливо виявляти турботу та терпіння до дитини, щоб вона змогла перебудувати своє відношення до страху та його подолати. Потрібно дитині допомогти забути страх за допомогою нових вражень. Щоб страх не розвивався й надалі, насамперед потрібно в'яснити причину його виникнення та обрати методику його подолання.

Проаналізувавши психологічну літературу, можна зробити висновок, що найбільш поширеним і дієвим засобом подолання страху в дитячому віці є арт-терапія. Цей метод є найбільш ефективним, адже він є компонентом провідної діяльності дитини. Арт-терапія допомагає боротися зі страхом за допомогою мистецтва та творчості (малювання, музика, перегляд мультфільмів та фільмів, акторська гра, казкотерапія та ін) [6, с. 7].

Загалом, усі методи подолання страху умовно можна поділити на три групи:

- 1) малювання страху;
- 2) вербалізація страху (казки, розповіді, страшні історії);
- 3) гра зі страхом.

Малювання як корекційний засіб використовують у різних галузях, адже він допомагає подолати різні психологічні труднощі, у тому числі і страх. Завдяки малюнку можна не лише здійснювати корекційну роботу, а й діагностичну для виявлення страху. Важливо оживити свій страх за допомогою малюнку [1, с. 70]. Таким чином свій страх дитина може намалювати, а потім знищити аркуш, спаливши, зім'явши чи викинувши у смітник, або ж помістити його у скриньку та закрити на замок, а також

домалювати «захисний об'єкт», перетворити страх у щось маленьке і добре [5, с. 3-4].

Будь-яка близька людина може продемонструвати модель поведінки в ситуації, що лякає людину. Завдання психолога – розібрати разом із клієнтом, якими способами близькі люди з цією ситуацією справляються, взаємодіють. І потім завдання людини – повчитися цим способам. Саме так роблять батьки, коли показують дитині приклад безстрашності, демонструють їй, яким чином слід реагувати на небезпеку та протистояти їй.

За допомогою казкотерпії можна безпосередньо зустріти свій страх та побороти чи прогнати його. Дитині пропонується придумати смішний варіант перетворення страху, або ж зробити його добрим і потоваришувати з ним. Щоб навчитися контролювати страх, треба тренувати в собі здатність до переживання та вираження емоцій, що протистоять страху. Наприклад, замість страху спробувати позлитися або прислухатися до себе і відчути, які ще емоції в момент переживання страху можуть бути актуальними.

Сюжетна гра допомагає постати перед своїм страхом, зробити його у своїй уяві маленьким і смішним, знищити за допомогою чар. О. Захаров у своїх працях представив даний метод як самостійний, окремий засіб боротьби зі страхом. Така гра має діагностичну, психотерапевтичну та розвиваючу функції [6, с. 5]. Для ефективності результату потрібно повторити корекційні методики кілька разів та обов'язково хвалити дитину.

Таким чином, страх виникає у дітей внаслідок різних причин та потребує негайної корекції, щоб він не переріс у фобію. Будь який напрям арт-терапії дозволяє не лише дитині творчо розвиватися, а й допомагає виявити та побороти страх. Важливо навчити дитину вміти у будь-який момент свого життя самостійно знищити страх, придумавши казку чи намалювавши малюнок. При розробці корекційних програм важливо пам'ятати, що страхи слід знищувати по-черзі, по одному.

Література

1. Захаров А. Дневные и ночные страхи у детей. Санкт-Петербург : Союз, 2004. 448 с.
2. Захаров А. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: книга для воспитателя детского сада. Москва : Просвещение, 1986. С. 54-63.
3. Захаров А. Неврозы у детей. Санкт-Петербург : Дельта, 1996. 46 с.
4. Зубанова С., Зубкова А. Детские страхи. Москва : Линка-Пресс, 2012. 128 с.
5. Ковалевська А. Ефективність використання засобів образотворчої діяльності для психокорекції страхів молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту ім. В. Сухомлинського*. Сер.: Психологічні науки. 2013. Т. 2, Вип. 10. С. 151-155. URL: <http://nbuv.gov.ua/> (дата звернення: 06.02.2019).
6. Кочетова Ю. Психологическая коррекция детских страхов. *Психологическая наука и образование*. 2012. № 1. URL: www.psyedu.ru/ (дата звернення: 03.02.2019).
7. Лекрон Л. Добрая сила (самогипноз). Москва : Писатель, 1993. 34 с.
8. Лисина Е. Страх как психогенный опыт ребенка. *Дефектология*. 2001. № 5.
9. Орлов А., Орлова Л., Орлова Н. Возрастная и педагогическая психология. Психологические механизмы возникновения и коррекции внушенных детских страхов. *Вопросы психологии*. 2011. № 3. С. 2-4.
10. Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. Москва : Педагогика, 1983. С. 110-114.
11. Федотовская А. Как справиться с детскими страхами. *Теория и практика дошкольного образования*. Чебоксары, 2015. № 2 (9). С. 18-24.

Віталія Яремчук
*канд. психолог. наук, викладач кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*
Марта Гнідець
*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*
*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*
м. Івано-Франківськ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ФЕНОМЕНУ «ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ»

Інформаційний динамізм, властивий ХХІ століттю, а також мінливість суспільно-політичних, соціально-економічних, моральних і духовних цінностей суспільства, висуває перед людиною багато проблем. Тому у сучасних непростих умовах емоційне благополуччя фахівця є одним з визначальних чинників професійного життя, а повноцінне психічне здоров'я є невід'ємною частиною професійної діяльності. Проте, на жаль, часто професійна діяльність вносить свої негативні корективи у професійну діяльність людини. Все частіше психологи відзначають появу емоційного і професійного вигорання не тільки у представників соціономічних професій. Дослідження показують, що стрес і «вигорання» є важливими факторами розвитку фізичних і психологічних захворювань [5].

Синдром «професійного вигорання» можна визначити як стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, який є результатом тривалого перебування в емоційно важких робочих ситуаціях. Велика кількість досліджень було присвячено розумінню причин, які сприяють «вигоранню» і його наслідків для людей і їх здоров'я. Початок історії самого поняття «професійне вигорання» починається з дослідження Г. Фрейденберга. Дослідник, ґрунтуючись на своєму власному досвіді, визначив «вигорання» як синдром, який включав симптоми виснаження, нехтуючи своїми власними потребами в умовах довгої і важкої роботи, перш ніж до цього додалося відчуття тиску ззовні і всередині людини. Для жертв вигорання характерною ознакою було те, що їх життя, здавалося, втратило сенс. Вони часто не могли звикнути до сім'ї, колег і друзів, їх охопило розчарування у шлюбі і кар'єрі, вони втомилися від життя. Тому вони висувають все нові і нові вимоги і завдання, і навіть не знаходячи в собі сил для їх вирішення, ще більш «згоряють» [4, с. 33].

Відповідно до визначення ВООЗ (2001 рік), синдром вигорання являє собою фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності праці і втомою, безсонням, підвищеною сприйнятливістю до соматичних захворювань, вживанням алкоголю або інших психоактивних речовин з метою отримати тимчасове полегшення, яке має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності і (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки.

За словами А. Видай, існує деяка плутанина у визначенні понять «перенапруження», «вигорання» і «перебільшення», тому він пропонує власну інтерпретацію. Він вважає, що вигорання є психофізіологічною відповіддю через часткові, іноді надмірні, але зазвичай неефективні зусилля, спрямовані на задоволення виробничих потреб. Вигорання супроводжується психологічним, емоційним, а іноді і фізичним відходом від активності у відповідь на надмірний стрес або невдоволення [2, с. 9].

Таким чином, процес розвитку професійного вигорання – це поступове накопичення негативних емоцій, які не мають адекватного виходу. З'ясовано, що людина демонструє наростання напруги у спілкуванні з колегами по роботі, друзями і знайомими, поступово емоційна хронічна втома переходить у фізичну, виникають порушення сну і, як наслідок, – у людини немає сил працювати. Поступово хронічна втома викликає стан апатії і депресії, спалахи роздратування, відчуття напруги, дискомфорт. Погоджуючись з американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексон, ми вважаємо, що професійне вигорання – це синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і зниження особистих досягнень [3].

Емоційне виснаження є основним компонентом професійного вигорання, що проявляється як емоційне перенасичення або байдужість у деформації відносин з оточуючими, цинічному ставленні до роботи.

Скорочення особистих досягнень – це хворобливе і нав'язливе сприйняття професійної некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення недостатньої ефективності, схильність до негативної оцінки себе, своїх професійних досягнень і успіхів, а також обмеження можливих шляхів професійного зростання.

Запропоновані компоненти вигорання в деякій мірі відображають специфіку професійного середовища, в якій це явище було виявлено. Тому професійне вигорання розуміється як професійна криза, що пов'язана з роботою в цілому, а не тільки з міжособистісними відносинами. Це говорить про те, що спірні питання і проблеми, що виникають в результаті аналізу впливу окремих незалежних факторів на вигорання, можуть відображати сукупний вплив професії, її соціального статусу, престижу в суспільстві і інших характеристик, а також внутрішньо-професійних відмінностей у вигоранні [2, с. 36]. Наприклад, учителі початкових класів мають вищий рівень вигорання порівняно з колегами зі старших класів, вихователі дитячих садків менш піддаються проявам цього синдрому порівняно з вихователями інтернатів, викладачі музики більш схильні до вигорання, ніж викладачі математики, та ін.

Розвиток синдрому полегшується відсутністю належної винагороди (в тому числі не тільки матеріальної, а й психологічної) за виконану роботу, що змушує людей думати, що їх робота не має цінності для суспільства.

Г. Фрейденберг зазначив, що стан психологічного вигорання розвивається у людей, схильних до співчуття, які мають ідеалістичне ставлення до роботи, в той же час, такі люди мають нестабільність психіки, схильні до нав'язливої одержимості ідеями. В цьому випадку синдром

емоційного вигорання може бути механізмом психологічного захисту у вигляді часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи.

Серед особистих факторів, що сприяють «вигоранню», дослідники виділяють схильність до емпатії, людяності, м'якості, ентузіазму, ідеалізації і фанатизму. Існують докази того, що жінки відчують більш емоційне виснаження, ніж чоловіки, хоча це підтверджується не у всіх дослідженнях. А. Пайнс і його колеги встановили зв'язок «вигорання» з почуттям значущості на робочому місці, з професійним просуванням, автономністю і рівнем контролю з боку керівництва. Значимість роботи є перешкодою для розвитку «вигорання». У той же час незадоволеність професійним зростанням, потреба у підтримці, відсутність самостійності сприяє «вигоранню» [4].

Отже, професійне вигорання людини є соціально-психологічним явищем, обумовленим синдромом фізичного, психічного та емоційного виснаження, що призводить до розвитку негативної самооцінки, байдужого ставлення до професійної діяльності, деперсоналізації.

У той же час професійне вигорання особистості – це індивідуальний процес, причинами якого є поєднання суб'єктивних і об'єктивних факторів, які залежать від особистісних якостей людини, індивідуальної системи професійного розвитку та соціальної взаємодії.

Література

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Наука, 1996. 154 с.
2. Выдай А. Н., Ложкин Т. В. Психологическое «выгорание» лидера. *Персонал*. 2000. № 6. С. 36–43.
3. Маслач К. Професійне вигорання: як люди справляються. URL: [http:// www.top-personal.ru](http://www.top-personal.ru) (дата зверення: 05.04.2019).
4. Gold Y., Roth R. Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: the Professional Health Solution: Taylor & Francis e-Library, 2005. p. 215.
5. Lloyd C., King R., Chenoweth L. Social work, stress and burnout: A review. *Journal of Mental Health* (2002) 11, 3. 255-256.

Віталія Яремчук

канд. психолог. наук, викладач кафедри соціальної педагогіки

та соціальної роботи

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік справедливо вважається одним із найскладніших періодів життя людини. Підлітки часто пробують себе в різних сферах і не можуть завершити розпочаті сфери, емоційно реагують на звичні ситуації і взагалі мають проблеми із саморегуляцією. Як наукова проблема саморегуляція підлітків вирізняється складністю, багатомірністю та

неоднозначністю. Все це через те, що саморегуляція є провідним і важливим психічним процесом будь-якого виду життєдіяльності особистості, а особливо – у підлітковому віці. Адже на будь-якому віковому періоді процес входження індивіда в суспільство вимагає засвоєння ним соціальних норм цінностей та досвіду необхідних для успішної життєдіяльності. Саме тому у період дорослішання особливо складною виявляється саморегуляція поведінки підлітків. Адже вони вирізняються неадекватними психогенними реакціями, нескоординованими формами поведінки, дезадаптивними вчинками, що визначає необхідність вивчення феномена саморегуляції в перехідному віці. Слід зауважити, що в цей період спостерігається становлення естетичних смаків, ціннісних орієнтацій та моральних переконань, на основі яких починають регулювати свою поведінку.

Появі поняття «саморегуляції» як окремої психологічної категорії передували історичні, наукові, соціокультурні та психологічні передумови. Лише на певному етапі становлення психології як науки розвиток означеної проблеми в дослідницько-прикладному контексті став можливим. Проблема психологічних чинників саморегуляції поведінки людини досліджувалася і постійно актуалізується вченими різних напрямів психологічної науки. У працях І. Беха, М. Боришевського, С. Максименка, М. Савчина, О. Чебикіна знаходять висвітлення питання активності людини як суб'єкта власної діяльності та поведінки. Предметом вивчення зарубіжних вчених (Д. Аткинсон, Д. Роттер, Х. Хекхаузен, Г. Шерінгтон) були мотиваційні установки: життєві цілі, прагнення до успіху, локус контролю, когнітивний дисонанс. Щодо вивчення особливостей саморегуляції поведінки зростаючої особистості, зокрема підлітків, можна виділити цілий ряд робіт сучасних українських вчених (Д. Чижми, В. Ілійчука, Т. Кириченко та ін.). Таким чином, саморегуляція є функціональною характеристикою особистості, процесом взаємозв'язку та взаємоузгодження різних завдань із станом суб'єкта.

Внутрішні зміни особистості підлітка зумовлені психолого-педагогічним впливом ззовні, а також внутрішньою активною реакцією на соціально-педагогічну ситуацію розвитку, прагненням до саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення. Тому головна увага спрямована на розвиток суб'єктних властивостей особистості: внутрішньої незалежності, самостійності, самодисципліни, самоконтролю, самоврядування, саморегуляції, здатності до рефлексії тощо.

Цікавою є думка дослідників, які виділяють такі механізми процесу саморегуляції в підлітковому віці: рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивація схвалення, потреби у досягненні успіху. При цьому всі виділені механізми перебувають у постійній взаємодії.

На основі проведеного аналізу соціально-психологічних чинників саморегуляції поведінки підлітків, можна побудувати структурно-функціональну модель взаємозв'язку цих чинників між собою. Найважливішим регулятором, своєрідним фундаментом, з якого можна розпочати нашу модель, ми вважаємо цінності. Адже саме цінності

виступають тією основою, з якої починають формуватися ідеали, цілі та соціальні очікування.

Наступним важливим елементом ми назвемо самооцінку, яка знаходиться у взаємозв'язку з образом «Я». Самооцінка формується під впливом соціальних очікувань. Проявляється вплив ставлення оточуючих людей до конкретного індивіда. Якщо йде схвалення певної поведінки підлітка, то його самооцінка піднімається (зміцнюється у своїх позиціях), якщо, навпаки, осуд, тоді самооцінка знижується.

Також значний вплив на рівень самооцінки виконує рівень домагань. Коли вимоги підлітка до себе високі і він виконує поставлені перед собою завдання, відповідно самооцінка підсилюється. Те ж можна сказати про поставленні перед підлітком невиконані задачі, які підривають його самооцінку. Рівень домагань в свою чергу має прямий вплив на цілі, які підліток буде формувати перед собою в залежності від поставлених до себе вимог. Відповідне коригування рівня домагань впливає як на самооцінку підлітка, так і на його образ «Я», а також на потреби у досягненні успіху.

Багатьом підліткам властива потреба у досягненні успіху (робити щось краще за всіх), бути лідером серед однолітків. Саме від цього чинника підлітки можуть формувати перед собою цілі. На нашу думку, такі потреби мають вплив на самооцінку і взаємовплив з образом «Я». В свою чергу соціальні очікування однолітків, батьків, вчителів чи інших важливих для підлітка осіб корегують його потреби у досягненні успіху, впливають на образ «Я», самооцінку, локус контролю та на його цілі. В залежності від локусу контролю, якщо він внутрішній (вважає, що все залежить від нього) підліток може ставити перед собою більш складніші цілі і буде впевненіший у собі, ніж коли локус контролю зовнішній (вважає, що від нього мало що залежить).

Таким чином можна описати кожен з соціально-психологічних чинників саморегуляції підлітків. Нами описані найбільш впливові, на нашу думку, взаємозв'язки і побудована структурно-функціональна модель чинників саморегуляції підлітків.

Ми вважаємо, що всі описані чинники взаємопов'язані між собою і їх коливання загалом і впливає на саморегуляцію поведінки людей, в тому числі підлітків. Завдяки регуляторним процесам людина спроможна ставити перед собою свідомі цілі, будувати концепцію їх досягнення, розвивати власні психічні особливості.

Коли розглядати внутрішньогрупову взаємодію підлітків та прояви саморегуляції у ній, можливо з'ясувати закономірності і механізми, що підпорядковують поведінку конкретного індивіда у реальній соціальній групі. Адже в залежності де і з ким перебуває в конкретний момент підліток, на його поведінку і здійснення саморегуляції будуть впливати конкретні чинники.

Таким чином, процес саморегуляції відображається як цілісна, замкнута, інформаційно відкрита система, котра постійно зазнає як зовнішнього, так і внутрішнього впливу. Структурно повноцінний

регуляторний процес неминучий в успішному досягненні суб'єктом поставленої мети. На основі теоретичного аналізу встановлені основні соціально-психологічні чинники саморегуляції підлітків, зокрема: ціннісні орієнтації, цілі, рівень домагань, локус контролю, ідеали, потреби у досягненні успіху, самооцінка, соціальні очікування, образ «Я». Спроектовано теоретичну структурно-функціональну модель чинників саморегуляції підлітків, яка складається з таких компонентів: цінності, ідеали, цілі, соціальні очікування, образ «Я», рівень домагань, самооцінка, локус контролю, потреби у досягнення успіху. Вважаємо, що завдяки запропонованій моделі функціональної структури психічної саморегуляції батьки, соціальні педагоги можуть здійснювати найбільш оптимальну й ефективну побудову процесу саморегуляції підлітків, використовувати її найрізноманітніші форми.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості // Бех І. Д. Вибрані наукові праці: у 2-х т. Т. 2. Чернівці : Букрек, 2015. 640 с. (Серія «Школа майбутнього»).
2. Боришевський М. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності. Київ : Академвидав, 2010. 158 с.
3. Галян І. М. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. Вип. 20. Ч. 1. С. 154–161.
4. Ілійчук В. І. Саморегуляція підлітків у подоланні конфліктної поведінки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 1996. 192 с.
5. Кириченко Т. В. Механізми саморегуляції поведінки як психологічні умови формування особистості. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2011. Вип. 21. С. 385–389.
6. Rotter J. B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1975. Vol. 43. Pp. 56-67.

СЕКЦІЯ 3
РОДИННА ПЕДАГОГІКА В НАУКОВОМУ ДОРОБКУ
ВОЛОДИМИРА КОСТІВА

Світлана Кравець

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту професійно-
технічної освіти НАПН України, м. Київ;*

Надія Дерев'янка

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Заслужений працівник освіти України,
директор Івано-Франківського обласного відділення МАН України,
м. Івано-Франківськ*

ІДЕЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ
ВОЛОДИМИРА КОСТІВА

На часі трансформація суспільних відносин, зумовлена процесами розбудови демократичного громадянського суспільства, окреслює перед педагогічною наукою та практикою нові завдання щодо створення інтегрованих моделей навчання, які б ураховували особистісні потреби здобувачів освіти (психологічна складова) та поєднували прогресивні наукові педагогічні доробки, що співвідносяться зі змістом сучасних освітніх реформацій та спрямовані на формування професійно-компетентного майбутнього фахівця (професійно-педагогічна складова). Ідея професійного навчання, що зорієнтована на особистість фахівця, значення професійного самопізнання й самовиховання, гуманістична педагогіка партнерства для організації продуктивного діалогу між суб'єктами педагогічної взаємодії – далеко не весь перелік тих визначальних положень, які характеризують психопедагогіку як науку, що визначає, яким чином теоретичні принципи психології можна застосовувати в практиці навчання, виховання, життя.

Звертаючись до наукової спадщини Володимира Іларійовича Костіва, убачаємо органічне поєднання психологічної й педагогічної складової в обґрунтуванні науково-методичного супроводу розвитку, навчання й виховання особистості; системне й нерозривне поєднання принципів психології та педагогіки у формуванні інтегральних якостей учнів/студентів; доведену ефективність психолого-педагогічних основ у моральному, громадянському, соціальному та професійному розвитку людини.

Психологічна педагогіка та педагогічна психологія – центр, ядро, методологічна основа всіх наукових ідей та науково-педагогічної практики Володимира Костіва.

Екстраполяція принципів психології в площину виховного процесу розпочинається, на думку науковця, у системі родинних взаємин, у середовищі, у якому закладається фундамент особистісного розвитку, формуються ціннісні орієнтації, закладаються основи різних видів культур, рівень яких співвідноситься із станом педагогічної культури батьків.

Результати дослідження з означених питань В. Костів висвітлює в низці наукових праць, серед яких: «Родинні взаємини і проблеми виховання дітей» (1995), «Удосконалення форм і методів підвищення рівня педагогічної культури батьків» (1995), «Сучасні аспекти виховання в національній школі» (1999), «Методологічні основи побудови концепції особистісного розвитку» (2000), «Підвищення педагогічної культури батьків – важлива складова соціальної державної політики» (2001) та ін.

У педагогічних системах розвиток й виховання особистості інтегрується із процесом набуття знань, умінь, навичок, професійних орієнтацій та опанування професією/спеціальністю в умовах освітнього середовища. У формуванні інтегральних якостей учнів/студентів важливо забезпечити «педагогічну співпрацю вчителів і батьків» задля збереження й відтворення єдиних ціннісних психолого-педагогічних принципів впливу на становлення особистості в ролі учня чи студента, педагога, громадянина, сім'янина. У досягненні конкретного результату у виховній діяльності варто керуватися принципами диференціації та індивідуалізації, які передбачають урахування зони актуального розвитку конкретного школяра, зону найближчого розвитку окремих його інтегративних якостей. Такі процеси можуть відбуватися за умов функціонування у сучасних закладах освіти державної компетентної шкільної психологічної служби [1].

Доцільність педагогічної співпраці вчителів і батьків обґрунтовано В. Костівим у таких наукових працях: «Особливості організації педагогічної освіти батьків в умовах національної школи» (1997), «Орієнтовні зразки методик, заходів щодо педагогічної співпраці вчителів і батьків у формуванні сім'янина (1997), «Особливості організації педагогічної освіти батьків в умовах Гуцульщини» (1997), «Умови ефективного застосування тактичних принципів методики контактної взаємодії у відносинах вчителів і батьків» (2002) та ін.

Особливо цінними сьогодні є дослідження В. Костіва, присвячені обґрунтуванню концептуальних основ формування моральної, громадянської, правової, креативної культури учнівської молоді. На нашу думку, філософська «відкритість» культури та її соціальна спрямованість дає змогу розуміти культуру особистості як її персоніфіковану якість у психологічному аспекті, на основі якої визначаються моделі поведінки й виражається ставлення особи до конкретної діяльності в динамічно змінному соціальному середовищі. У педагогічних процесах побудова взаємовідносин між суб'єктами навчання (педагоги та учні/студенти) ґрунтується на принципі культуровідповідності, відображаючи таким чином відповідність навчання й виховання учнів вимогам культури тієї спільноти, народу, середовища й часу, у яких відбувається освітній процес. Зіставлення громадянських якостей з якостями моральної, правової, естетичної культури особистості та інших інтегральних властивостей особистості забезпечується шляхом залучення учнів до справ рідного народу, його громадянських цінностей, активне включення вихованців у суспільні справи (добродійні акції, благоустрій міст і сіл), збереження народного добра та охорону

навколишнього середовища. Для розвитку культури особистості учнів важливим є їхнє включення у діяльність позашкільних закладів освіти, у заходи, близькі до життя суспільства, що захоплюють дітей і підлітків, відповідають їхнім інтересам і прагненням, створюють можливості для самовираження.

У контексті розвитку тенденцій змін та вдосконалення суспільного життя в усіх його основних виявах, культура в педагогічній науці має акумулювати найбільш важливі інновації й виражатись у педагогічній практиці психолого-педагогічним супроводом поведінки й спілкування між учасниками освітнього процесу. У теоретичному та методичному вирішенні питань формування різновидів культури особистості цінними є такі доробки В. Костіва: «Системний аналіз процесу формування правової культури особи» (1998), «Методологічні засади формування базової культури особистості» (2002), «Методологія і технологія формування різноаспектної культури особистості» (2002), «Моральна культура особистості школяра» (2008), «Становлення морально-релігійної культури особистості як основа формування здорового способу життя» (2008), «Формування основ родинної культури – невідкладне завдання сучасного цивілізованого суспільства» (2008), «Формування громадянської культури особистості школяра» (Дерев'янка Н., Костів В., 2009), «Системно-синергетична модель моральної культури особистості» (2012) та ін.

Варто зазначити, що розвиток, виховання й навчання особистості як в освітньому, так і в соціальному середовищі, В. Костів вбачав у єдності із розвитком національної самосвідомості, який відбувається в процесі виховання любові до природи рідного краю, рідної землі; вивчення культури українського народу, його оригінальної та багатой культурної спадщини, традицій і звичаїв; виховання поваги до державних символів, народних святинь; відповідальне ставлення до державної мови, досягнення її високої культури; виховання національної самосвідомості, гордості за свою країну, її народ, громадян. Ідеї любові й поваги до культури рідного краю відображені у таких публікаціях: «Як використовувати народознавство в моральному вихованні учнів», «Історія Угринова: Нариси з історії села Угринів Тисменицького району Івано-Франківської області», «Визначні люди села», «Історичні відомості про Угринів: Літопис подій за п'ятсот років. Склад населення. Звичаї та обряди. Освіта. Культурно-просвітницька діяльність громадських організацій», «Сучасний Угринів (1991–2000): Загальноосвітні школи Угринова. Будинки культури. Творчість угринівців» (2000) та ін.

Аналізуючи наукову спадщину Володимира Іларійовича Костіва, ми вважаємо, що його ідея єдності психології та педагогіки у формуванні особистості є основою для розвитку психопедагогіки в сучасному науковому просторі; різноаспектною платформою для вивчення й збереження національної системи цінностей, переконань, зразків і норм поведінки, притаманних українській спільноті; багатотомною книгою для вивчення життєвоважливих якостей особистості (моральність, громадянськість, культура, спілкування та ін.) та продовження наукових пошуків у контексті

сьогодення.

Інтеграція в сучасній науці й практиці молодими ученими різноаспектних наукових відкриттів ЛЮДИНИ, НАУКОВЦЯ-ДОСЛІДНИКА, ПСИХОЛОГА, ПЕДАГОГА, МОРАЛЬНОГО, ЩИРОГО Й ПРАВДИВОГО ГРОМАДЯНИНА УКРАЇНИ – це крок до здійснення його високих психолого-педагогічних мрій, для реалізації яких у нього було ще безліч ідей, але, на жаль, сьогодні їх розвивати й упроваджувати треба нам задля вдосконалення української освіти та збереження світлої пам'яті про Володимира Іларійовича Костіва.

Література

1. Дерев'янка Н., Костів В. Формування громадянської культури особистості школяра: монографія. Івано-Франківськ: Видавець «Підприємець Костів В. В.», 2009. 320 с.

Мирослава Малкович

*кандидат психологічних наук,
практичний психолог ЗШ № 10
м. Івано-Франківськ*

РОЛЬ СІМ'Ї У СТАНОВЛЕННІ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У НАУКОВИХ ДОРОБКАХ В. І. КОСТІВА

За останні роки відбулися істотні зміни у формуванні та становленні сучасної сім'ї. Простежується процес переходу інституту батьківства на другий план, а на перший виходять мотиви матеріального збагачення та професійної самореалізації. Особливо це стосується молодих сімей, де спостерігається тенденція до розпаду шлюбів, працевлаштування батьків за кордоном (дистантні сім'ї), формальне виконання ролі батька чи матері. Проте все ж визначальну роль у зміцненні держави України відіграє саме сім'я, родина, оскільки становлення особистості відбувається насамперед у сім'ї.

Особливості становлення гендерних уявлень у сім'ї висвітлено у працях психологів: Ш. Берн, Б. Вайтінги, О. Кікінежді, І. Кльоциної, С. Оксамитної, В. Костіва та ін. Різноплановим розглядом питання впливу батьків на становлення особистості сім'ї, а саме – основи родинних взаємовідносин у сім'ї розглянуто у низці наукових доробок В. Костіва. А саме, структура і типи сучасної сім'ї – «Структура сімейних відносин і типологізація сімей» (1995 р.), «Визначення сумісності подружжя як основа соціальної роботи психолога з молодістю сім'єю» (2003 р.), «Відновлення родинної культури поколінь – основа подолання сучасної кризи сімейних відносин» (2012 р.).

На думку В. Костіва, сім'я – первинний осередок суспільства, динамічна мала соціальна група людей, поєднана спільністю проживання і родинними відносинами, спільністю формування й задоволення соціально-економічних та біологічних потреб, любов'ю, взаємною моральною відповідальністю [1, с. 12]. Зростання кількості неповних сімей та інші кризові явища сучасних сімей має негативний вплив на формування

особистості дитини в цілому та гендерного розвитку зокрема.

Мета цієї статті полягає у теоретичному вивченні особливостей впливу сімейного виховання на формування гендерних уявлень дошкільників.

Слід зазначити, що ефективно здійснюється ідентифікація лише в умовах повної сім'ї, де панує спокійна і любляча атмосфера між батьками та дітьми. Саме про ці аспекти йдеться у працях В. Костіва – «Вплив неповної сім'ї на формування якостей сім'янина» (2003 р.), «Сім'я неповна» (1996 р.), «Особливості становлення майбутнього сім'янина в умовах неповної сім'ї» (1995 р.), «Консультативна робота з проблем родинного виховання в умовах неповної сім'ї» (1998 р.), «Соціально-педагогічні основи виховання дітей у сучасній неповній сім'ї» (2001 р., 2010 р.). Проте, навіть у повних сім'ях існують проблеми, що негативно впливають на формування гендерної ідентичності дошкільника. Ліберальний чи авторитарний стиль виховання дитини, відсутність емоційної близькості з батьками, жорстоке чи уникаюче ставлення впливають на розвиток деформацій у гендерному розвитку дитини. А також наявність ригідних стереотипів суспільства, виховна гендерна нерівність, застарілі цінності, дистантні сім'ї формують викривлені гендерні ролі у дітей дошкільного віку – «Класифікація дистантних сімей» (2009 р.).

Біологічно чоловіки стають татами, а жінки мамами з моменту народження дитини. В. Кравець підкреслює, що «стати батьком» і «бути батьком» не одне і те ж, позаяк «перехід до активної виховної діяльності у чоловіків не пов'язаний автоматично з народженням дитини» [2, с. 50]. Тому чоловікові важче стати батьком, ніж жінці матір'ю. Проте, стати щасливим батьком необхідно як для самого батька, так і для дитини.

Цінність сім'ї для формування особистості дошкільника є першочерговою та суттєвою, оскільки саме в сім'ї закладаються як позитивні, так і негативні аспекти майбутнього дорослого життя на що спрямовують наукові праці В. Костіва – «Функції та характерні риси сучасної української родини» (2005 р.), «Родинна педагогіка» (2006 р.), «Виховний потенціал родини» (2007 р.).

Слід зазначити, що традиційна сім'я, побудована за принципом домінування чоловіка і підкорення жінки, не відповідає вимогам сьогодення. Сучасні умови демонструють тенденцію руху від патріархальності до егалітарності, яка є більш демократичною, толерантною формою сімейного устрою (Т. Піроженко, С. Ладивір) [3]. Егалітарний тип сім'ї будується на тому, що й чоловік, і жінка рівні як особистості, і тому мають мати рівні можливості для свого розвитку. Як зазначає Т. Зелінська, модель партнерства може виявитися єдиною умовою виживання для нас і наших дітей. Відмовившись від неї, ми можемо залишитись без майбутнього.

Роль батьків у формуванні статево-рольової ідентичності є визначальною, оскільки вони є головними та взаємодоповнюючими взірцями для наслідування. Найвдаліше про батьківську любов пише Е. Фромм у своїй праці «Мистецтво любові», виділяючи два типи любові: «Материнська любов безумовна, бо мати виносила та народила дитину і тим самим реалізувала свою потребу, тоді як любов батька обумовлена, її треба завоювати, тобто

відповідати певним критеріям, дотримуватися встановлених традицій і норм». Проте є реальні випадки, коли ця концепція не підтверджується, оскільки і материнська, і батьківська любов виражається індивідуально, і залежить від багатьох чинників (немає двох однакових матерів, так як і немає двох однакових батьків).

У сучасному світі відбуваються зміни статусу батька. Збільшується частина батьків, які приймають активну участь у вихованні дітей, починаючи від немовлячого віку. Результати досліджень вказують на те, що участь батьків у вихованні є необхідною умовою повноцінного особистісного розвитку дитини. .

Хороший, люблячий, турботливий батько, який з повагою ставиться до представниць жіночої статі, формує відчуття захищеності у власних дітей, а також виступає позитивною моделлю для наслідування і має вагомий вплив на формування гендерної ідентичності дітей дошкільного віку. Про те, що зміцнення та трансформація традиційної ролі батьків потребує державної підтримки, стверджує і В. Костів у праці «Зміцнення родинних відносин на основі державної уваги до сімей з порушеною структурою (2003 р.).

Отже, В. Костів упродовж 1986 – 2012 рр. присвячував свої наукові доробки вивченню ролі сім'ї для становлення особистості дитини загалом та гендерного розвитку зокрема. Переоцінити внесок Володимира Іларійовича є неможливим, оскільки він один із перших в сучасній українській психології звернув детальну увагу на неповні сім'ї та їх вплив на особистість дитини. Найголовнішим є те, що ефективно засвоюються гендерні уявлення у дітей дошкільного віку лише в умовах повної сім'ї, де панує спокійна і любляча атмосфера між батьками та дітьми.

Література

1. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: у 3-т. Т. 1. Основи родинних взаємовідносин. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2002. 288 с.
2. Кон И. С. Пол и гендер. Заметки о терминах // Андрология и генитальная хирургия. URL: <http://sexology.narod.ru/publ037.html/>. (дата звернення: 12.11.2018).
3. Піроженко Т. О. Проблема реалізації індивідуального підходу до розвитку дитини в умовах дошкільного віку. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2013. № 10. С. 4–12.

Оксана Онпиченко

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної роботи
та соціальної педагогіки*

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

м. Харків

ПІДГОТОВКА СІМ'ЯНИНА ЯК СКЛАДОВА СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВОЛОДИМИРА КОСТІВА

Серед актуальних проблем зміцнення Української держави важливе місце займає засвоєння традиційного досвіду українського народу у

формуванні сім'янина. В сьогоденні умовах надзвичайно важливою справою постає завдання збереження нації, збереження генофонду України. Наявна в Україні криза сімейних відносин (велика кількість розлучень, негативні тенденції у розвитку процесів народжуваності, малодітності сімей, їх конфліктогенності тощо) актуалізує необхідність удосконалення процесу родинного виховання, зокрема підготовки дітей та підлітків до виконання ролі сім'янина. У зв'язку з цим важливе місце займає завдання пізнання цілісної системи українського родинного виховання, побудованого на народних засадах і наукових здобутках педагогічної мудрості [3, с. 4].

Проблеми підготовки майбутнього сім'янина висвітлена у працях В. Кравця «Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя», «Теорія та практика дошлюбної підготовки молоді» та ін., в яких автор передбачає комплексну взаємодію учнів з батьками, учителями, шкільними психологами, однолітками, враховуючи виховний потенціал шкільної програми (уроки української та світової літератури, історії України та всесвітньої історії, правознавства, біології тощо). Навчальний посібник «Етика та психологія сімейних стосунків» (автори В. Покась, О. Плиска, Я. Фруктова), (Київ, 2006), висвітлюючи особливості сім'ї як малої соціальної групи, розглядає питання сімейних ролей, етапи формування подружньої пари, стабільності сімейних відносин тощо. Слід зазначити увагу науковців до специфіки підготовки вихованців інтернатних закладів до сімейного життя, до виконання ролі сім'янина: монографія С. Харченко, Г. Хархан «Підготовка дітей-сиріт до сімейного життя в умовах інтернатного закладу» (Луганськ, 2012); навчально-методичний посібник «Підготовка учнів інтернатних закладів до життєдіяльності у відкритому суспільстві» (автори Л. Канішевська, Л. Кузьменко, С. Свириденко та ін.), (Кіровоград, 2013).

Мета статті – охарактеризувати напрями підготовки майбутнього сім'янина як складової статевого виховання дітей та підлітків через національні надбання українського народу, формування емоційно-інтимної культури сім'янина в педагогічній спадщині В. Костіва.

Розкриваючи основні народно-педагогічні традиції у формуванні сім'янина, В. Костів посилається на традиції дошлюбного спілкування українців, наголошуючи, що проблема взаємин юнаків і дівчат у період їх дошлюбного спілкування набуває в наш час особливого змісту. Автор зазначає, що суспільство насамперед зацікавлене у міцній, духовно і морально здоровій сім'ї оскільки саме тут формуються основи характеру людини, ставлення до інших людей, до праці, до моральних і культурних цінностей [1, с. 16].

Важливого виховного значення у вихованні в майбутнього подружжя має засвоєння статевої ролі: в хлопців – годувальник, господар, а в дівчат – бути матерями й господинями через засвоєнням різних трудових, комунікативних, дозвільно-оздоровчих умінь і навичок.

На думку В. Костіва, українська етнопедагогіка значні зусилля спрямовує на виховання лицарського ставлення хлопчиків до дівчаток ще з

малих років: захист їх від усяких небезпек і незгод, відсутність приниження їх гідності, виконання даних їм обіцянок, формування чоловічої відповідальності і справедливості. Вірність у коханні за народним віруванням цінувалась нарівні з військовою доблестю. А головними джерелами подружнього кохання, вірності було формування здатності любити взагалі, шанобливе ставлення хлопця, юнака до матері, бабусі, сестри, яка переростала в повагу до дівчини, коханої, дружини [1, с. 19].

Висвітлюючи становлення культури міжстатевих взаємин юнаків і дівчат, В. Костів підкреслює, що одним з основних завдань для батьків було підготувати дитину до самостійного життя, тому поруч з навчанням ремеслу, формуванням моральних принципів, приділяється увага до вибору майбутнього нареченого (нареченої), оскільки від цього залежить усе подальше щасливе сімейне життя.

Ідеалом юнака, чоловіка для жінки вважався мудрий, сильний, добрий, красивий, щирий, працьовитий, вправний господар, дбаючий про сім'ю, дітей («На красивого чоловіка дивитись гарно, а з розумним жити легко»; «Я за мужа затулюсь, та нікого не боюсь»). Ідеал дівчини, дружини для чоловіка – гарна, ніжна, чепурна, роботяща, весела, розумна господиня, ласкава матір для дітей («Добра жінка мужеві своєму – вінець, а зла – кінець») [1, с. 26].

Становлення сім'янина, вважає В. Костів, передбачає вклад батьків у педагогічну підготовку підростаючого покоління до сімейного життя, яке полягає у формуванні в дитини певного ставлення до сім'ї, а головне – власний приклад подружніх взаємин в батьківській сім'ї, оскільки «гармонійні взаємини батька і матері, їх турбота один про одного – все це важливі передумови того, що молоді люди, які вирости в такій обстановці, створять міцну, щасливу сім'ю. Благополуччя в батьківських сім'ях сприятиме створенню щасливих сімей у дітей» [1, с. 80].

Отже, педагогічна підготовка включає формування у юнаків та дівчат уявлень про роль сім'ї у вихованні дітей, її педагогічний потенціал, специфіку сімейного виховання, виховні функції батька і матері, педагогічний такт батьків, шляхи підвищення педагогічної культури, усвідомлення емоційного стану своєї дитини, а також озброєння юнацтва конкретними знаннями і уміннями з основ самовиховання та виховання дітей.

Особистісний батьківський приклад як найперша модель статевої поведінки жінки або чоловіка, створення умов з метою дотримання дітьми правил гігієни, усунення небажаних факторів, що сприяють розвитку ранньої сексуальності дитини, щоденна копітка робота щодо формування в школярів адекватних між статевих взаємин, культури почуттів (тактовні довірливі бесіди, аналіз життєвих ситуацій, зауваження тощо) – все це служить дієвими засобами у формуванні статевої культури сім'янина у підростаючого покоління [2, с. 177].

Велику увагу у підготовці до подружнього життя В. Костів приділяє формуванню емоційно-інтимної культури сім'янина, зазначаючи, що вона включає три основні взаємопов'язані аспекти емоційно-інтимних відносин

членів сім'ї, які перебувають у стійкій єдності і взаємообумовленості: емоційна, статева культура, культура інтимних взаємин. Посилаючись на дослідницю Л. Соколову, В. Костів виділяє необхідні елементи емоційної культури:

– мотиви емоційного світовідчуття (цікавість до емоційної сфери іншої людини, прагнення зрозуміти почуття й настрій навколишніх, бажання усвідомлено керувати своїм настроєм);

– емоційні відчуття й сприйняття навколишньої дійсності та свого «Я» (відчуття радощів, захоплення, здивування, прийняття емоційного стану і настрою оточуючих людей та ін.);

– знання та вміння, які розкривають емоційну природу людини (знання про емоційну сферу людини, види емоційних станів і реакцій організму на впливи середовища, вміння об'єктивно оцінити емоційні обставини, подолати негативні емоції, використовувати знання про емоційну сферу в установленні позитивних емоційних контактів);

– емоційна регуляція діяльності (здатність співпереживати, співстраждати, дарувати оточуючим радість, давити власний гнів);

– емоційність (здатність бачити в ясних тонах, вразливість, сприйняття чужого горя, радості, смутку);

– емоційний самоконтроль і самооцінка (здатність керувати своїми бажаннями, контролювати емоції, оцінювати емоційну ситуацію і адекватно реагувати на неї) [2, с. 165].

Головними складниками статевої культури сім'янина є: (сформованість психологічних проявів чоловічності й жіночності, рівень засвоєння оптимальних статоворольових комунікативних установок; сформованість сексуальної свідомості та еротичних орієнтацій особи в контексті психосексуальної культури та моральних вимог; готовність до відповідального подружнього життя й засвоєння подружніх ролей; готовність до відповідального батьківства і засвоєння моделей поведінки матері (батька); зорієнтованість особи на здоровий спосіб життя, і усвідомлення зв'язків проблем статі і сексуальності [3, с. 165].

Отже, моральна підготовка молоді до майбутнього сімейного життя, культура відносин між юнаками і дівчатами, безпосередньо впливає на культуру нашого суспільства, щастя й благополуччя майбутніх сімей. Тому необхідно враховувати народні традиції, природне засвоєння та передачу наступним поколінням соціально-правової, громадянської, морально-психологічної, господарсько-економічної, емоційно-інтимної, педагогічної, дозвільно-оздоровчої культури сім'янина.

Література

1. Костів В. І. Народньо-педагогічні ідеї минулого у формуванні сучасного сім'янина. Івано-Франківськ, 1996. 194 с.
2. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: у 3-х т. Т. І. Основи родинного виховання. Івано-Франківськ, 2006. 288 с.
3. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: у 3-х т. Т. II. Основи родинного виховання. Івано-Франківськ, 2006. 288 с.

Оксана Протас
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ В. КОСТИВА

Динамізм розвитку в соціально-економічній і політичній сферах країни викликає суттєві зміни в культурно-духовному житті людини. Для того, щоб внутрішньо відповідати сучасній дійсності, фахівець має не просто адаптуватися до нової ситуації, а й бути спроможним змінювати її, розвиваючись при цьому сам. Формування індивідуальності, духовної зрілості особистості, її творчого потенціалу досягається завдяки багатогранності прояву людини в культурі та її долучення до культурних досягнень людства. Звідси і виникає особливий інтерес до формування активної креативної особистості.

Питання творчості та креативності особистості розглядали зарубіжні дослідники (Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, К. Тейлор, Е. Торренс, Е. Фромм, ін.), радянські та вітчизняні вчені (Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Клименко, Л. Міщиха, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Роменець та ін.). Проблемі формування базової культури особистості присвячені праці радянських та вітчизняних науковців (Б. Лихачов, В. Сластьонін, І. Підласий); формування окремих аспектів культури особистості: статевої (Л. Головач); громадянської (М. Левко); креативної (В. Іванова) та ін.

Однак, у науковій літературі недостатньо розроблена проблема формування креативної культури особистості в теоретико-методологічному й практичному аспектах, відсутній системний підхід до її формування.

Мета статті – розкрити особливості формування креативної культури особистості у науковому доробку В. Костива.

Сучасні науковці трактують культуру як засіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм, у сукупності ставлень людей до природи, інших, самих себе; а базову культуру особистості як реалізовані в діяльності людини знання, вміння, навички, рівень інтелектуального, морального і естетичного розвитку, способи і форми спілкування [1, с. 127].

У педагогічній літературі формування базової культури особистості більшістю вчених розглядається через напрямки виховної діяльності (Б. Лихачов, В. Сластьонін, І. Підласий та ін.): 1) формування наукового світогляду; 2) громадянське виховання; 3) трудове виховання; 4) моральне виховання; 5) естетичне виховання; 6) фізичне виховання [1, с. 128].

М. Вайндорф-Сисоева виділяє компоненти, які сприяють формуванню базової культури особистості. Це - формування ціннісного ставлення: до: природи (моральне виховання, створення правильних стійких відносин як

якості особистості); життя (декларування прав людини, формування ціннісних категорій, таких як щастя, свобода, совість, справедливість, рівність, братерство та ін.); суспільства (знання правових основ суспільства, політичного устрою; вивчення особистої ролі в суспільстві; патріотичне виховання); праці (научіння трудовим навичкам) [1, с. 128].

В. Іванова розглядає формування креативної культури особистості майбутнього фахівця художньо-педагогічного профілю. Вона орієнтується на принцип особистісно орієнтованої освіти, що базується на таких елементах навчального процесу як: входження особистості в національну культуру та культурна ідентифікація; художньо-естетичний розвиток та формування її креативної спрямованості; аналіз змісту художньо-творчої діяльності; збір зразків народної творчості; прогнозування результату творчої роботи, його значення в культурному просторі; презентації творчого матеріалу; аналіз і оцінка творчої діяльності та соціалізація в сучасному соціумі [3, с. 34].

Однак, недостатня розробленість проблеми формування креативної культури особистості, необхідність діагностики цієї інтегральної властивості, відсутність системного підходу до її формування та потреби її розвитку, спонукали В. Костіва до розробки цілісної системи вивчення креативних якостей та формування креативної культури дітей старшого шкільного віку.

В філософсько-психологічних та педагогічних визначеннях креативності і творчості її трактують як діяльність, в результаті чого створюється щось нове, до того ще не існуюче. В. Костівим було проаналізовано різні тлумачення поняття «креативність» у наукових працях закордонних та вітчизняних науковців. Спираючись на розуміння креативності О. Морозова, автор розглядав креативність як ціннісно-особистісну творчу категорію, що будучи невід'ємною стороною людської духовності й умовою творчого саморозвитку особистості, є суттєвим резервом її самоактуалізації і виражається не тільки різноманіттям наявних в особи знань, а й сприйнятливістю, чутливістю до проблем, відкритістю до нових ідей, схильністю змінювати сталі стереотипи з метою створення нового, отримання нетривіальних і незвичайних рішень життєвих проблем [5, с. 393].

Автор виокремлював такі основні параметри креативності: оригінальність, швидкість, побіжність, гнучкість, варіативність, метафоричність, дивергентність, конвергентність. Необхідними умовами для прояву креативності він вважав: наявність творчої особистості; творчого процесу; творчого середовища [2, с. 36].

На основі культурно-синергетичного підходу до аналізу суспільних процесів і явищ, В. Костів трактував креативну культуру особистості як інтегральну системну властивість, що характеризується мірою сформованості суспільно-значущих креативних якостей, генетично заданих і соціально набутих у результаті дії механізму внутрішньої ціннісно-сміслової регуляції креативної поведінки та зовнішніх креативних відносин особи в процесі її життєдіяльності та самоорганізації [2, с. 57].

У розробці синергетичної моделі цілісної креативної культури особистості В. Костів спирався на ним же розроблену вперше в Україні на

основі системно-синергетичного підходу концептуальну модель формування різноаспектної культури особистості. У структурі креативної культури особистості В. Костів виокремив три підсистеми: природних, соціальних і системних якостей, поєднаних у пропорційній співвідносності та ієрархічності та дивергентну та конвергентну спрямованість креативних дій-ставлень і креативних якостей особистості [6, с. 39].

Автор розробив комплекс діагностичних методик для виявлення рівня сформованості інтегративних якостей креативної особи, в тому числі експрес-методики для виявлення креативних якостей особистості, побудованої на технологічному підході «Кваліметричний профіль», яка містить чотири блоки опитувальників – «Модель поведінки», «Креативні відносини», «Креативні якості», «Системна функція» [4, с. 135].

На підставі проведеного дослідження, організації спеціального вивчення креативних якостей та творчої діяльності старшокласників автором зроблено висновок про переважання в старшокласників низького рівня розвитку креативних якостей, що пов'язано з відсутністю в умовах сучасної загальноосвітньої школи спеціальної роботи з метою включення школярів у різнобічні креативні відносини, розвитку їх креативних якостей [2, с. 113].

Формування креативної культури старшокласника В. Костів трактував як спільну творчу діяльність, взаємодію працівників психологічної служби загальноосвітніх навчальних закладів, вчителів, батьків та учнів, яка стимулює розвиток креативних якостей школярів через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-сміслової регуляції креативної поведінки особистості та включення старшокласників у різноманітні види креативних відносин [2, с. 58]. Автор запропонував умови ефективного формування якостей креативної культури особистості старшокласників: включення їх у креативні види відносин, корекція розвитку їх креативних якостей та організації «творчого» середовища, яке б сприяло розвитку і саморозвитку їх креативних якостей.

Отже, вагомим внеском В. Костіва у розвиток української науки та освіти стали: обґрунтування автором на основі сучасних теоретико-методологічних підходів напрямів досліджень базової культури особистості, у результаті чого ним сформульовано суспільний, педагогічний та синергетичний закони формування соціальної культури людини; обґрунтування ним новітніх методологічних засад формування різнобічної культури особистості, розроблення вперше в Україні на основі системно-синергетичного підходу концептуальної моделі формування різнобічної культури особистості, а на цій основі – креативної культури; розроблення комплексної методики виявлення рівня сформованості креативних якостей особистості; обґрунтування сутності, структури й динаміки функціонування ціннісно-сміслової регуляції креативної культури особистості та умов ефективного формування креативної культури особистості старшокласника.

Література

1. Вайндорф-Сысоева М., Крившенко Л. Педагогика: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Изд-во Юрайт, 2014. 197 с.

2. Дослідження креативної культури особистості старшокласника: [колективна монографія] / за ред. В. Костіва. Івано-Франківськ, 2007. 144 с.
3. Іванова В. Формування креативної культури на основі національної спадщини в мистецьких навчальних закладах. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 3-4 (68-69). С. 31-35.
4. Костів В. Експрес-методика дослідження креативної культури особистості. *Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості*: матеріали всеукраїнської наук.-практ. конференції (м. Тернопіль, 21-22 квітня 2010 р.). Київ : ІОД, 2010. С 133-145.
5. Костів В. Концептуальна модель формування креативної культури особистості. *Наукові записки інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2006. Вип. 31. С.393-403.
6. Костів В. Структура креативної культури особистості. Інтелект і особистість: матеріали семінару «Інтелект і особистість» та круглого столу «Структура особистості дитини у віковому вимірі» (27 квітня 2010). Київ, 2010. С. 38–40.

Лідія Тимків

*канд. психолог. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

ФОРМУВАННЯ РОДИННОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Сучасна українська сім'я нині перебуває в складній ситуації, що значно вплинула на її функції, розміри, склад, структуру, демографічну поведінку, ускладнила виконання нею виховної ролі.

До актуальних проблем сім'ї можна віднести: падіння престижу традиційного шлюбу; збільшення кількості розлучень, суперечність між чоловічою і жіночою ролями в сім'ї, між ролями професійними і сімейними; низьку згуртованість сімейної групи і послаблення стійкості сімейних взаємовідносин; малозабезпеченість; послаблення зв'язків зі старшим поколінням; бездітність чи малодітність сімей; зниження виховного та соціалізуючого потенціалу тощо. Тому необхідно звернути увагу на формування в молоді родинної культури майбутнього сім'янина. Адже стабільність молоді сім'ї, гарантії тривалості і надійності шлюбу значною мірою залежать від рівня готовності молодих людей до її створення.

В умовах існуючої кризи сімейних відносин в Україні та світі особливого значення набуває використання набутих прогресивного досвіду минулого у підготовці молоді до сімейного життя, формування основних засад родинної культури особистості.

Питаннями вивчення сім'ї як соціального інституту та її функціями займалися багато вітчизняних та зарубіжних учених – Ю. Азаров, О. Безпалько, А. Волкова, В. Гуров, І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська, В. Костів, В. Постовий, А. Харчев та ін. Особливості життєдіяльності молоді

сім'ї досліджували Т. Журбицька, Р. Федоренко. Технології соціальної роботи з різними типами сімей розглянуті у працях З. Білоусової, Т. Голованової, І. Зверевої, А. Капської, С. Коляденко, Л. Міщик, Н. Сейко. Висвітленню шляхів формування особистості сучасного сім'янина присвячено низку праць відомого педагога, професора Володимира Костіва.

На думку вченого, найкращими умовами для становлення педагогічної культури сім'янина створені в сім'ї, в якій проживає декілька поколінь, де панує багатство різноманітних видів відносин і де є можливість передачі і засвоєння наступним поколінням всієї різноманітності сімейних ролей в процесі безпосередньої життєдіяльності родини. Ці можливості сучасна українська родина як і сім'ї інших європейських країн, поступово втрачає [2, с. 130].

Учений був переконаний, що рівень педагогічної культури батьків є важливою складовою виховного потенціалу сучасної родини. У проведених багаточисельних дослідженнях В. Костів констатував реальне зниження рівня педагогічної культури сучасних батьків, а, відтак, і невисоку результативність взаємодії всіх суспільних інституцій у системі виховання молодого покоління. Вказував на необхідність вироблення нових підходів до реалізації завдання з ефективною підготовки молоді до сімейного життя.

У своїх наукових пошуках, він звернув увагу на нову наукову парадигму – синергетику, яка вивчає загальні закономірності еволюції систем будь-якої природи, дозволяє побачити самостворення нових систем, суб'єктність людини у її глибинному, базовому сенсі.

Педагогічна синергетика, на думку В. Кременя, дає можливість повному підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед із позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток [4, с. 3-4].

Опираючись на принципи педагогічної синергетики, В. Костів розробив теоретико-функціональну модель формування загальної базової та окремих культур особистості – інтегральних властивостей.

Під формуванням учений розумів розвиток довершених особистісних якостей людини, що постають результатом генетично заданих і соціально набутих нею інтегральних властивостей у процесі дії стихійних чинників і цілеспрямовано створених умов для функціонування механізму ціннісно-нормативної регуляції різнобічної поведінки особистості. Звідси, *родинну культуру* особистості В. Костів визначив як окрему цілісну інтегральну властивість, що характеризується мірою сформованості суспільно-значущих родинних інтегративних якостей, генетично заданих і соціально набутих у результаті функціонування циклів ціннісно-сміслової регуляції поведінки особи та зовнішніх родинних відносин, які проявляються в процесі спілкування та життєдіяльності людини [3, с. 161].

У другому томі фундаментальної праці «Родинна педагогіка», написаній у співавторстві з проф. Б. Ковбасом, сформульовано педагогічний закон виховання інтегративних якостей, які виділяються в системі цілісної окремої інтегральної властивості особистості, за якого родинне виховання –

це цілеспрямований процес організації взаємодії дорослих і дітей у родині в їхній спільній творчій діяльності, яка стимулює розвиток і саморозвиток в останніх довершених різнобічних якостей через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості в процесі включення її в систему різноманітних відносин спілкування й життєдіяльності [1, с. 9].

Володимир Костів також окреслив стратегічні завдання на шляху формування основ родинної культури особистості:

- *першою групою завдань* є усвідомлення батьками та іншими вихователями особливостей функціонування механізму ціннісно-нормативної регуляції вчинкової діяльності дитини;

- *другу групу завдань* складають: 1) включення дитини в систему різнобічних відносин спілкування й життєдіяльності родини для переймання соціального досвіду і засвоєння адекватних ролей чоловіка/дружини, матері/батька, дочки/сина тощо з метою повноцінного самовираження своїх потенційних можливостей сім'янина у взаємозв'язку зі своїми професійними чи іншими інтегральними особистісними властивостями; 2) педагогічно-доцільний відбір системи ігрових, комунікаційних, інтелектуальних, трудових, навчальних, творчих, мистецьких, спортивних тощо видів діяльності для забезпечення умов усебічного розвитку системних інтегративних якостей родинної культури особистості; 3) вправлення й утвердження в системі ситуативних відношень дитини доброзичливого, позитивно налаштованого ставлення; нейтралізація індиферентного й зведення до мінімуму негативного ставлення дитини до відповідних об'єктів і суб'єктів відносин;

- *третьою групою завдань* полягає у: 1) формуванні різнобічних соціально-значущих інтегративних якостей родинної культури особистості; 2) урахуванні особливостей формування певних якостей у зіставленні з відповідними відносинами за принципом діади – відношення-якість; 3) розвитку позитивної домінанти у спектрі специфічних проявів своєрідності особистості, 4) підтягування «западаючих ланок» у цілісній системі інтегративних якостей особистості;

- *четверту групу завдань* складають: 1) формування системних якостей другого порядку – відповідної *спрямованості* особистісних відношень і якостей; 2) відбір найбільш ефективною системи взаємодії *процесів інтеріоризації – екстеріоризації*, постійної амплітуди руху зовнішнього і внутрішнього (наприклад, у родинній культурі – це *емоційна теплота і близькість* чи *холодність і ворожа відчуженість*); 3) знаходження особою своєї *природної* сфери відповідного родинного самовизначення [3, с. 164-165]. Саме розв'язання цих завдань, дозволить вийти на якісно вищий рівень формування родинної культури особистості, підвищення педагогічної культури батьків, а також активізувати взаємодію всіх суспільних інституцій у системі родинно-громадсько-шкільного виховання молодого покоління.

Аналіз та узагальнення наукового доробку відомого вченого, професора Володимира Костіва показали, що сучасна сім'я відчуває значні

утруднення в реалізації нею виховної функції. Серед загалу батьків переважає недостатній рівень педагогічної культури, недооцінюється значущість традиційного досвіду родинних взаємовідносин попередніх поколінь, побутують хибні погляди на сутність батьківсько-дитячих взаємин, не завжди морально виправданими виявляються пріоритети і цінності, яким надається перевага у родинному вихованні. Окрім визначення кола проблем, ученим розроблено теоретико-функціональну модель формування родинної культури особистості, окреслено закономірності стратегічних завдань формування основ родинної культури особистості.

Література

1. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: У 3-х т. Т. II. Основи родинного виховання. Івано-Франківськ, 2006. 288 с.
2. Костів В. Народно-педагогічні ідеї минулого у формуванні сучасного сім'янина. Івано-Франківськ, 1996. 194 с.
3. Костів В. Відновлення родинної культури поколінь – основа подолання сучасної кризи сімейних відносин. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2012. Вип. 13. С. 161-166.
4. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний апарат. *Філософія освіти*. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. Вип. 3. С. 3-4.

Галина Галушак

*асистент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи, провідний фахівець
ННЦ «Педагогіка і психологія вищої школи»
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені В. Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ СІМЕЙ З ПОРУШЕНОЮ СТРУКТУРОЮ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. КОСТИВА

Загальновідома істина: для того, щоб людину виховувати, її потрібно добре знати у всіх відношеннях. Сьогодні необхідно розробити таку систему національного виховання, яка б виступала фактором цілісного розвитку особистості, і значущу роль у цьому відіграє формулювання реальних цілей у вихованні.

Сьогодні в Україні відбуваються такі події, що нерідко ведуть до занепаду й деградації суспільства. Серед таких соціальних проблем найактуальнішими є кризові явища в сім'ї, які спричиняють появу сімей з порушеною структурою – опікунських, сімей з прийомними дітьми і особливо – неповних.

Наукові дослідження неповної сім'ї (Т. Алексеєнко, М. Докторович, І. Зверєва, Б. Ковбас, В. Костів, В. Постовий, І. Трубавіна, В. Целуйко, Л. Шнейдер та ін.), а також теоретичні напрацювання класиків вітчизняної педагогіки (А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Стельмахович) свідчать, що їх автори відносять неповну сім'ю до потенційно несприятливого чинника соціалізації особистості дитини.

Проблемі соціально-педагогічної роботи з неповними сім'ями присвячені наукові пошуки Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської, І. Пеши та ін. Формування культури і готовності до материнства досліджували І. Братусь, Н. Максимовська, Г. Філіпова; феномен батьківства та виконання ефективної ролі батька вивчали Ю. Борисенко, І. Кон, В. Гончаров; формуванню усвідомленого батьківства присвячені дослідження Т. Веретенко, В. Кравця, В. Кікінеджи, Г. Лактіонової та ін.

Значущий доробок в галузі морального виховання дітей із неповних сімей належить відомому вітчизняному науковцю Володимирі Костіву. Починаючи з 1986 року, він активно займався розробленням методики виявлення рівня моральної вихованості дітей із неповних сімей, а також на основі системно-синергетичного підходу розробив модель моральної вихованості особистості.

Моральну вихованість особи він трактував як інтегральну системну властивість, що характеризується мірою сформованості суспільно-значимих моральних якостей, які становлять результат дії механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки та зовнішніх моральних відносин, що проявляються у діяльності і спілкуванні особи [3, с. 24].

Мета статті – охарактеризувати особливості морального виховання дітей у сім'ях з порушеною структурою.

Загальновідомо, що сім'я є найоптимальнішим середовищем виховання дитини, тим осередком відносин, у якій закладаються базові уміння і навички становлення особистості. Саме тому В. Костів зосередив велику увагу на галузі родинної педагогіки і психології. Ним вперше в родинній фамілогії розроблена типологічна класифікація нуклеарних сімей, побудована з використанням компонентів основи родинних взаємовідносин.

Як стверджу вчений, всі нуклеарні (одноядерні) сім'ї можна розділити на такі типи:

- *подружжя* – ядро, основане на відносинах шлюбу;
- *повна* – ядро, основане на шлюбних і кровноспоріднених відносинах;
- *неповна* – ядро, основане на кровноспоріднених відносинах;
- *повна змінена (нова сім'я)* – ядро, базується на відносинах кровної спорідненості, шлюбу (повторного для одного чи обидвох членів подружжя, можливого усиновлення (удочеріння));
- *сім'я з прийомними дітьми (адопційна сім'я)* – ядро, основане на відносинах усиновлення, можливо шлюбу чи кровної спорідненості;
- *опікунська сім'я* – ядро, основане на відносинах опіки, додатково з шлюбом чи кровною спорідненістю;
- *сім'я свояків* – ядро основане на основі свояцтва; [1, с. 12].

До цієї класифікації, за його словами, слід віднести і *патронатну сім'ю*, яка зможе розв'язати проблему функціонування дітей сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Отже, загалом на основі викладеної моделі сімейних відносин *сім'ю*

можна визначити як динамічну малу соціальну групу людей, поєднаних спільністю проживання (чи тимчасовою відсутністю) і родинними відносинами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки і свояцтва), спільністю формування й задоволення соціально-економічних та біологічних потреб, любов'ю, взаємною моральною відповідальністю [Там само].

Структура ж сімейної групи багато в чому визначає потенційні можливості різноманітності взаємин. Якщо у повній нуклеарній сім'ї утворюється сім внутрісімейних співвідносин, то в умовах неповної сім'ї таких спільностей тільки три (три «Я»):

- 1) Я (батько) і дитина;
- 2) Я (дитина) і сім'я;
- 3) Ми (один із батьків і дитина).

Різнманітність інтересів, характерів, справ, відношень, що складаються у повних сім'ях, – благодатна основа розвитку особистості дитини, задоволення її різноманітних (у нашому прикладі пізнавальних) потреб. В умовах неповної сім'ї такі відносини значно обмежені, тому в ряді випадків це призводить до духовного збіднення особистості.

Перед неповними батьківськими сім'ями постає безліч проблем їх функціонування. Насамперед, соціальні проблеми таких сімей пов'язані, з малозабезпеченістю, що зумовлена наявністю лише одного трудового заробітку в сім'ї. Проблеми малозабезпеченості піддаються відносному вирішенню, але більш складними й такими, що не мають неоднозначного вирішення, є виховні та соціально-психологічні проблеми. Вони виникають у внутрішньо-особистісній сфері та міжособистісних стосунках членів неповних сімей, насамперед, дітей. Сюди відносимо: образа, пригніченість, почуття власної неповноцінності, що можуть залишитися в дітей після розлучення батьків; почуття провини перед дітьми, через що виникає гіперопіка стосовно них; труднощі в правильній статево-рольовій ідентифікації та орієнтації дітей тощо. Безсумнівно, неповні сім'ї, які складаються з батька/матері та дитини (дітей), потребують соціально-педагогічної допомоги і відносяться до категорії сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах.

Сім'я з порушеною структурою становить сьогодні важливу соціально-педагогічну проблему, вона може негативно впливати на успішність і творчий розвиток особистості, її моральну вихованість, ціннісні орієнтації, майбутню життєву позицію, готовність до сімейного життя тощо. Саме одночасне нагромадження комплексу несприятливих обставин, стає непосильним тягарем, який діє на психіку дитини.

Нерідко моральні пошуки смислу життя в умовах несприятливих обставин життєдіяльності неповної сім'ї ведуть до зруйнування віри в людину, до перегляду підлітками таких моральних цінностей, як добро і справедливість, вірність і любов, честь і гідність тощо. Переоцінка особи батька, який став раптом чужим, супроводжується у свідомості дитини переоцінкою людини взагалі, вираженим симптомом якого є недовір'я до оточуючих, а іноді й руйнування віри в моральний ідеал [4, с. 47].

Виховні та соціально-психологічні проблеми неповних сімей досить часто пов'язані з неспроможністю забезпечити достатній рівень морального виховання дітей із таких сімей. Зокрема, у своїй праці «Моральне виховання дітей із неповних сімей» В. Костів зазначив, що необхідною умовою морального формування вихідців із неповних сімей є компенсаторна діяльність дорослих для доповнення дитині батьківського (материнського) впливу, завдяки якій виробляються необхідні навички стосунків з іншими людьми, проявляються теплі емоційні відносини, що надають можливості для задоволення життєво важливих потреб особистості [2, с. 235].

Вчений також стверджує, що оточення дитини, насамперед домашнє, є найпершою умовою ефективного морально-релігійного виховання особистості. Особистий батьківський приклад, моральний і релігійний зразок поведінки батька й матері, інших членів родини забезпечує ідентифікаційне засвоєння духовно-моральної мудрості поколінь [5, с. 34].

Узагальнивши науковий доробок В. Костіва, стосовно особливостей морального виховання дітей з сімей з порушеною структурою, можна зробити такі висновки:

- важливою умовою поліпшення взаємин у неповній сім'ї є розуміння батьками й рідними ходу життєвого циклу сім'ї, поетапного дотримання ними основних вимог до нормалізації життєдіяльності сім'ї, згуртування членів сімейної групи як колективу [1, с. 248];

- шляхом підвищення ефективності виховного потенціалу таких сімей є компенсаторна діяльність дорослих у заміщенні недостатнього для дитини батьківського (материнського) впливу, у формуванні необхідних навичок взаємин з іншими людьми, що надають можливості для задоволення життєво важливих потреб особи [1, с. 250].

- добротне суспільне благо, оточення, в яке попадає дитина, дає неперевершені результати для засвоєння особистістю суспільних релігійно-моральних норм і правил поведінки [5, с. 34].

Уся педагогічна спадщина вченого яскраво демонструє різноаспектність наукових зацікавлень професора Володимира Костіва з проблем формування базової та окремої культур як інтегральних властивостей особистості.

Література

1. Ковбас Б., Костів В. Родина педагогіка. У 3-х т. Т. 1. Основи родинних взаємовідносин. Івано-Франківськ, 2002. 288 с.
2. Костів В. Моральне виховання дітей із неповних сімей. Івано-Франківськ, 2001. 304 с.
3. Костів В. Методика виявлення рівня моральної вихованості дітей із неповних сімей. Івано-Франківськ, 1996. 132 с.
4. Костів В. Консультативна робота з проблем родинного виховання у неповній сім'ї. Івано-Франківськ, 1998. 116 с.
5. *Формування релігійної культури дітей і молоді: проблеми і перспективи*: матеріали конференції. Івано-Франківськ, 2007. 244 с.

Ірина Зінькова
провідний фахівець ННЦ «Педагогіка і психологія вищої школи»
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет ім. В. Стефаніка»
м. Івано-Франківськ

КУЛЬТУРОЛОГІЧНО-СИНЕРГЕТИЧНА МОДЕЛЬ БАЗОВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В. КОСТІВА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ

У сучасній Україні дедалі більшої актуальності набувають питання економічної підготовленості молоді до життя в суспільстві, де налагоджуються нові ринкові відносини. У зв'язку з підвищеними вимогами щодо підготовки зростаючого покоління до життя в нових ринкових умовах в теорії і практиці педагогіки постає важлива проблема формування підприємницької культури учнівської та студентської молоді. В багатьох розвинених країнах підприємництво та формування підприємницької культури особи введене як спеціалізація у систему вищої освіти. Спираючись на психолого-педагогічні дослідження В. Костіва, розглядаємо підприємницьку культуру особистості як інтегральну властивість, якій притаманні певні закономірності, що проявляються в структурі й динаміці цілісного процесу її формування.

Використовуючи системний підхід у побудові концепції особистісного розвитку (В. Афанасьєв, І. Бекешкіна, М. Боришевський, В. Ганжін, В. Ільїн, З. Карпенко, В. Костів, В. Кузьмін, О. Леонтєв, С. Максименко, В. Москалець, В. Моргун, Л. Орбан-Лембрик, В. Узнадзе та ін.), формуванні базової культури людини, ми спиралась на ґрунтовні розробки цілісної сфери особистості (Є. Ільїн, В. Калін, В. Селіванов, А. Фурман), психологічних (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, В. Іванніков, В. Крутецький, М. Савчин, В. Татенко, Т. Титаренко) та педагогічних (Р. Капралова, В. Костів, Н. Чернуха та ін.) основ формування інтегративних якостей особистості.

Значними напрацюваннями в дослідженнях базової культури особистості є праці відомого науковця Володимира Костіва. Ним на основі культурологічного та системного підходів проаналізовано теоретико-методологічні основи формування загальної та окремих культур особистості, представлено синергетичну модель громадянської, креативної, моральної, темпераментальної та ін. культур особистості.

Мета статті – обґрунтувати дефініцію «підприємницька культура» особистості на основі культурологічно-синергетичної моделі базової культури та визначити її структурні компоненти.

Культура постає перед людиною як значеннєвий світ, що надихає людей і згуртовує їх у деяке співтовариство (сім'ю, націю, релігійну чи професійну групу і т. ін.). Цей значеннєвий світ передається з покоління на покоління і визначає спосіб буття й світовідчуження людей [2, с. 30].

В. Костів стверджував, що культура особистості – це комплексне утворення генетично заданого і соціально-набутого в процесі глобалізації і

спадкоємності поколінь особистісного досвіду багатосторонньої діяльності, що характеризується сукупністю багатогранних інтегральних якостей і спрямованості особистості, які є результатом включення її в систему різнобічних ставлень і циклів функціонування механізму внутрішньої ціннісно-сміслової регуляції відповідної поведінки людини [2, с. 59].

Культура відіграє велику роль у формуванні та зміцненні суспільства, розвитку творчих здібностей людини, побудові правового суспільства.

Трактування ж підприємницької культури особистості зустрічаємо в соціологічному словнику: «...Певна соціентальна культура, у межах якої особливо цінуються такі якості, як індивідуальна ініціатива, енергійність і впевненість у власних силах [1, с. 238]. Х. Магомедова у своїх працях виокремлює такі ознаки підприємницької культури, як: захопленість своєю справою; підприємливість як здатність до передбачення, прогнозування, «професійне чуття»; самостійність і нестандартність мислення; новаторство в досягненні цілей; сміливість і винахідливість; діловитість і практичність; високий рівень оволодіння інформаційними технологіями; вимогливість до себе й інших; уміння працювати в команді; розвинене відчуття відповідальності, вірність слову [3].

Отже, проблема формування підприємницької культури фахівця на різних рівнях її прояву, а саме: підприємницька готовність, підприємницькі знання, підприємницька компетентність, підприємницькі вміння – отримала свій розвиток в педагогічних та психологічних дослідженнях.

Використовуючи основні теоретичні положення системного аналізу, необхідних для дослідження будь-якої інтегральної властивості як суспільного явища, виділимо такі: двоїстість якісної структури явищ, розрізнення їх природних, соціальних і системних якостей, розподіл їх на якості «першого» та «другого» порядку», єдність усіх частин системи, взаємозв'язок їх у вигляді замкнутого кола, всередині якого кожний елемент зв'язку є умовою іншого та зумовлюється ним; виділення управлінських механізмів та існування активних центрів.

На основі системного аналізу можемо стверджувати, що підприємницька культура особистості – це складне інтегральне утворення з певними структурними й функціональними складовими, що поєднуються у три підсистеми:

1) на рівні першої підсистеми – механізм ціннісно-смілової регуляції підприємницької поведінки особистості (природні якості): збалансованість у задоволенні й формуванні основних життєво необхідних потреб особи; усвідомлення норм підприємницьких проявів поведінки; сформованість і повнота функцій мотиваційно-смілової сфери підприємницької поведінки тощо;

2) на рівні другої підсистеми (соціальні якості) – підприємницькі дії ставлення особистості до: 1) фахової підготовленості до певного виду діяльності, досягнення найвищої кваліфікації у певній галузі; творення нового в діяльності людей, появи творчих здібностей; 2) вираження сміливості, впевненості, наполегливості, прояву твердого характеру;

3) обміну інформацією між людьми, успішного прийому; дотримання норм і правил поведінки; спрямування зусиль на досягнення цілей організації;
4) здійснення справ ефективно, результативно протягом обмеженого періоду часу; творення позитивних результатів підприємницької діяльності; досягнення значних успіхів.

3) на рівні третьої підсистеми (системні якості): підприємницькі якості особистості, поєднані в симптомокомплекси (кваліфікованість – компетентність, новаторство, конкурентоздатність, діловитість, креативність; продуктивність – успішність, раціональність, економічність, організованість; активність – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість; комунікабельність – етичність, лідерство, гідність, гостинність) і підприємницьку спрямованість (інноваційність, технологічність чи рутинність, консервативність) особистості.

У цілісній системі культури прояву підприємницької культури особистості природні, соціальні та системні якості діляться на якості першого та другого порядку: природні якості другого порядку – підприємницькі дії-ставлення – є водночас соціальними якостями першого порядку; соціальні якості другого порядку – інтегративні підприємницькі риси – є водночас системними якостями першого порядку.

Таким чином, виокремлення структурних елементів підприємницької культури на рівні 3-х підсистем її цілісної системи, дало змогу обґрунтувати шляхи формування означених якостей особистості.

Виходячи з теоретико-методологічних поглядів Володимира Костіва на формування загальної та окремих культур особистості, стосовно підприємницької культури, можна зробити такі висновки:

- системний підхід виступає теоретико-методологічною стратегією формування підприємницької культури майбутнього фахівця сфери туризму і готельного господарства. Формування підприємницької культури майбутнього працівника цієї сфери може ефективно здійснюватися тільки в межах спеціальної розробленої педагогічної системи, що складається з концептуальної, нормативної, технологічної й процесуальної підструктур професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах;

- основними умовами ефективного формування інтегративних якостей підприємницької культури майбутніх працівників є: усвідомлення механізму внутрішньої ціннісно-сміслової регуляції підприємницької діяльності; включення студентів у педагогічно-доцільні види підприємницьких відносин; розвиток якостей підприємницької культури.

Література

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. Социологический словарь. Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1997. 480 с.
2. Костів В. Формування громадянської культури особистості (системно-синергетичний підхід): монографія. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, 2016. 472 с.
3. Магомедова Х. Формирование предпринимательской культуры студентов. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme (дата звернення: 03.02.2019).

СЕКЦІЯ 4

РОБОТА З СОЦІАЛЬНО ВРАЗЛИВИМИ ГРУПАМИ ОСІБ

Олена Будник

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки початкової освіти,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОЦЕСІ

У сучасних умовах підвищення якості освіти, входження країн до Європейського освітнього простору однією з актуальних проблем є інтегрування осіб з інвалідністю до навчальних закладів різних типів, впровадження інклюзивного навчання. Ефективність навчально-виховної, корекційно-розвиткової і лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога і команди різнопрофільних фахівців (соціального працівника, медичного працівника, психолога та ін. [1]. Всі вони спільно оцінюють реальний стан розвитку кожної дитини з урахуванням нозології, розробляють перспективні й короточасні індивідуальні плани роботи в інклюзивній школі, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють та ін. Водночас основна відповідальність в умовах інклюзивної освіти належить саме вчителю та його можливостях щодо налагодження ефективної співпраці з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку. Тому не випадково принцип педагогіки партнерства між усіма учасниками освітнього процесу декларовано як один із пріоритетних в діяльності Нової української школи [3].

Мета статті – обґрунтувати основні завдання педагогіки партнерства учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

Одним із пріоритетних завдань у роботі вчителя в інклюзивному класі є робота з батьками – людьми, котрі є найближчими в оточенні дитини з особливими освітніми потребами. Більше того, батьки є не лише помічниками педагогів у вихованні «особливих» дітей – вони й самі потребують різнобічної кваліфікованої допомоги з боку фахівців. Тому важливим аспектом організації роботи вчителя в інклюзивному класі є налагодження належної соціально-педагогічної взаємодії з батьками учнів з особливостями психофізичного розвитку. Адже батьки мають право: вибирати освітні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей; приймати рішення щодо участі в інноваційній діяльності загальноосвітнього навчального закладу; обирати і бути обраним до органів громадського самоврядування загальноосвітніх навчальних закладів; звертатися до відповідних органів управління освітою з питань навчання і виховання дітей; захищати законні інтереси дітей [2].

Особливої уваги заслуговує залучення батьків до освітнього процесу в

інклюзивному класі. У співпраці школи з сім'єю важливим є отримання батьками широкого спектру послуг для захисту прав своїх дітей та їх подальшого використання щодо реалізації права на рівний доступ до якісної освіти, забезпечення економічної та соціальної незалежності дітей у майбутньому. Для цього важливо забезпечити батьків інформаційною підтримкою також для задоволення їхнього професійного зростання у відстоюванні прав і інтересів дітей з особливими потребами. У процесі консультативної роботи вчителя з родиною дитини з особливими освітніми потребами варто зважати на те, що успіхи майбутнього школяра значною мірою залежать від їхньої участі у процесі її інтегрування в середовище однолітків. Саме підтримка батьків у цьому сенсі є неоціненною щодо об'єктивної оцінки умов перебування їхньої дитини у шкільному колективі, наявність психологічної чи емоційної напруги тощо. Більше того, важливою є компетентність батьків щодо готовності дитини (психологічної, моральної, фізичної і т.п.) і бажання навчатись у закладі «масового» типу. Адже трапляються випадки, коли учні з обмеженими можливостями здоров'я не можуть перебувати в інклюзивних умовах за різних причин. Одні є лідерами у спеціальних закладах, оскільки є найкращими вихованцями, мають, порівняно з іншими, досить високий рівень розумового та мовленнєвого розвитку, тому боліче переживають втрату лідерства; інші – вкрай гостро реагують на порушення в своєму розвитку, намагаються її всіляко приховати і тому на тлі здорових однолітків знаходяться у постійному стресовому стані. Таким чином, вирішення питання про інклюзивне навчання у кожному конкретному випадку потребує попереднього урахування багатьох чинників (готовності дитини до навчання у школі; її мотивації; потреби в додатковому психолого-розвитковому супроводі тощо).

Соціально-педагогічна співпраця вчителя з батьками дітей з обмеженими можливостями здоров'я виявляється також у вмінні їх налаштувати на позитивне сприймання реальності, оптимістичне налаштування і впевненість у своїх силах та освітніх можливостях дитини. Водночас важливо створити належні умови для дитини вдома, щоб вона змогла почувати себе корисною, потрібною у світі. Тому повсякденне життя сім'ї має (за можливості) передбачати участь дітей з порушеннями психофізичного розвитку у всіх видах домашніх справ: прибирання, миття посуду, допомога по господарству тощо. Батьки при цьому мають бути терплячі, доброзичливі, однак не варто допускати всюдозволеності, відсутності будь-яких обмежень. Позитивна атмосфера в школі та родині, захищеність батьківською любов'ю та підтримкою вчителів, однокласників дає змогу бути вимогливими, але не конфліктними. Саме від батьків значною мірою залежить особистісне становлення їхньої дитини.

Зарубіжні вчені (Encarnación Soriano Ayala, Verónica C. Cala) наголошують на значущості емоційного чинника у розвитку підлітків в інклюзивному класі, формуванні в них соціально-емоційних компетентностей у родині, школі, середовищі однолітків. Досліджуючи іспанських і румунських учнів з обмеженими можливостями у процесі їх

інтегрування до навчальних закладів вченими, виявлено, що значний вплив на їх соціалізацію належить школі та сім'ї. Водночас низький емоційний вплив сім'ї, приміром, серед марокканських жінок, засвідчує погіршення впливу соціально-педагогічних інституцій та існування відмінностей між поколіннями [4].

У навчально-виховній роботі в школі особливу значущість для учня з обмеженими можливостями здоров'я має створення ситуації успіху у грі, праці, навчанні. Ситуацію успіху у навчанні забезпечують не лише різноманітні форми діяльності, а й залучення до процесу навчання рухів, смакових, слухових, тактильних відчуттів, тобто забезпечення полісенсорної основи під час формування відповідних компетентностей. Власне конкретні рекомендації щодо навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, особливо на перших етапах, батьки мають одержати у фахівців.

В умовах інклюзивної освіти надзвичайно важливим завданням є налагодження партнерських взаємин між батьками та усіма фахівцями, які працюють у закладі освіти. Паритетними мають бути взаємини також між батьками здорових дітей і дітей, які потребують особливої уваги. Адже, за даними наших спостережень, інклюзивне середовище надає можливості для особистісного розвитку, насамперед, звичайним школярам. Вони починають краще розуміти людей, які чимось не схожі на інших, мають можливість завжди надати допомогу тим, хто цього потребує, вчаться співчувати та оцінювати речі з позицій гуманності. Паритетні взаємини між учасниками інклюзивного процесу виявляються у сформованості соціальних, когнітивних, емоційних і поведінкових навичок взаємодії.

Принципами партнерства в педагогіці є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору й відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [3, с. 16]

Отже, в контексті окресленої проблеми важливим завданням інклюзивної школи виокремлюємо такі найважливіші завдання:

- психологічна підтримка батьків учнів з особливими освітніми потребами під час переходу до інклюзивного навчання;
- інформування батьків учнів з особливими освітніми потребами щодо правового захисту своїх дітей, зокрема реалізації права на рівний доступ до якісної освіти;
- налагодження паритетних взаємин усіх учасників інклюзивного процесу (вчителя, соціального працівника, психолога, медичного працівника та ін.) з родиною дитини з обмеженими можливостями здоров'я;
- психолого-педагогічна підготовча робота з батьками здорових дітей щодо адекватної взаємодії з учнями з особливостями психофізичного розвитку, уникнення негативного упередженого ставлення до них;
- спільні заняття батьків усіх категорій учнів інклюзивного класу.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо в розробці організаційно-технологічного супроводу інклюзивного процесу з урахуванням специфіки навчального закладу та нозологій учнів з особливостями психофізичного розвитку.

Література

1. Будник О. Б. Інклюзивна освіта: навч. посібн. Івано-Франківськ : ПП Бойчук А. Б., 2015. 152 с.
2. Закон України «Про загальну середню освіту». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/normativno-pravova-baza1.html> (дата звернення: 18.03.2019).
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
4. Encarnación Soriano Ayala & Verónica C. Cala. The impact of social capital in socio-emotional competencies of Spanish and immigrant adolescents from the southeast of Spain. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 21, 2017. Issue 8, p. 849-865.

Богдан Ковбас

*канд. пед. наук, професор кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Богдана Чуйко

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

КРИЗОВІ СИТУАЦІЇ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН БАТЬКІВ І ДІТЕЙ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Особливе значення у формуванні особистості дитини, її емоційної та духовної сфери традиційно відводиться фактору взаємодії батьків і дитини.

Сімейні відносини батьків і дітей – це культурно-історичний феномен, який знаходиться під впливом суспільних норм і цінностей. Саме відносини з батьками є фундаментом всіх інших соціальних зв'язків дитини. Крім того, вони відіграють визначальну роль у розвитку самопізнання: через них дитина оволодіває досвідом ставлення не тільки до інших, але і до самої себе.

Упродовж тривалого розвитку психолого-педагогічної науки і практики проблема сімейних відносин батьків і дітей залишається незмінно актуальною. Проблеми сімейних відносин батьків і дітей привертали увагу багатьох вчених, зокрема: Т. Алексеєнко, Л. Помиткіна, А. Іванцова, І. Трубавіна, М. Плоткін, В. Целуйко, І. Клемантович, М. Буянов, а також закордонні дослідники Е. Ейдемільер, В. Юстіцкіс, О. Карбанова, А. Радугин, А. Бодальов, В. Столін, Г. Захарова та ін.

Метою статті є визначення особливостей проблеми сімейних взаємовідносин батьків і дітей у кризових ситуаціях.

У всі часи сім'я була і залишається найважливішим інститутом суспільства. Зміни, які відбуваються у сім'ї, змінюють її роль у суспільстві,

впливають на його стан і розвиток. Тому кожне суспільство зацікавлене у стійкій, духовно і морально здоровій сім'ї. Найважливішими об'єктами вивчення соціології сім'ї є шлюб і сім'я. Сім'я є більш складною системою відносин, ніж шлюб, оскільки вона, як правило, об'єднує не тільки подружжя, але й їх дітей, а також інших родичів та близьких. Крім того, сім'я виступає як соціальна клітина суспільства, є дуже близькою до «оригіналу» моделі всього суспільства, в якому вона функціонує [1, с. 186].

Сім'я – головний осередок суспільства. Вона відіграє надзвичайну роль у його життєдіяльності – через фізичну й соціокультурну зміну поколінь забезпечує можливість існування суспільства. У сім'ї створюється найбільше суспільне багатство – людина. Тут вона народжується і формується як особистість. Це та клітинка, з котрої розпочинається будь-яка держава. Немає країни без сім'ї, сімейно-родинних відносин. Без сім'ї неможливе відтворення населення, його соціалізація і, нарешті, неможливе утворення всіх інших соціальних інституцій. Саме рівень розвитку сім'ї разом із характером праці зумовлюють суспільний порядок, за яким живуть люди в різних державах, за різних історичних умов. Водночас функціонування сім'ї є результатом специфічних соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві. Отже, сім'я — це ніби проміжний стан між суспільством та індивідом. Соціально-педагогічний патронаж – це особиста робота соціального робітника з неблагополучними осередками суспільства. Соціально-педагогічний патронаж являє собою спілкування з людьми, які з якихось причин стали соціально неблагополучними, відвідуваннях сімей, в яких люди потребують психологічної допомоги, медичного догляду, соціальної допомоги. Успішність соціальної роботи з молодістю забезпечується завдяки врахуванню типу сім'ї. Адже кожна сім'я, яка належить до того чи іншого типу, має свої типові особливості, а значить потребує різних видів соціальної допомоги, застосування певних форм і методів роботи. Слід зазначити, що у науковій літературі типологія сімей достатньою мірою не розроблена, не визначені основні ознаки, які мають бути покладені в основу визначення типології сімей. Проте визначення типів сімей необхідне для практичної діяльності закладів освіти, соціальних служб для молоді. Різні типи сімей, які мають проблеми у взаємостосунках, вихованні дітей, організації своєї життєдіяльності, потребують соціальної допомоги, підтримки, у тому числі матеріального забезпечення, організації побуту, вирішення проблем репродуктивного здоров'я, вільного часу [1, с. 188].

Сім'я – це соціальна група, яка складається з чоловіка та жінки, котрі перебувають у шлюбі, їх дітей (власних або прийомних) та інших осіб, поєднаних родинними зв'язками з подружжям, кровних родичів і здійснює сою життєдіяльність на основі спільного економічного, побутового, морально-психологічного укладу, взаємної відповідальності, виховання дітей. Сім'я завжди виступає моделлю конкретного історичного періоду розвитку суспільства, відображає його економічні, моральні й духовні суперечності. Отже, сучасні економічні перетворення, демографічні

проблеми, криза в політиці, культурі – все це відбивається на життєдіяльності сучасної сім'ї, при цьому поглиблюється її дезорганізація.

Сім'я як соціальний інститут перебуває у стані гострої кризи, що, звичайно, негативно впливає на виконання нею основних функцій, тобто на життєдіяльність сім'ї: матеріально-економічне забезпечення, житлово-побутові умови. Це, в свою чергу, створює певний морально-психологічний клімат, який впливає на духовність сім'ї, виховання дітей, організацію вільного часу членів сім'ї [2, с. 257].

Дитячо-батьківські відносини складають найважливішу підсистему відносин сім'ї як цілісної системи і можуть розглядатися як безперервні, тривалі і опосередковані віковими особливостями дитини і батька відносини.

Дитячо-батьківські відносини як найважливіша детермінанта психічного розвитку та процесу соціалізації дитини можуть бути визначені наступними параметрами:

- характер емоційного зв'язку: з боку батька – емоційне прийняття дитини (батьківська любов), з боку дитини – прихильність і емоційне ставлення до батьків. Особливістю дитячо-батьківських відносин у порівнянні з іншими видами міжособистісних відносин є їх висока значимість для обох сторін;

- мотиви виховання і батьківства;
- ступінь залученості батька і дитини в дитячо-батьківські відносини;

- задоволення потреб дитини, турбота і увага до нього з батьків;
- стиль спілкування і взаємодії з дитиною, особливості прояву батьківського лідерства;

- спосіб вирішення проблемних і конфліктних ситуацій; підтримка автономії дитини;

- соціальний контроль: вимоги і заборони, їх зміст і кількість; спосіб контролю; санкції (заохочення і підкріплення); батьківський моніторинг;

- ступінь стійкості і послідовності (суперечливості) сімейного виховання.

Інтегративні показники дитячо-батьківських відносин:

- батьківська позиція, яка визначається характером емоційного прийняття дитини, мотивами і цінностями виховання, чином дитини, чином себе як батька, моделями рольового батьківської поведінки, ступенем задоволеності батьківством;

- тип сімейного виховання, який визначається параметрами емоційних відносин, стилем спілкування і взаємодії, ступенем задоволення потреб дитини, особливостями батьківського контролю і ступенем послідовності в його реалізації;

- образ батька як вихователя і образ системи сімейного виховання у дитини.

У відносинах батьків, педагогів і дітей є складна, парадоксальна

проблема. Складність її – в прихованому, інтимному характері людських відносин, педантичності «зовнішнього» проникнення в них. А парадоксальність у тому, що, при всій її важливості, батьки і педагоги зазвичай її не помічають, бо не мають для цього необхідної психолого-педагогічної інформації.

Тепер про саму проблему. Відносини батьків і дітей з роками складаються в певні типові варіанти незалежно від того, усвідомлюються вони чи ні. Такі варіанти починають існувати як реальності відносин. Причому їх можна уявити в певній структурі – послідовних стадіях розвитку. Типи відносин виникають поступово. Батьки ж звертаються до педагога, психолога, як правило, з приводу виниклої «Вчора», «тиждень тому» тривожної конфліктної ситуації. Тобто вони бачать не процес розвитку відносин, не їхню послідовність і логіку, а, як їм здається, раптовий, незрозумілий, дивний випадок [4, с. 241].

Конфлікт у відносинах батьків і дітей вкрай рідко виникає випадково і раптово. Сама природа подбала про взаємної прихильності батьків і дітей, видавши їм своєрідний аванс в почутті любові, потреби один в одному («Найбільший дар, який ти можеш дати або отримати, – любов»). Але як батьки і діти розпорядяться цим даром – проблема їх спілкування і відносин. Конфлікт – жорстке зіткнення, емоційна агресія, больовий синдром відносин. А біль в організмі, як відомо, – «неспокійний сторож», сигнал лиха, фізіологічний «крик» про допомогу. Вона виникає в ході розвитку захворювання.

У здорових сім'ях батьки і діти пов'язані з природними повсякденними контактами. Слово «контакт» в педагогічному сенсі може означати світоглядні, моральні, інтелектуальні, емоційні, ділові зв'язки батьків і дітей, таке тісне спілкування між ними, в результаті якого виникає душевне єднання, узгодженість основних життєвих устремлень і дій. Природну основу таких відносин складають родинні зв'язки, почуття материнства і батьківства, які проявляються в батьківській любові і турботливою прихильності дітей до батьків [4, с. 242].

Ціль виховання – сприяти розвитку людини, що відрізняється своєю мудрістю, самостійністю, художньою продуктивністю і любов'ю. Необхідно пам'ятати, що не можна дитину зробити людиною, а можна тільки цьому сприяти і не заважати, щоб вона сама у собі сформувала людину [5, с. 98].

Головні підстави, яких необхідно дотримуватися при вихованні дитини під час її сімейного життя: чистота, послідовність у відношенні слова і справи при поводженні з дитиною, відсутність сваволі в діях батьків чи обумовленість цих дій і визнання особистості дитини постійним поводженням з нею як з людиною і повним визнанням за нею права особистої недоторканності. Уся таємниця сімейного виховання в тому і полягає, щоб дати дитині можливість самій розвиватися, робити все самостійно; дорослі повинні завжди відноситися до дитини, з першого дня появи її на світ, як до людини, з повним визнанням її особистості і недоторканності цієї особистості.

Різні заняття, особливо ігри, зміцнюють відносини між дитиною і батьками. Коли дитина слухає пояснення, чому розхлюпується сік з чашки, що буде, якщо занадто сильно стиснути паперовий стаканчик із вмістом, він не тільки одержує перші уроки фізики. Це – спілкування, що дарує задоволення і радість. Гра батьків з дітьми вкрай сприяє оптимізації відносин між членами родини, навіть якщо в інші хвилини вона і приносить засмучення чи змушує хвилюватися, як, наприклад, у змагальних іграх. Але треба пам'ятати про відповідність ігор віку. Ще про одну сторону відносин між батьками і дітьми хотілося б сказати: з дітьми необхідно розмовляти із самого початку їхнього життя. Відповідати на їхні нескінченні питання, пояснювати свої вчинки і вчинки дітей, обговорювати події, що трапилися і т.д. Розмова, роз'яснення і відповіді на дитячі питання — усе це робить свій внесок у посилення позитивного аспекту відносин між батьками і дітьми. Це не означає, що батьки не можуть іноді сказати дитині, що втомилися, що вони зайняті і не зможуть зараз говорити з нею [5, с. 99].

Однак важливо усвідомлювати переваги усного спілкування з дітьми. Батькам, які бажають, щоб підлітки ділилися з ними у важкі моменти життя своїми переживаннями, потрібно починати спілкування з дитиною, коли вона ще не вміє розмовляти. І ще один важливий момент: батькам необхідно поважати себе. Нікому не приходиться працювати над цим так багато і завзято, як батькам, і ніхто не здатний внести в справу виховання дитини настільки ж коштовний і діючий внесок. Родина повинна зрозуміти дитину, її бажання й інтереси. Потрібно спробувати бути як можна чеснішим перед собою і перед дитиною.

Таким чином, сімейні відносини батьків і дітей специфічно відрізняються від усіх інших видів міжособистісних стосунків, адже характеризуються сильною емоційною значущістю як для дитини, так і для батьків. На дитячо-батьківських взаєминах позначається позиція, яку займають дорослі, стилі взаємин і та роль, яку вони відводять дитині в сім'ї. Тому основою побудови сприятливих дитячих та батьківських взаємовідносин є правильне виховання дитини з перших років її життя.

Виховувати – не означає говорити дітям гарні слова, наставляти і повчати їх, а, насамперед, самому жити по-людськи. Хто хоче виконати свій обов'язок щодо дітей, залишити в них про себе добру пам'ять, що служила б потомству заповітом, як жити, той повинен почати виховання із самого себе. Виховання дітей вимагає самого серйозного тону, найпростішого і щирого. У цих трьох якостях повинна полягати гранична правда життя.

Література

1. Алексеенко Т. Ф. Педагогичні проблеми молодого сім'ї: навч. посібн. Київ : ІЗМН, 1997.
2. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебн. пос. Москва : Гардарики, 2005. 320 с.
3. Радигин А. А. Психология и педагогика: учебн. пос. для вузов. Москва : Центр, 2002. 256 с.
4. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей. Москва, 1993.

Ірина Дідух
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Оксана Матвейко
студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

КАЗКОТЕРАПІЯ – ОДИН ІЗ МЕТОДІВ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

На даному етапі наша держава потерпає від російської агресії – це впливає не лише на економіку та політику, а й на сім'ю. У зв'язку зі збільшенням проблемних сімей зростає частка неповних сімей. Всі недоліки залишають відбиток на дитині.

Негативні наслідки виховання дитини також проявляються у дітей, чий батьки не мають елементарної педагогічної освіченості. Кількість дітей молодшого шкільного віку, які відчують труднощі в адаптації до шкільного життя, неухильно збільшується. У вирішенні цієї проблеми велику роль відіграють батьки, вихователі дошкільного навчального закладу та учителі загальноосвітньої школи. Проте, позитивного результату можна досягти лише тоді, коли дорослі у своєму арсеналі мають певний добір діагностичних та корекційних методів. На жаль, у багатьох школах діагностика та корекція не сприймається як обов'язкові компоненти педагогічного процесу. А це, в свою чергу, призводить до поверхового вивчення дітей, до зниження педагогічних установок. Одним з ефективних корекційних методів роботи з дітьми, особливо з педагогічно занедбанними, є казкотерапія.

З давніх часів існує традиція розповідати дітям казки. Через історії, міфи і легенди передається з покоління в покоління накопичена століттями мудрість. Вони допомагають дітям формувати життєві принципи і правильні цінності. Сучасним батькам казки дають додаткові можливості. Використовуючи казки і придумування історій, можна допомогти дитині у вирішенні різного роду проблем і подоланні труднощів дорослішання.

Дослідженням ролі казки в роботі з дітьми сьогодні займаються такі вчені, як О. Зацірінская, М. Поваляєва, Д. Соколов, С. Черняєва і багато інших. Питаннями казкотерапії займалися А. Адлер, В. Анікін, Е. Берн, Б. Беттельхейм, Б. Брун, Р. Гарднер, Е. Пендерсон, М.-Л. Фон Франц, К. Юнг та інші [1, с. 44–53].

Мета цієї статті – розкрити особливості використання соціальним педагогом методу казкотерапії у роботі з педагогічно занедбанними учнями.

Корекційна робота з дитиною – це досить складний вид діяльності в освітніх закладах. Запорука її успіху – в їх професійній взаємодії. Не випадково всі програми корекції і розвитку зазвичай включають в себе

психологічну та педагогічну частини. Психологічна частина розвитку і корекції планується і здійснюється практичним психологом [3, с. 61–63].

Педагогічна частина складається на підставі психологічного аналізу і рекомендацій спільно психологом і вчителем, директором школи, вихователем, батьками – в залежності від того, хто буде працювати з дитиною, і виконується педагогами і батьками за допомогою психолога.

Метод казкотерапії дозволяє вирішувати ряд проблем, що виникають у дітей молодшого шкільного та інших вікових груп. Процес казкотерапії дозволяє дитині актуалізувати і усвідомити свої проблеми, а також побачити різні шляхи їх вирішення. Особливо ефективним є використання методу казкотерапії у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, оскільки:

- у цьому віці сприйняття казки стає специфічною діяльністю дитини, яка має неймовірно привабливу силу, що дозволяє дитині вільно мріяти і фантазувати. При цьому казка для дитини не тільки вигадка і фантазія. Це ще й особлива реальність, яка дозволяє розширювати рамки звичайного життя, стикатися зі складними явищами і почуттями і в доступній для розуміння дитини казковій формі осягати дорослий світ почуттів і переживань;

- у маленької дитини сильно розвинений механізм ідентифікації, тобто процес емоційного уподібнення себе з іншою людиною, персонажем і присвоєння його норм, цінностей, зразків як своїх. Тому, сприймаючи казку, дитина, з одного боку, порівнює себе з казковим героєм, і це дозволяє йому відчути і зрозуміти, що не тільки в нього є такі проблеми та переживання, а іншого боку, за допомогою ненав'язливих казкових образів дитині пропонуються виходи з різних складних ситуацій, шляхи вирішення виниклих конфліктів, підтримка його можливостей і віри в себе. При цьому дитина ототожнює себе з позитивним героєм. Це дозволяє засвоювати моральні норми і цінності, розрізняти добро і зло [2, с. 27-31].

Є кілька способів роботи з казкою, серед них виділяються основні три:

- розбирати з дитиною вже існуючу казку;
- придумувати нові кінцівки для вже існуючих казок;
- скласти нову казку – самому або разом з дитиною.

Основна мета обговорення казок – побудувати зв'язок між поведінкою героїв, подіями, що відбуваються в казці і ситуаціями в реальному житті, з якими зустрічається дитина. У такому випадку сюжет казки трансформується для дитини в особистий багаж знань і уявлень, до якого він зможе звертатися за необхідності, наприклад, потрапивши в якусь складну для себе ситуацію.

Потрібно обговорити з дітьми, про що розповідається в казці і чому вона вчить. Запитайте, в яких ситуаціях у реальному житті може згодитися те, що дитина дізналася з казки? Обговоріть героїв казки. Чому герой здійснює той чи інший вчинок? Навіщо йому це потрібно? Чого він хотів насправді?

Варто обговорювати те, як герої казки долали труднощі. Чи зверталися вони до когось по допомогу? Можливо, коли-небудь ці способи дитина зможе використовувати в реальному житті. Які почуття викликає ця казка? Які епізоди особливо запам'яталися? Які епізоди викликали радісні почуття?

Які сумні? Які ситуації викликали страх? За цією ж схемою можна обговорювати з дитиною і переглянуті разом художні та мультиплікаційні фільми.

Складаючи разом з дітками казки, ви можете доторкнутися до їхнього внутрішнього світу, дізнатися про те, що їх турбує, лякає, або навпаки – надихає і підтримує. Сюжет казки будується за певними канонами: по суті вона представляє із себе послідовність подій, об'єднаних якимсь сюжетом.

Для початку створити головного героя. Придумати йому ім'я і образ. Можна підключити тут і арт-терапію – намалювати героя або виліпити його з пластиліну. Дізнайтеся у дітей, якими якостями володіє герой, який у нього характер. Обговорити, про що буде ваша казка. Як правило, у головного героя є мета і є перешкоди на шляху до її здійснення.

Також у казці є герої-союзники і герої-противники. У процесі створення сюжету спробуйте проводити паралелі з реальним життям дитини: питаєте, як це пов'язано для нього з його досвідом і переживаннями, у зв'язку з чим він вибрав для героя саме таку мету і такі випробування?

Соціальний педагог повинен, допомогти дітям знайти рішення проблеми через казку, не обов'язково складати нову. Досить придумати нову кінцівку до однієї з тих, що вже існують. Тут важливо підібрати казку, ключова проблема якої буде збігатися з тією, яка зараз актуальна для дитини [4, с. 70–75].

Так, за допомогою казкотерапії соціальний педагог може допомогти дитині змінити своє ставлення до ситуації, яку вона переживає як безвихідну або несправедливу. З допомогою вона навчиться дивитися на проблему з різних сторін, шукати варіанти виходу і не відчувати себе маленькою та безпорадною.

Інший напрям казкотерапії виходить з уявлення про те, що кожна дитина є унікальною особистістю, що володіє своїми особливостями сприйняття світу, і тому мета казкотерапії – допомогти дитині виявити і усвідомити свої проблеми і показати деякі шляхи їх рішення. Педагог в даному випадку створює особливу атмосферу емоційного прийняття дитини, де підтримується все позитивне, добре, що у нього є; визнається право дитини на будь-які почуття, проте, пред'являються соціальні вимоги до виявлення цих почуттів.

Дуже часто казкотерапія в рамках цього напрямку проводиться у формі групових занять з 3-5-ма дітьми протягом одного-двох місяців. В силу того, що дуже часто корекційна робота в рамках цього напрямку здійснюється з групою, то стоїть проблема відбору дітей в такі групи. Попередня психолого-педагогічна діагностика і спеціальний підбір дітей в групу необхідні по ряду причин.

По-перше, існує ряд дитячих проблем, для вирішення яких групова робота малоефективна і навіть небажана на перших порах. Тому з дітьми вкрай агресивними, егоцентричними краще працювати індивідуально і лише потім, коли велика частина проблем вирішена, можна включати їх в групову роботу.

По-друге, проведення попередньої діагностики необхідно для підбору оптимального складу групи, де діти поєднувалися б за принципом доповнення, (тобто з протилежними синдромами), що забезпечує більш успішну ідентифікацію з альтернативним зразком поведінки. Крім того, попередня діагностика дозволяє виявити коло проблем у дітей, що беруть участь в групі, і підібрати максимально «ефективні» казки та ігри. У зв'язку з цим необхідно відзначити, що дуже часто в рамках цього напрямку на одному занятті поєднуються казкотерапія, ігротерапія і арттерапія [5, с. 2-27].

Щоб правила роботи в групі дотримувалися, число їх повинно бути мінімальним. Ігри та казки, використовувані на першому підготовчому етапі, носять проблемний характер і не спрямовані відразу на вирішення серйозних проблем у дітей.

На даному етапі важливо, щоб діти відчували себе комфортно в ігровій кімнаті, налагодили контакт один з одним, звикли до нової і незнайомій для них ситуації, засвоїли план проведення заняття і ритуальні моменти. Коли діти вже звикли до ситуації в ігровій кімнаті і познайомилися один з одним, можна переходити до основного етапу роботи, мета якого – допомогти дитини в рішенні важких для нього ситуацій, проблем та подоланні небажаних рис характеру. На цьому етапі використовуються різні ігри, такі як рольові, пов'язані з сюжетом казки, психотерапевтичні, направлені на дозвіл труднощів і проблем дітей, згуртування групи і усвідомлення групової підтримки.

Заключний етап може містити програвання важких ситуацій і способів їх вирішення, а також прослуховування казок з позитивно забарвленим прогнозом на майбутнє.

Отже, необхідно відзначити корисність проведення подібної корекційної роботи з дітьми, особливо з тими, які відчувають труднощі у навчання. Крім того, доцільно таку роботу проводити з групою батьків, оскільки більша частина труднощів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, має в своїй основі порушення відносини між батьками та їхніми дітьми, і, отже, без позитивної зміни цих відносин робота з дитиною буде недостатньо ефективною.

Література

1. Андрющенко Т. Ю., Карабаева Н. В. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения. *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 44–53.
2. Гнездилов А. В. Авторская сказкотерапия: дым старинного камина. Сказки доктора Балугина. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 290 с.
3. Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. *Початкова школа*. 2003. С. 61–63.
4. Макєєва І. П. Казка як засіб розвитку емоційної сфери у дошкільників з порушеннями поведінки. *Дошкільна освіта*. 2002. № 1. С. 70–75.
5. Приходченко К. І., Литвин Л. Є. Діагностика у виховному процесі. *Виховна робота в школі*. 2006. № 2. С. 2-27.

Ольга Дудка
канд. пед. наук, доцент кафедри математики
та інформатики і методики навчання
Олеся Джоголик
студентка III курсу спеціальності «Середня освіта (Інформатика)»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

РЕАЛІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО

Кожна дитина, відповідно до Конвенції ООН про права дитини, має вести повноцінне й достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі та полегшують її активну участь у житті суспільства. Батьки, відповідно ст. 29 закону України «Про загальну середню освіту» мають право вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей. Сучасною світовою тенденцією є прагнення до розширення інформаційного простору з метою соціальної адаптації осіб з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах.

Питання інтеграції осіб з особливими потребами в сучасне інформаційне суспільство досліджували О. Мовчан, Н. Мирошніченко, О. Омельченко, Є. Прохоренко, Г. Слосанська, П. Таланчук, Є. Тарасенко, Н. Шаповал, М. Шурма та інші. Науковці підкреслюють, що реалізація державної політики щодо інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в інформаційне суспільство можлива із впровадження цифрових технологій у процес навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Інформаційне суспільство – це якісно новий етап розвитку людства, в якому будь-яка людина за допомогою цифрових технологій може отримувати, переробляти, розповсюджувати інформацію, а держава забезпечує високий рівень інформатизації всіх галузей. Головними складовими інформаційного суспільства є людина, інформація, інформаційні ресурси та цифрові технології. Основні ознаки інформаційного суспільства – це вільний доступ до будь-якої інформації, високий рівень розвитку цифрових технологій та наявність розвиненої інформаційної інфраструктури суспільства [5].

Активними користувачами інформаційного суспільства є діти, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення. Діти з особливими освітніми потребами мають право на освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти здорових людей. Це відображено у низці міжнародних документів (Декларації про права інвалідів (ООН, 1975), Всесвітній програмі дій стосовно інвалідів (ООН, 1982), Конвенції про права дитини (ООН, 1989), Декларації про права розумово відсталих осіб (ООН, 1971), Всесвітній декларації «Освіта для всіх» (1990), Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (ООН, 1993),

Саламанській Декларації (1994) та ін.). У вітчизняній спеціальній освіті у концепціях «Спеціальна освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки і перспективу» (1996 р.), «Реабілітація дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями» (1998 р.), «Державний стандарт спеціальної освіти» (2000 р.) увага концентрується на особистісному та соціально-психологічному спрямуванні виховного процесу щодо дітей з особливими освітніми потребами, а також з'являється альтернатива інтернатній моделі як єдиному і обов'язковому типу закладу для таких дітей [1].

Реалізація державної політики щодо інтеграції осіб з особливими освітніми потребами супроводжується прийняттям нормативно-правових документів у напрямі інклюзивної освіти, зокрема, наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» (від 11.09.2009 р.). Ратифікація Україною у 2009 році Конвенції ООН про права інвалідів та зміни, внесені у законодавство України в галузі освіти, забезпечили правові засади подальшого розвитку системи загальної середньої освіти. Наступним кроком у розбудові інклюзивної форми освіти в нашій державі стало прийняття Концепції розвитку інклюзивної освіти (від 01.10.2010), що спрямована на виконання вимог міжнародних нормативно-правових документів.

Міністерство щороку удосконалює нормативно-правові акти, що дає можливість місцевим органам виконавчої влади створювати мережу загальноосвітніх шкіл з інклюзивним навчанням. Л. Гриневич звернула увагу, що розроблено механізм створення інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах, введено посаду «асистент вихователя дошкільного навчального закладу» до класифікатора професій, введено посади «асистент вихователя дошкільного навчального закладу» до переліку посад педагогічних працівників, передбачено 56 днів відпустки вихователю та асистенту вихователя, які працюють в інклюзивній групі дошкільного навчального закладу, розроблено порядок відкриття та комплектування інклюзивних груп для дітей з особливими освітніми потребами, розроблено інструктивно-методичні рекомендації з організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах, введено посаду асистента вихователя в інклюзивних групах дошкільних навчальних закладів, врегульовано умови оплати праці асистента учителя, знято обмеження щодо збільшення чисельності педагогічних працівників у навчальних закладах, збільшено у 2,6 рази фінансування учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних та спеціальних класах, розроблено план заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі тощо.

Також одним із найважливіших кроків для входження дітей з особливими освітніми потребами в сучасне інформаційне суспільство є прийняття закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх

послуг» [4]. Цією зміною до закону закріплюється право на здобуття освіти особам з особливими освітніми потребами та їх навчання в усіх загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема із можливістю інклюзивного навчання. Запровадження інклюзивного навчання створило передумови для інтегрування дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, у загальноосвітній інформаційний простір.

Враховуючи велику кількість змін у законодавчих та нормативно-правових актах щодо розвитку інклюзивного навчання, його практичне впровадження не є повністю реалізованим. Тому, з метою формування нового суспільного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами як до рівноправних громадян суспільства, включення таких дітей у суспільні відносини Міністерством спільно з Благодійним фондом П. Порошенка започатковано проведення у 2016-2019 роках науково-педагогічного дослідження «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області».

В межах соціальної програми Благодійного Фонду проводилась низка спеціалізованих тренінгів для освітян «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації. Досвід. Перспективи. Результати». Перший тренінг проходив у Вінниці для 40 працівників освіти регіону. В подальшому такі тренінги проводилися в Київській, Запорізькій, Житомирській та Харківській областях.

Із розвитком цифрових технологій з'являється все більше сервісів, які можна використовувати в навчальному процесі з метою інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в інформаційне суспільство. Наприклад, сервіси інтернет-зв'язку надають можливість безкоштовного спілкування за допомогою голосового чату та текстових повідомлень, а також проведення відеоконференцій та прямих трансляцій; хмарні технології дозволяють отримати віддалений доступ до інформації, а також, що особливо важливо, – спільно працювати з документами, перебуваючи на далекій відстані один від одного; соціальні мережі дозволяють не тільки брати участь у обговоренні тих чи інших подій, а й ставати повноправними членами груп за професійними інтересами; он-лайн сервіси для обробки фото- та відеоматеріалів сприяють реалізації творчого потенціалу користувачів тощо.

Однак швидкі нормативно-правові та інформаційні зміни можуть спричиняти недостатню обізнаність громадян щодо прав дітей з особливими освітніми потребами. Зважаючи на це, авторами розроблено сайт «Освіта для всіх», мета якого – узагальнити та систематизувати матеріали для інтеграції дітей та молоді з особливими потребами в сучасне інформаційне суспільство, надати практичну допомогу батькам та асистентам вчителів. Ресурс містить загальні поняття, рекомендації, посилання на тренінги, міні-уроки, проекти, веб-квест, електронне тестування [3]. На розробленому сайті створено ряд сторінок, таких як: Головна сторінка, Новини, Право на освіту в законодавстві, Допомога дітям-інвалідам, Комп'ютер – це корисно та цікаво, Вищі навчальні заклади для дітей з особливими потребами, Веб-квест, Довідкова інформація, Зворотній зв'язок.

На головній сторінці сайту розміщено інформацію про сайт, кілька цікавих статей щодо дітей з інвалідністю та інклюзивної освіти. Також прикріплена книга А. Гете «Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання», в якій викладено інформацію про те, як засоби ІКТ допомагають у навчанні дітей з особливими потребами з дошкільного віку і до вищих навчальних закладів (див. Рис. 1).

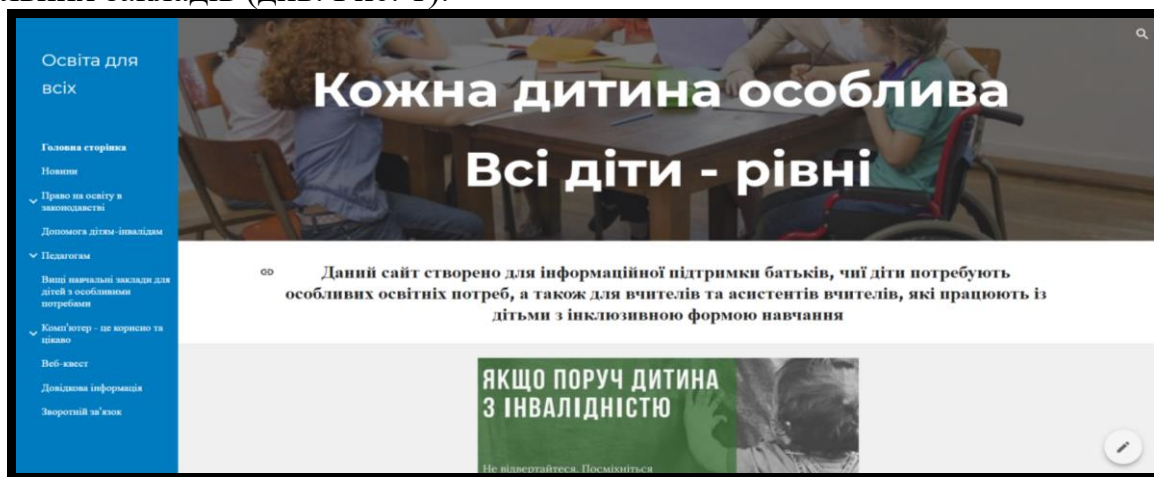


Рис. 1 Головна сторінка сайту «Освіта для всіх»

Також на сайті розтлумачено правове поле дітей з особливими потребами та надано інформацію щодо інклюзивного навчання. Завдяки сайту батьки та педагоги зможуть дізнатися більше про роль комп'ютера в процесі інтеграції в сучасне інформаційне суспільство дітей з особливими освітніми потребами.

Сайт можна знайти як за посиланням <https://sites.google.com/compsc.if.ua/dzhoholyk-o/> так і за допомогою QR-коду, що робить його доступнішим та мобільним (див. Рис. 2).



Рис. 2 QR-код сайту

На даний час процес розробки сайту продовжується, зокрема, розробляються сторінки з пам'ятками для батьків про права дітей з особливими освітніми потребами, рекомендаціями педагогам щодо організації інклюзивного навчання та програмами тренінгів для адаптації цих дітей в інформаційне суспільство.

Отже, забезпечення прав і комфортних умов на отримання інформації щодо інтеграції дітей з особливими освітніми потребами є необхідною умовою демократичного цивілізованого суспільства.

Література

1. Ворошук О. Підготовка соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Вип. XXVII. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. С. 61-71.
2. Ворошук О. Інтеграція дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір. *Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: матеріали доповідей та повідомлень Міжнар. наук.-практ. конференції* / за ред. проф. І. В. Козубовської, проф. Ф. Ф. Шандора. Ужгород, 2016. С. 30-40.
3. Дудка О., Джоголик О. Соціально-педагогічні умови інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в сучасне інформаційне суспільство. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. № 19. С. 88-92.
4. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19> (дата звернення: 12.03.2019).
5. Петрухно Ю. Є. Інформаційне суспільство: поняття, основні складові, характеристика. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Бібліотекознавство. Бібліографознавство. Книгознавство*. 2014. Т. 19, Вип. 1. С. 127-133.

Юлія Ібрагім

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки

Ірина Цибуліна

*канд. держ. упр., старший викладач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків*

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ПРОСВІТИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Конфлікт на Сході України змусив майже 1,5 млн. українців та українок виїхати з території, де тривають бойові дії, та тимчасово розміститися в інших регіонах країни. Згідно зі статтею 2 Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», Україна вживає всіх можливих заходів, передбачених Конституцією та законами України, міжнародними договорами, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, щодо запобігання виникненню передумов вимушеного внутрішнього переміщення осіб, створення умов для добровільного повернення таких осіб до покинутого місця проживання або інтеграції за новим місцем проживання в Україні [1].

Найбільше внутрішнього переміщення осіб (ВПО) проживають у Донецькій області – 543 131 особа, Луганській області – 290,5 тисяч осіб, у

Києві – 161 558 осіб. Через наближеність до зони конфлікту Харківська область прийняла значну кількість внутрішньо переміщених осіб (ВПО), за останніми даними в Харківській області мешкає 196 125 осіб із числа ВПО [2].

Родини та особи з категорії ВПО змушені починати життя спочатку, пристосовуватися до нових умов, до нового оточення, відновлювати своє психологічне й соціальне благополуччя. На жаль, через затягування конфлікту в громадах все частіше почали неприємно ставитися до ВПО. Особливо це стосується соціально вразливих категорій (дітей-сиріт, малозабезпечених громадян, багатодітних та неповних сімей тощо), які мають власні соціальні проблеми, але шляхи їх вирішення потребують удосконалення.

Питання щодо стану дотримання прав внутрішньо переміщених осіб в Україні розглядають В. Архіпов, Г. Городецька, Т. Дурнева, Р. Кисленко, Є. Рехтман та інші.

Метою статті є розкриття основних напрямів соціальної роботи, що здійснюються інформаційно-ресурсними центрами з надання послуг внутрішньо-переміщеним особам, які мешкають у Харківській області.

Нещодавнє загальнонаціональне соціологічне опитування серед ВПО та з-поміж надавачів послуг ВПО виявило, що велика кількість труднощів стосується різних сфер соціально-економічного життя. Здебільшого ВПО не мають достатньо інформації щодо своїх прав [3].

Для задоволення зростаючого попиту на базові послуги, зокрема, соціальні, інформаційні та просвітні для найбільш уразливої частини ВПО та місцевого населення три роки тому в співпраці з громадською організацією «Асоціація багатодітних сімей «АММА» та за фінансової підтримки Уряду Німеччини й Федеральної компанії GIZ було організовано чотири інформаційно-ресурсних центрів із надання послуг: на базі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (КЗ «ХГПА» ХОР), Балаклійської філії КЗ «ХГПА» ХОР, Красноградської філії КЗ «ХГПА» ХОР та на базі громадської організації «Асоціація багатодітних сімей «АММА». Робота в зазначених центрах здійснюється волонтерами, студентами та викладачами, які пройшли навчання з питань розвитку потенціалу ВПО та приймаючої громади в процесі адаптації та інтеграції у громаду регіону.

Основна мета діяльності центрів – організація надання та підвищення якості соціальних, просвітницьких, інформаційних послуг дітям дошкільного, шкільного віку, молоді, батькам ВПО та представникам приймаючої громади Харківської області через працюючі інформаційно-ресурсні центри допомоги. Центри обладнано комп'ютерною технікою, проекторами та екранами, що сприяло збільшенню кількості та якості пропонованих ними просвітніх, інформаційних та соціальних послуг, покращанню діалогу й зменшенню проявів конфліктів між ВПО та місцевим населенням, зміцненню співпраці й довіри між різними групами населення, розширенню доступу до отримання необхідних послуг.

Інформаційно-ресурсні центри допомоги діють відповідно до Законів України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», «Про внесення змін до деяких законів України щодо посилення соціального захисту внутрішньо переміщених осіб».

Упродовж трьох років діяльності Центрів проведено більше двохсот занять, які відвідало близько 3-х тисяч учасників. У Центрах проводяться заходи (семінари, конференції, тренінги, лекції тощо) згідно з визначеними напрямками роботи: профілактичний, інформаційна та просвітницька діяльність, психологічна допомога учасникам антитерористичної операції (АТО), операції спільних сил (ОСС), ВПО та сім'ям, які потрапили в складні життєві обставини.

Реалізація *профілактичного напрямку* здійснюється через: формування основ здорового способу життя громадян із категорії ВПО шляхом надання інформаційно-просвітницьких послуг; формування відповідальної поведінки серед осіб різних вікових категорій, схильних до залежностей (алкогольної, наркотичної, гаджет-залежностей); упровадження інтерактивних форм і методів профілактики негативних соціальних явищ (проведення тренінгів, квестів тощо) стосовно залучення партнерських організацій до здійснення превентивної роботи (ЦСССДМ, територіальних центрів надання соціальних послуг, реабілітаційних центрів, благодійних фондів тощо); організацію дозвілля різних вікових категорій шляхом залучення до роботи комунікативно-розвивальних клубів, спортивно-оздоровчої роботи, наукової і творчої діяльності.

Цікавими є профілактичні заходи за участю представників центрів ресоціалізації наркозалежної молоді, театралізовані вистави форум-театру: «Стоп насильству!!!», «Ні» насиллю в сім'ї» тощо. Актуальними є бесіди на теми запобігання насиллю, торгівлі людьми та іншим негативним явищам. Пізнавальними були круглі столи та низка тренінгів.

Реалізація *інформаційної та просвітницької діяльності* здійснюється шляхом організації профорієнтаційної діяльності з застосуванням сучасних інформаційних технологій; організації спільної взаємодії за допомогою сервісів Інтернет; залучення до підготовки та проведення різноманітних конкурсів (зі створення мультфільмів, буклетів, веб-портфоліо, онлайн-презентацій, онлайн ігор тощо).

Реалізація *психологічної допомоги* здійснюється шляхом виявлення специфічних потреб громадян та подальшого їх задоволення шляхом співпраці з суб'єктами соціально-психологічної діяльності, забезпечення індивідуального супроводу зазначених категорій та надання їм необхідної консультативної, соціально-психологічної допомоги, психологічної і соціально-педагогічної допомоги.

Значна увага в роботі Центрів надається популяризації ідеї толерантності серед ВПО. У цьому напрямі проводилися уроки толерантності, науково-практичні та науково-методичні семінари, соціально-педагогічні тренінги. Волонтери Центрів щорічно беруть активну участь у проведенні Всесвітньої акції «16 днів проти насильства», що проходить

щорічно з 25 листопада по 10 грудня. Заходи покликані привернути увагу громадськості та студентської молоді до актуальності протидії такому негативному суспільному явищу, як насильство. Значна увага надається засвоєнню волонтерами особливого підходу до професійної діяльності з ВПО та особами, які потрапили в складні життєві обставини.

Отже, незважаючи на наявність достатньо розвиненої системи нормативно-правових актів, положення яких регулюють питання забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб і громадян, які проживають на тимчасово окупованій території України, існує велика кількість проблем, які досі залишаються нерегульованими. Соціальна робота щодо просвіти внутрішньо переміщених осіб здійснюється у площині надання профілактичної, інформаційної, просвітницької та психологічної допомоги та потребує удосконалення її форм і методів.

Література

1. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18> (дата звернення: 11.03.2019).
2. Права внутрішньо переміщених осіб – 2017. URL: <https://helsinki.org.ua/prava-vnutrishno-peremischenyh-osib-2017/> (дата звернення: 12.03.2019).
3. Збираючи пазл: вплив внутрішнього переміщення на права людини та доступ до адміністративних послуг в Україні. Звіт про результати дослідження. URL: http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic_governance/IDPs-human-rights-observance.htm (дата звернення: 11.03.2019).

Віра Корняк

*канд. пед. наук, доцент кафедри спеціальної освіти
та соціальної роботи*

Уляна Співак

*студентка 3 курсу спеціальності «Соціальна робота»
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів*

ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

Сьогодні в Україні набирає потужних обертів освітня реформа, невід'ємною частиною якої є інклюзивна складова, що є однією з базових цінностей, що їх обстоює ЮНІСЕФ в усьому світі. Доступність якісної освіти у школах, закладах дошкільного типу є вагомою складовою та передумовою забезпечення прав та рівних можливостей у житті кожної дитини, зокрема й для дітей з особливими потребами.

Збільшується кількість хворих дітей в Україні, відтак чисельність дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає. На сьогодні дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, в Україні понад 1 млн., що становить 12 % від загальної чисельності дітей у країні. При цьому інклюзивною освітою охоплено 5,0 % дітей з інвалідністю: станом на 1.09.2014 р. заклади дошкільної освіти відвідували 7950 дітей з інвалідністю; у навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти

навчалися 41557 дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку [2]. Таким чином, 95 % дітей означеної категорії навчаються в умовах спеціальних навчальних закладів, або не отримують освіти взагалі. Тому пошук підходів до активізації розвитку інклюзивної освіти є вкрай важливим державним питанням. Адже освіта – невід’ємне право людини. Особливе місце в освіті займають діти з особливими освітніми потребами, що мають фізичні або психофізичні порушення розвитку. Маючи рівні права на освіту, розвиток, участь у житті суспільства – в реальному житті, діти з особливими потребами нерідко позбавлені можливості реалізувати ці права.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема здобуття освіти дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних учених, серед них: В. Андрущенко, М. Ярмаченко, В. Бондар, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, Н. Сабат, К. Островська та ін. Вагомий внесок у формування нової системи освіти для особливих дітей зробили: К. Островська, І. Островський, О. Ферт, П. Таланчук, М. Синьов, Л. Коваль, Г. Шевцов. Технологіям активного навчання студентів з особливими потребами присвячені праці Г. Пономарьової.

Здійснений нами аналіз нормативно-правових актів, наукових джерел дав змогу дійти висновку про існування понятійної полісемії. Впродовж багатьох років в Україні існувала певна невизначеність та нечіткість термінологічного визначення статусу дитини, яка має різні особливості психофізичного розвитку. У цьому контексті вживалися такі поняття, як: «інвалід», «дитина, яка має фізичні та психічні відхилення», «дитина з обмеженими функціональними можливостями», «дитина з особливими потребами», «дитина з вадами розвитку», «дитина з особливими освітніми потребами», «аномальні діти», «діти з порушеннями розвитку», «діти з особливими освітніми процесами».

З метою глибшого розуміння процесу інклюзії в системі освіти, визначення особливостей функціонування інклюзивного середовища вважаємо за доцільне проаналізувати основні поняття у нормативних документах та наукових дослідженнях.

У Наказі Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (№ 691 від 02.12.2005 р.) знаходимо такі означення цієї категорії дітей, як: «діти з інвалідністю», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», «діти з особливими освітніми потребами», «діти з обмеженими можливостями здоров’я» та «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» [12].

Закон України «Про дошкільну освіту» визначає до цієї категорії «дітей з вадами фізичного та (або) розумового розвитку» та «дітей з особливими освітніми потребами» [6]. У Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» окреслено, що «інвалід» – це особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов’язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист [7]. Дещо ширше

означено поняття «дитина-інвалід» у Законі України «Про реабілітацію інвалідів в Україні»: це особа віком до 18 років (повноліття) зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист [9].

У Законі України «Про охорону дитинства» дитина-інвалід розглядається як дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту [8]. В той же час слід зазначити, що на сьогодні діє Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України», згідно з яким виключено із законодавства України та вжитку терміну «інвалід» і замінено його терміном «особа з інвалідністю» [4].

Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» трактує «особу з особливими освітніми потребами» як особу, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади [5].

Слід зауважити, що різна термінологія зустрічається і в наукових дослідженнях. Так, Л. Актов зазначає, що дитина-інвалід – це індивід у віці до 18 років включно з відхиленнями у фізичному чи психічному розвитку, що має обмеження життєдіяльності, зумовлені уродженими, спадковими чи набутими захворюваннями, наслідками травм, які викликають необхідність її соціального захисту [1].

У своїх дослідженнях О. Мартинчук використовує декілька означень дітей, які мають порушення в розвитку: діти з вадами психофізичного розвитку (аномальні діти) – це діти, які мають суттєві відхилення від нормального фізичного чи і психічного розвитку, зумовлені вродженими або набутими дефектами, і потребують спеціальних умов навчання і виховання; діти з відхиленнями у психофізичному розвитку – це діти, які мають перелічені вище відхилення, але ступінь їх прояву не обмежує їхніх можливостей настільки, як у дітей з порушеннями у психофізичному розвитку; діти з обмеженими можливостями здоров'я – це діти, в яких порушення в розвитку надають їм можливість мати бінефіцітарний статус, тобто дають змогу користуватися соціальними пільгами та допомогою [5].

Знаний науковець в галузі інклюзивної освіти А. Колупаєва зауважує, що діти з особливими освітніми потребами – це поняття, яке широко охоплює всіх учнів, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, в т.ч. дітей-інвалідів, обдарованих дітей, дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків та ін. [4].

О. Безпалько характеризує цю групу дітей, як діти з порушеннями розвитку. Зазначає при цьому, що це діти, які мають відставання у психофізичному розвитку внаслідок порушень діяльності окремих або декількох аналізаторів (зорового, слухового, мовного), а також унаслідок органічного ураження центральної нервової системи [3].

Нам імпонує підхід Г. Першко, яка в процесі наукового пошуку виокремила поняття «діти з особливостями психофізичного розвитку» та вперше визначила його зміст. На її думку, діти з особливостями психофізичного розвитку – це особи, віком до 18 років, у яких спостерігаються різні порушення центральної нервової системи, функціонування окремих або декількох аналізаторів чи органів. До цієї категорії дітей зараховано таких, які мають офіційний статус дитини з інвалідністю або значні психічні, фізичні відхилення від норми, хронічні соматичні захворювання, але офіційно не визнані інвалідами [6].

На основі опрацьованих джерел, доходимо висновку, що терміни «інвалід», «дитина-інвалід», «особа з інвалідністю» найчастіше використовувалися у сфері правового захисту, законодавчих актах. У процесі спілкування з дітьми з особливостями психофізичного розвитку та їхніми батьками в умовах дошкільного навчального закладу застосування цих термінів є неприйнятним, оскільки цим принижується людська гідність дитини, визнається її неповносправність. Відповідно прийнятним означенням є дитина з особливостями психофізичного розвитку або дитина з особливими освітніми потребами.

Література

1. Акторов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. Вип. 176. С. 16-21.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
4. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2657-19> (дата звернення: 12.03.2019).
5. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2053-19> (дата звернення: 12.03.2019).
6. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14> (дата звернення: 09.03.2019).
7. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/875-12> (дата звернення: 12.03.2019).
8. Закон України «Про охорону дитинства». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2402-14> (дата звернення: 11.03.2019).
9. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2961-15> (дата звернення: 12.03.2019).
10. Колупаєва А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ : Науковий світ, 2010. 260 с.
11. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки: навч. посібн. Для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». Київ : Київський університет імені Бориса

- Грінченка, 2010. 288 с.
12. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0691290-05> (дата звернення: 12.03.2019).
 13. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 18 с.

Галина Лемко
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Марина Бузай
студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ІНВАЛІДІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Гуманістичний підхід до молодого людини з психофізичними обмеженнями орієнтується на свободу, самостійність і активність особистості, на її цінності та самотворчість у різних видах соціокультурної діяльності.

Вочевидь, аби досягти максимальних результатів соціально-культурної реабілітації інвалідів юнацького віку, необхідно створити належні умови для культурного зростання особистості. Неабияку роль у цьому процесі може зіграти дозвілля, яке, маючи комплексний характер, інтегруючи елементи гри, праці, пізнання й спілкування, виявляється найсприятливішою сферою для прояву творчої активності та максимальної самореалізації кожної особистості.

З метою визначення педагогічних можливостей культурно-дозвіллевої діяльності як засобу соціально-культурної реабілітації ПЮВ зупинимось на уточненні сутності, змісту і функцій дозвілля. Заслуговує на увагу позиція І. Петрової, яка вважає, що дозвілля, як «соціально позитивна творча діяльність у сфері вільного часу», дає людині можливість проявити творчу самодіяльність у найширшому розумінні цього слова [2, с. 48]. Іншими словами, дозвіллева діяльність має бути організованою таким чином, щоби справа, яку людина обирає для заняття на дозвіллі, сприяла багатогранному розвитку різних сторін самої особистості: формуванню високих духовних цінностей, розвитку моральних та естетичних почуттів, фізичному вдосконаленню тощо.

З цією метою, культурно-дозвіллеву діяльність слід організувати так, щоб допомогти кожній людині перейти від простих та пасивних форм занять у сфері вільного часу – до більш складних і найбільш цінних у культурному

відношенні, – від «пасивного відпочинку» – до «соціальної активності». Таким чином, сутність дозвілля полягає не в свободі від занять, а у вільній творчій діяльності. «Саме у формуванні художньо-творчої активності кожної людини, – підкреслює автор, – полягає головна функція дозвілля» [3, с. 40].

Отже, розуміння дозвілля як унікальної сфери взаємодії людини з соціально-культурним оточенням, як незамінного засобу культурного розвитку і активізації особистості, відкриває унікальні можливості реабілітації інвалідів різного віку і з різними.

Не можна ототожнювати поняття «дозвілля» з поняттям «вільний час». Вільний час набуває форми дозвілля, але не зводиться цілком до нього. Для дозвілля насамперед характерні пасивно-видовищні форми проведення вільного часу. У рамках дозвілля в основному здійснюється споживання культури, а не її творення: людина прагне задовольнити свої потреби в насолоді, задоволенні, розвазі. Дозвілля розвиває особистість. Дозвілля – це сукупність занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередні фізичні, психічні і духовні потреби, в основному відновлювального характеру. На відміну від природної основи відновлення сил людини, дозвілля є специфічним, соціальним способом регенерації цих сил.

У різних джерелах викладено також вітчизняний та зарубіжний досвід організації дозвілля інвалідів. Заслугує на увагу у цьому плані унікальний культурний проект організації дозвілля людей, які неспроможні самотійно рухатися і тому не виходять із дому. До проекту включено програми «Бібліотека вдома» та «Книжки на колесах» (Д. Морган, США).

Людям, що з причин інвалідності перебувають у тяжкому психологічному стані, адресовано програму «Одні двері зачиняються, інші – відчиняються» (Німеччина). До неї включено різноманітні концертно-видовищні заходи, заняття у клубних об'єднаннях і аматорських колективах.

Досить цікавою вважається практика проведення дозвілля інвалідів з різними формами обмежень у рекреаційних зонах і тематичних парках (парк розваг «А. Барнс-парк», США); у дозвіллевих центрах (парк «Метрополітен», США); в аматорських об'єднаннях та клубах за інтересами (клуб «Друзі Уїтвортської художньої галереї», Англія; клуб «Контакт-1», Росія).

Ефективним виявилось проведення театралізованих видовищ для людей з сенсорними обмеженнями, підготовка театральних постановок для глухонімих артистів, створення художніх майстерень для тих інвалідів, що довгий час перебувають у лікарнях (програма «Культура і інваліди», Франція); проведення спортивних змагань, конкурсів і фестивалів художньої творчості (культурні проекти «Повір у себе», «Лицар на візку», «Королева на візку», Росія, Білорусь, Україна).

Досить перспективними визначено методи «терапії дозвілля» – естетотерапія, музикотерапія, хореотерапія, бібліотерапія, арттерапія, мета яких – сприяння подоланню життєвої кризи та створення почуття повноцінності життя.

Отже, дозвілля має великий реабілітаційний потенціал і при умові

правильно побудованої системи педагогічних впливів може забезпечити високу ефективність культурно-дозвіллевої діяльності як засобу соціально-культурної реабілітації. Однак у теорії і практиці дозвілля ще відсутнє ґрунтовне вивчення питання щодо використання культурно-дозвіллевої діяльності як засобу відновлення культуротворчого потенціалу особистості ІЮВ.

Однак саме активно-перетворюючий рівень культурно-дозвіллевої діяльності може забезпечити продуктивну участь кожного вихованця у творчому процесі, у створенні культурних цінностей. Це, у свою чергу, сприятиме відновленню функцій особистості, дасть можливість для самореабілітації та саморозвитку ІЮВ.

Слід зазначити, що, оскільки у структурі культурно-дозвіллевої діяльності мають діяти оптимальні умови, форми і методи її організації з урахуванням психофізичних обмежень і особливостей особистісного розвитку певної групи інвалідів (в залежності від форм захворювання та віку), важливим складовим компонентом реабілітаційно-виховного процесу в умовах дозвілля є діагностика наявного рівня ІЮВ соціалізації [4, с. 14].

Всебічний аналіз характерологічних особливостей дозвілля сприяв визначенню специфіки педагогічних можливостей культурно-дозвіллевої діяльності як засобу соціально-культурної реабілітації ІЮВ. На наш погляд, вони можуть бути справджені шляхом виконання таких функцій, як:

- психотерапевтична – подолання психічної занедбаності, корекція поведінки, зняття акцентуацій характеру, зняття психоемоційної напруги;
- рекреаційна – відновлення сил, енергообмін, відпочинок, зняття зайвої напруги, створення комфортних умов життєдіяльності, подолання сенсорної і фізичної депривації;
- реабілітаційна – відновлення фізичного та психічного здоров'я; компенсація або відновлення втрачених функцій організму;
- гедоністична – отримання задоволення, підняття настрою, створення позитивного емоційного фону, відволікання від проблем та негараздів;
- комунікативна – розвиток комунікативних навичок, засвоєння соціальних ролей, спілкування з природою, мистецтвом, людьми; гармонізація міжособистісних стосунків;
- виховна – усунення прогалин у знаннях, уміннях, навичках, педагогічна корекція; активізація внутрішніх ресурсів, закріплення самостійності та незалежності, підвищення мотивації на особистісне вдосконалення, виховання, взаємовиховання, самовиховання, формування культури особистості;
- інформаційна – одержання і обмін інформацією з іншими людьми;
- пізнавальна – розвиток пам'яті, мислення, уяви, розширення кругозору, розвиток інтелекту;
- освітня – освіта та самоосвіта, отримання нових знань;

- ціннісно-орієнтаційна – формування світогляду, піднесених ідеалів, морально-ціннісних орієнтацій, формування духовної культури;
- соціалізуюча – засвоєння соціального досвіду, соціальна адаптація, соціальне становлення, закріплення соціального статусу, вихід у макросередовище;
- творча – розвиток творчих здібностей, смаків, інтересів, самоактуалізація, самореалізація, формування соціально-культурної активності, творче само здійснення [1, с. 278].

На нашу думку, реалізація названих функцій можлива за умови доцільної організації педагогічного процесу, обов'язковими елементами якого мають бути: особистість як суб'єкт культурної діяльності; культурна діяльність як фактор творчої активності особистості, що розвивається; збагачене культурне середовище як умова вільного творчого розвитку особистості.

Таким чином, дозвілля в реабілітаційному аспекті має значний виховний і терапевтичний потенціал і завдяки своїй специфічності, багатоаспектності й поліфункціональності може забезпечити високу ефективність реабілітаційно-виховного процесу.

Література

1. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Ф. Соціальна педагогіка. Соціальна робота: навч. посібн. Київ : ІЗМН, 1997. 392 с.
2. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах. Київ : Кондор, 2005. 408 с.
3. Соціальна робота з людьми з особливими потребами. Методичні матеріали для тренера / автори-упорядники О. В. Безпалько, І. В. Братусь, Т. Л. Лях; під заг. ред. І. Д. Звереві. Практична психологія та соціальна робота. 2002. № 6. С. 33-43.
4. Соціальна робота з людьми з функціональними обмеженнями (Соціальна робота). Київ : НЦР Zenit, 1999. 22 с.

Богдан Мисак

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ ЗДОРОВИХ ВЗАЄМВІДНОСИН У ДИТЯЧОМУ БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Створення у сучасному дитячому будинку сімейного типу соціально-психологічних умов для виховання і всебічного розвитку дітей є важливим завданням сьогодення.

Мета статті – вивчити умови створення педагогічно доцільних взаємовідносин у дитячому будинку сімейного типу.

В даний час з ряду певних причин багато дітей в Україні залишаються без батьківської опіки. Діти-сироти – це діти, в яких померли чи загинули батьки. Але більшість з них стають сиротами при живих батьках, це так звані соціальні сироти. Їхніх батьків позбавляли батьківських прав через

недостатню увагу до своїх дітей, наркоманію, пияцтво, недієздатність та через інші асоціальні прояви. Останнім часом, та насамперед в малозабезпечених, багатодітних сім'ях загострюються кризові явища.

Дослідженням соціальної адаптації дітей-сиріт займалися: І. Дубровіна, К. Ігнатенко, Б. Ковбас, В. Костів, М. Кузьменко, А. Макаренко, Л. Мороз, А. Прихожан, Н. Толстих, К. Ушинський, Г. Федоришин, Л. Фуштей та інші.

Пошуком шляхів психологічної, соціально-педагогічної допомоги дітям-сиротам та покращення умов їхнього виховання займаються психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники, представники державних органів влади та громадських об'єднань [3, с. 192].

За умови втрати дитиною батьківського піклування відповідний орган опіки та піклування вживає вичерпних заходів щодо влаштування дитини в сім'ї громадян України на усиновлення, під опіку або піклування, у прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу.

До закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, незалежно від форми власності та підпорядкування, дитина може бути влаштована в разі, якщо з певних причин немає можливості влаштувати її на виховання в сім'ю.

Влаштування дитини до закладу для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, не позбавляє органи опіки та піклування за місцем походження та за місцем перебування дитини від обов'язку продовжувати діяльність щодо реалізації права цієї дитини на сімейне виховання [1, с. 147].

На наш погляд, дитячий будинок сімейного типу – це окрема сім'я, яка створюється за бажанням подружжя або окремої особи, що не перебуває у шлюбі (далі – батьки-вихователі), які беруть на виховання та спільне проживання не менш як 5 дітей-сиріт, або дітей, позбавлених батьківського піклування. Загальна кількість дітей у дитячому будинку сімейного типу, враховуючи рідних та прийомних, не повинна перевищувати 10 осіб.

Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, повинні бути передані під опіку чи піклування, на усиновлення або влаштовані на виховання в сім'ї громадян (прийомні сім'ї), в будинки дитини, дитячі будинки, школи-інтернати, дитячі будинки сімейного типу на повне державне утримання. Вихованцям таких закладів створюються необхідні умови для їх всебічного і гармонійного розвитку, підготовки до самостійного життя та праці [2, с. 142].

У дитячому будинку сімейного типу формування особистості дитини відбувається в природних умовах, вплив батьків-вихователів на світогляд і самоусвідомлення дитини виконує домінуючу роль. Сімейне оточення формує у дитини морально-етичні ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, ціннісні орієнтації, тобто усі ті якості, які формують особисту індивідуальність. На формування особистості вихованця впливають характер стосунків між батьками та між батьками і дітьми, іншими членами родини, відношення батьків до праці, їх участь у суспільному житті, інтереси, ціннісні орієнтири, загальний культурний рівень тощо.

Розглянемо педагогічно доцільні взаємовідносини на прикладі першого дитячого будинку сімейного типу у місті Могилів-Подільський Вінницької області, який набув цього статусу 2011 року.

Входження дітей, позбавлених батьківського піклування, до дитячого будинку сімейного типу та адаптація у ньому – це тривалий процес. Батьки-вихователі оточують дітей особистою увагою, знайомлять дітей з рідними дітьми та з тими дітьми, що вже виховуються у ДБСТ, знайомлять із будинком, у якому діти будуть проживати, виховуватися та здобувати первинний соціальний досвід в родині, надають дітям особисті місця для сну, ігор і відпочинку, для підготовки шкільних домашніх завдань та для особистої гігієни. Також ознайомлюють дітей з правилами поведінки та розпорядку у дитячому будинку сімейного типу. Дітям купують новий одяг, нове взуття та шкільне приладдя, а згодом і мобільні телефони.

Проте варто зауважити, що дівчатка і хлопчики проживають у окремих кімнатах, де в одній кімнаті живе по двоє дітей однієї статі, що дає можливість дитині реалізувати потребу мати свій особистий простір, що, в свою чергу, не веде до порушення її особистісних кордонів. Перебування серед незначної кількості людей у ДБСТ позитивно впливає на психологічний стан дитини, не призводить до психологічного перевантаження та не провокує агресивної реакції, як, наприклад, у дитячих будинках інтернатного типу і як закономірний результат боротьби за особистий простір [3, с. 194].

У ДБСТ ведеться здоровий спосіб життя, тому діти одразу проходять обов'язкове медичне обстеження (двічі на рік) у сімейного лікаря, у дитячій поліклініці для контролю за станом їхнього здоров'я та при необхідності ставляться на медичний облік. Наступним етапом є оформлення дітей до загальноосвітньої школи або до дитячого дошкільного закладу, відповідно до віку дитини. При наявності у дітей здібностей до малювання, або іншої художньої майстерності, до музики, до спорту, діти за власним бажанням можуть відвідувати художню або музичну школу, танцювальні гуртки, або спортивні секції, де в подальшому вони навчаються й підвищують свою майстерність та світогляд, де їм прищеплюється почуття прекрасного.

Своїм прикладом батьки-вихователі терпляче й послідовно навчають дітей спільному проживанню у соціумі та у сім'ї, проводять з ними співбесіди, навчають правилам етики поведінки і спілкування з дітьми та дорослими, вчать старших дітей опікуватись молодшими, прививають дітям любов до членів своєї сім'ї, родини, інших людей, колективу, суспільства. Батьки-вихователі постійно відкриті до дітей, а діти розкривають перед батьками світ своїх думок і почуттів та відкривають їм свої душі.

Прилучаючи дітей до праці, їх знайомлять з традицією толоки. Спільна праця є стрижнем усієї виховної роботи, спонукає дітей до взаємодопомоги, сприяє розвитку взаєморозуміння, вияву дружніх почуттів. У вільний від навчання час дітей залучають до посильної роботи, до господарки – позамітати подвір'я, допомогти посадити городину на присадибній ділянці та зібрати врожай на городі або в саду. Старші діти допомагають мамі-

виховательці та бабусі-виховательці поратись у кухні, накривають на стіл, прибирають та миють посуд, згодом допомагають та навчаються куховарити та пекти хліб і солодоші, пробують робити це самостійно. Також діти самостійно прибирають свої кімнати проживання, слідкують за чистотою свого одягу та взуття, за охайністю свого зовнішнього вигляду.

Не обходиться у будинку без спілкування дітей із тваринним світом. Коли діти спостерігають за життям акваріумних рибок, хвилястих папужок, вони заспокоюються. З кішкою та трьома собачками діти активно грають із великим задоволенням, спілкуються та навчаються добрим до них відносинам. Дитячі улюбленці є навіть серед домашніх курей і нутрій.

Дитячий будинок сімейного типу має власну бібліотеку, де є багато дитячих та розвиваючих книг та енциклопедій, які діти читають та звертаються до батьків-вихователів за роз'ясненням, також є телевізор, де діти дивляться анімаційні та дитячі художні фільми, є окрема комп'ютерна кімната і комп'ютер, де діти можуть підготувати домашні завдання або реферати, а за допомогою з питань експлуатації комп'ютерної техніки, як правило, звертаються до тата-вихователя.

Весело та цікаво проводять у будинку дозвілля сімейні свята, дні народження дітей та батьків-вихователів. Заздалегідь дітьми разом з батьками-вихователями готується програма художніх номерів – привітань, віршів, танців, готуються подарунки, оформлюється приміщення. У день свята після урочистої і розважальної програми відбувається солодкий стіл. У вільний від навчання час діти разом із батьками-вихователями відвідують музеї, виставки, концерти, в деяких й самі приймають участь, відвідують аквапарк, здійснюють екскурсії у Київ, Вінницю, Львів та походи на природу, один раз на рік проводять на морі обов'язкове оздоровлення за рахунок держави.

Батьки-вихователі постійно підвищують професійний рівень самостійно, відвідують один раз на два роки батьківське навчання при соціальній службі у справах дітей та молоді у місті Вінниця, яке проводиться для батьків-вихователів, прийомних батьків, та для осіб, що планують ними стати.

2018 року всі діти ДБСТ разом з батьками-вихователями приймали участь у Літній школі в Подільському Артеку, де протягом тижня проживали, навчались, відпочивали, приймали участь у майстер-класах, конкурсах, дискотеках та отримали дипломи учасників Літньої школи.

Діти-вихованці разом із батьками-вихователями підтримують дружні стосунки з іншими дітьми-вихованцями та батьками-вихователями з ДБСТ Могилів-Подільського району, проводять спільні дитячі заходи та обмінюються власним досвідом роботи з дітьми.

Вивчення умов створення педагогічно доцільних взаємовідносин у дитячому будинку сімейного типу, поєднання розумового та фізичного навантаження дітей дозволяє нам констатувати, що перебування дітей у такому будинку сприяють формуванню активного ставлення особистості до життя, створюють умови для розвитку навичок прийняття самостійних

відповідальних рішень та проектування у дітей власних майбутніх життєвих перспектив.

Отже, розглянувши педагогічно доцільні взаємовідносини на прикладі першого ДБСТ у місті Могилів-Подільський Вінницької області, ми можемо зробити висновок, що дитячий будинок сімейного типу є пріоритетною формою виховання та турботи про дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, метою створення якого є подальше надання державної допомоги таким дітям та забезпечення найповнішого поєднання громадських, колективних і родинних форм виховання.

Література

1. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Відомості Верховної Ради України*. 2005. № 6. С. 147.
2. Закон України «Про охорону дитинства» (*Відомості Верховної Ради України* від 27.07.2001. № 30, стаття 142).
3. Возняк А. Соціальна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування як соціально-педагогічна проблема: зб. наук. праць. 2011. С. 192-196.
4. Гірман Н. Щоб дитина адаптувалася успішно: поради опікунам, усиновителям, вихователям. *Соціальний педагог*. Київ, 2013. № 6. С. 31-34.

Богдан Мисак

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Галина Креховецька

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*Інститут післядипломної освіти та довузівської підготовки
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет*

імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ

ВІДНОСИНИ МІЖ ДІТЬМИ ТА ЧЛЕНАМИ РОДИНИ В ОСИРОТІЛИХ СІМ'ЯХ

На сучасному етапі розвитку суспільства неповна сім'я займає особливе становище в нашому суспільстві. Вона є одним із основних соціально-демографічних типів сучасної сім'ї. Багато вчених, що займаються соціальними проблемами, стверджують, що діти, які виховуються в неповній сім'ї, більш схильні до проблем різного характеру, ніж діти, які виховуються в повній сім'ї.

Важливим завданням сьогодення є створення в сучасних осиротілих сім'ях найкращих умов і взаємовідносин, які б сприяли вихованню і всебічному розвитку дітей.

Мета статті – вивчити умови розвитку педагогічно доцільних взаємовідносин між членами неповних та осиротілих сімей.

Теоретико-методологічні напрямки з питань дослідження неповної сім'ї розкрито в працях А. Макаренка, М. Стельмаховича,

В. Сухомлинського, К. Ушинського. Окремим проблемам життєдіяльності неповної сім'ї присвячені праці Ю. Вавилова, А. Демидова (загальні проблеми виховання дітей у розлученій сім'ї); В. Костива (вплив неповної сім'ї на моральне виховання підлітків); Т. Лютової (дефіцит спілкування дорослих з дітьми із неповних сімей); О. Максимович (соціально-педагогічні проблеми розлученої сім'ї); Г. Філонова (основні передумови деформації процесу виховання в неповних сім'ях).

Пошуком шляхів психологічної, соціально-педагогічної допомоги дітям-сиротам і дітям-напівсиротам та покращення умов їхнього виховання займаються психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники, представники державних органів влади та громадських об'єднань [1, с. 192].

На сучасному етапі з ряду певних причин багато сімей в Україні залишаються без одного з членів. Діти-сироти – це діти, в яких померли чи загинули батько або матір. Останнім часом у таких сім'ях загострюються кризові явища, які в подальшому породжують серед дітей пияцтво, наркоманію та інші асоціальні явища.

Осиротіла сім'я – вразлива у виховному плані серед неповних сімей. Смерть одного з батьків руйнує правильний стиль життя сім'ї. Може виникнути нестабільність батьківських почуттів, а також збільшується кількість труднощів, які виникають перед осиротілою сім'єю.

Надзвичайно важливими постають у такій сім'ї деякі особливості виховання дітей:

- 1) мобілізація любові й турботи за всіх, послаблення егоїзму дітей;
- 2) болісність сприйняття членами сім'ї обстановки горя й можливість виникнення додаткових проблем;
- 3) можливість збереження цілісності та єдності сімейної групи, колективістських стосунків у початковий період функціонування осиротілої сім'ї; необхідність збереження раніше встановленого ритму життя сім'ї, довірливих стосунків із дітьми дорослих членів сім'ї;
- 4) небезпека зміненого ставлення до дитини з боку матері (батька) у випадку втрати того з батьків, котрий був вищим авторитетом для дитини [2, с. 18].

У ролі сильного негативного фактору у виховному плані є утворення осиротілої сім'ї.

За результатами дослідження М. Раттера, ризик є максимальним, коли один із батьків помирає протягом третього чи четвертого року життя дитини, й існують деякі докази того, що ризик є підвищеним, якщо смерть померлого співпадає зі статтю дитини [3, с. 19].

Потрібно сказати, що осиротіла сім'я – досить динамічна мала соціальна група. Як правило, овдовіння, особливо, коли це сталося в молодому віці, веде до збільшення числа повних змінених сімей (із появою в сім'ї вітчима чи мачухи).

Вирішальним для дитини постає приклад матері (батька), її (його) особисте й громадське життя. Дитина рівняється на дорослого як на взірець, займає позицію його помічника. Участь у праці, поруч і нарівні з дорослими

членами сім'ї, при великій довірі з їх боку, формує в дітей почуття відповідальності, самостійності. Якщо ж у сім'ї мати (батько) обмежує дитину від трудових справ, оберігає від труднощів, – виростає черствий бездушний егоїст.

З урахуванням ознак сімейного колективу, сформованих взаємин у сім'ї вивчені нами сім'ї (40 – за результатами методики «Лист в редакцію»; 20 сімей учнів Солуківської та Яворівської загальноосвітніх шкіл, 2018-2019 роки) розподілені на такі групи:

1. Демократичні стосунки між членами сім'ї, обстановка відкритості, колективне виконання спільних справ, взаємодопомога, взаємоповага, атмосфера життєрадісності й оптимізму, єдність і згода стосовно дітей (у тому числі і з боку рідних померлого).

Для школярів цієї групи сімей характерні стійкі, глибокі емоційні стосунки з матір'ю (батьком). Люблять, поважають, гордяться традиціями своєї родини.

2. Демократичні відносини в сім'ї, колективне виконання справ, відповідальна залежність й повага членів сім'ї, але відсутність єдності вимог щодо змісту й методів виховання дитини (в умовах розширеної осиротілої сім'ї).

У школярів цієї групи (30 % вибірки) разом із відношенням поваги до членів сім'ї проявляються в окремих випадках спроби зробити вигоду для себе від розходжень матері й бабусі. Моральна атмосфера сімей добре, але спільна сімейна діяльність проявляється слабо.

3. Атмосфера напруженості в сім'ї, зміна демократичних і авторитарних методів дії, атмосфера крайнощів – песимізму чи оптимістичного настрою.

Підлітки цієї групи сімей (20 відсотків вибірки) нестійкі у взаєминах із матір'ю (батьком), родичами, їх відношення характеризуються неоднозначністю, імпульсивністю. У цих сім'ях бувають то сварки, то теплі й дружні стосунки. Частий прояв внутрішньої єдності сім'ї має егоїстичний, замкнутий характер і спрямований на те, щоб «показати іншим, на що ми здатні». Так, у сім'ї Володі В. мати прагне перетворити дитину більше в інструмент, аніж у мету своїх прагнень. Бажаючи, щоб її дитина будь-якою ціною добилась у житті того, чого не вдалось їй здійснити, мати діє з прямолінійністю тирана: її дитина повинна бути найкрасивішою, найбільш розумною, користуватись успіхом в оточення, усі повинні бігати навколо неї – тільки це буде нагородою для матері за її зусилля. Записавши підлітка водночас у 4 секції (заняття музикою, англійська мова, секція вільної боротьби, художня студія) мати мучиться разом із ним. Поступово Володя скочується на «трійки», безуспішно займається й вище означеними видами діяльності.

4. Конфліктна обстановка в сім'ї, аморальний спосіб життя матері (батька), відсутність взаємного піклування, поваги, розбещеність членів сім'ї.

Діти з цієї групи сімей (15 % вибірки) часто терплять через відсутність уваги до них із боку дорослих, часто проживають у різних місцях (у бабусі,

по лінії батька, чи бабусі й дідуся, по лінії покійної матері і т. ін.). У сім'ї виникають конфлікти, в тому числі й прояви з боку підлітків грубості, неслухняності, втеч із дому тощо. Більшість батьків у таких сім'ях піклується про задоволення своїх вузько егоїстичних інтересів, турбота про дітей проявляється в тому, щоб вони були одягнуті, нагодовані, хоча й стосовно цього бувають зриви.

Важливою умовою покращання взаємин в осиротілій сім'ї є розуміння батьками й рідними ходу життєвою циклу сім'ї, поетапного дотримання ними основних вимог до нормалізації життєдіяльності сім'ї, згуртування членів сімейної групи як колективу.

Розрізняють такі етапи життєвого циклу осиротілої сім'ї:

- 1) утворення сім'ї;
- 2) період нестійкості сімейних відносин;
- 3) період стабілізації сімейних стосунків;
- 4) період дестабілізації;
- 5) руйнування сім'ї та її перехід у новий тип сім'ї (повну змінену сім'ю тощо) [4, с. 72].

На кожному з етапів необхідно дотримуватись деяких вимог, які вели б до мінімальної шкоди в реалізації виховних можливостей сім'ї. На першому актуальним постає таке: зменшення тривалості ситуації переживання горя в сім'ї; залучення дітей до розв'язання проблемних питань сімейних взаємин, позиція матері (батька) щодо ситуації, яка склалась, вік дитини та ін.

Другий етап життєвого циклу сім'ї характеризується нестійкістю родинних відносин, пошуками оптимальних шляхів виходу з ситуації, що склалась. Нерідко мати (батько) зразу ж вибирає педагогічно недоцільний стиль взаємин, що у наступному призводить до плачевних результатів. Після читання однієї з лекцій А. Макаренка попросили проконсультувати ситуацію, що виникла в одній осиротілій сім'ї. З гарного дванадцятирічного хлопчика, після смерті батька, виріс грубий шістнадцятирічний парубок. І це, не дивлячись на те, що «мати дуже любила дітей і останнє їм віддавала, вона сама не з'їсть, а сина нагодує». Педагог радить батькам виховувати й піклуватися про дітей так, щоб діти були переконані: в першу чергу має бути піклування про батьків. Неправа мати, коли вважає, що дитина – це все або, конкретніше, єдине, що в неї залишилось на світі після нещастя. Вона оберігає цей свій скарб для себе, забуваючи про те, що дитина – самостійна особистість зі своїми особливими бажаннями та інтересами. Прив'язавши себе всім серцем, вона стає хворобливо ревнивою, оберігаючи його від всіляких «нездорових» впливів і, врешті-решт, якщо й добивається чогось, то тільки тупої байдужості до всіх, включаючи й до матері, чи відкритого вибуху незадоволення, також спрямованого насамперед проти рідної матері.

Зведення до мінімуму тривалості перебування дитини (підлітка) в умовах перших двох етапів, правильний вихід із ситуації, що склалась, утвердження у взаєминах із дитиною авторитету покійного батька (матері), включення підлітка як повноправного члена колективу нарівні з дорослими в

усі аспекти життєдіяльності сім'ї складають суть важливих вимог, які дозволяють попередити в дітей емоційне неблагополуччя.

Найбільш сприятливий для різнобічного розвитку школярів четвертий період життєвого циклу осиротілої сім'ї. Тут на перший план висувуються такі фактори сімейного середовища, як особистий приклад батьків, згуртування сімейної групи як колективу та інше. При цьому важливе значення має привчання дітей до праці.

Останні два періоди можуть виникати у різних ситуаціях, найчастіше внаслідок появи в сім'ї майбутнього вітчима (мачухи). Особливо дестабілізуються сімейні стосунки в тих випадках, коли школяра, який добре знав і пам'ятав батька (матір) ставлять перед фактом утворення нової сім'ї, не посвячуючи до цього в стосунки матері й нового батька і не налаштовуючи його попередньо до себе. Необачність, черствість до його внутрішнього стану веде, в кінцевому результаті, до різних порушень і загалом впливає на рівень його загальної культури.

Спостереження, аналіз дій, учинків показують, що в перехідні періоди утворення та руйнування осиротілої сім'ї здійснюється багато правопорушень. Ці ж періоди мають стати предметом постійної пильної уваги сім'ї, школи, суспільства. Своєчасна допомога дитині в цих випадках повинна включати: попередження можливих несприятливих обставин у сім'ї і школі, перебудову виховної позиції батька (матері) через самокритичний перегляд власних стосунків у сім'ї, через зміну своїх ставлень до дитини, спілкування її з дорослою людиною, яка для неї є авторитетом, з метою подолання ситуації відчуження.

Як показує практика, така допомога ускладнена, оскільки класні керівники, вчителі обставин життя сім'ї не вивчають і не знають, а батьки не тільки не зауважують, що спричиняють дитині шкоду, але й не діляться своїми тривогами, приховують від учителя істинні причини зривів поведінки дітей, що проявляються у сім'ї і школі.

Розв'язання проблем, що виникають у перехідні етапи життєдіяльності осиротілої сім'ї, буде сприяти не тільки формуванню колективістських стосунків у сім'ї, але й правильному нормальному вихованню молодого покоління.

В умовах осиротілої сім'ї немалу роль у вихованні відіграє використання ефекту присутності позитивного авторитету покійного батька (матері). Світла пам'ять про померлого традиційно наставляє говорити про нього тільки хороше, його авторитет постійно присутній у сім'ї. Це пробуджує в дітей бажання бути гідними його справ, подібними на нього. Досвід осиротілих сімей підтверджує: якщо батько відсутній – це ще не означає, що його немає в сім'ї.

Важко, мало можливостей спілкуватись одному з батьків інтенсивно й змістовно з дитиною. Тут більше чинників, які створюють песимістичний пригнічений настрій. Часто порушене особисте життя матері породжує невротизацію її поведінки, нічого радісного в перспективі немає. Такий

настрій швидко передається дитині й тоді ще важче переносити те, що на неї звалилось.

Для школяра з осиротілої сім'ї важливо, щоб у сім'ї була не тільки атмосфера турботливого ставлення до нього з боку старших, а й обстановка відвертості, довіри, підвищення почуття власної гідності. В цьому напрямку батьки одержують добрі виховні результати, коли обговорюють разом з ними важливі моменти в житті сім'ї, класу, школи, країни, дають їм правильну оцінку, спонукають дітей до висловлювання власних поглядів, терпеливо роз'яснюють те, що сприйнято ними невірно.

Таким чином, деформація нормальної структури сім'ї, яка супроводжується морально-психологічною згуртованістю її членів, підвищенням почуття відповідальності за долю сім'ї, дітей, зростанням значення власного прикладу матері (батька), розширенням кола соціального спілкування та інтересів дітей, створенням особистісно-значущих перспектив їхньої життєдіяльності, використанням ефекту присутності покійного батька значно збільшує шанси нормального проходження процесу різнобічного розвитку дітей в осиротілій сім'ї, досягнення нею необхідних результатів виховної діяльності.

Література

1. Возняк А. Соціальна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування як соціально-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 16. С. 192–196.
2. Постовий В. Тенденції і пріоритети виховання дітей в сучасній сім'ї. Київ: Інститут проблем виховання АПН України, 2006. 190 с.
3. Раттер М. Помощь трудным детям: пер. с англ. / общ. ред. А. С. Спиваковской. Москва: Прогресс, 1987. 424 с.
4. Сім'я в умовах становлення незалежної України (1991–2003 р.): державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2003 року. Київ: Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. 254 с.

Оксана Протас

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Христина Качала

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

м. Івано-Франківськ

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ

З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Процеси реформування соціального, економічного, культурного та політичного життя в Україні сприяли загостренню проблем невідповідності прав та можливостей окремих членів та груп суспільства. Особи, що визнані

суспільством як такі, що мають обмежені фізичні можливості часто неспроможні до повноцінної життєдіяльності внаслідок втрати частини соціально важливих функцій. Вони не можуть адаптуватися до суспільних змін, інтегруватися у соціум, зайняти бажану соціальну позицію. Відповідно, існує потреба в соціально-психологічній реабілітації та відновленні означених функцій таких осіб.

Діяльність з дітьми з функціональними обмеженнями потребує удосконалення, і насамперед – у напрямі розробки методик соціальної, педагогічної та психологічної моделі роботи із ними. Це викликає необхідність змін у ставленні до дітей з обмеженими функціональними можливостями, які потребують не тільки матеріальної підтримки, а і заходів реабілітації та належних умов для актуалізації своїх здібностей і потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні.

Питання організації діяльності з дітьми з обмеженими функціональними можливостями розроблені дослідниками різних галузей: педагогіки, соціальної педагогіки, корекційної педагогіки (О. Безпалько, В. Тесленко, В. Ткачук, Л. Туріщева), соціології та соціальної роботи (І. Зверева, І. Іванова, Н. Комарова, М. Лукашевич, І. Мигович С. Толстоухова,), психології (І. Вачков, Д. Ісаєв, В. Ковальов та ін.). Особливості соціальної, психологічної, педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями в умовах реабілітаційних установ висвітлювали у працях: Л. Гурковська, Т. Журавель, І. Петрочко, І. Пидюра та ін.

Мета статті – розкрити соціальні аспекти реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями в умовах центру соціальної реабілітації.

Сьогодні в Україні немає єдиного терміну стосовно осіб, які мають фізичні та психічні відхилення у здоров'ї. Так, у науковій літературі вживаються поняття: інвалід; люди з обмеженими функціональними можливостями; особливими потребами; обмеженою дієздатністю; вадами розвитку.

Інвалід – особа, яка має порушення здоров'я зі стійкими розладами функцій організму, зумовлене захворюванням, наслідками травми або дефектами, що призводять до обмеженої життєдіяльності та викликають необхідність її соціального захисту [7].

Особа з обмеженими функціональними можливостями – це індивід, що має порушення у фізичному або психічному розвитку і потребує особливих умов в процесі своєї життєдіяльності [8, с. 118].

Обмежена життєдіяльність вченими трактується як: обмеження в можливостях, зумовлені фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дають змогу бути інтегрованим у суспільство (І. Богданова); соціальна дезадаптація, зумовлена захворюваннями чи патологічними станами, що обмежує можливість включення дитини в адекватні до її віку виховні і педагогічні процеси, у зв'язку з чим вона потребує допомоги (О. Безпалько).

О. Безпалько зазначає, що таке обмеження життєдіяльності призводить

до соціальної дезадаптації, порушення здатності до самообслуговування, пересування, орієнтації, навчання, спілкування, трудової діяльності у майбутньому, контролю за своєю поведінкою [1, с. 11].

Дітей з обмеженими функціональними можливостями В. Бондар поділяє на такі групи: 1) з порушеннями слуху; 2) вадами зору; 3) порушенням інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); 4) мовленнєвими вадами; 5) порушеннями опорно-рухового апарату; 6) складною структурою порушень (сліпо-глухонімі та ін.) [3].

Питання про встановлення інвалідності розглядаються після проведення діагностичних, лікувальних та реабілітаційних заходів. Таке рішення приймають обласні, міські, спеціальні дитячі лікарні та відділення та видають консультативний висновок для лікарсько-контрольної комісії лікувально-профілактичних закладів за місцем проживання дитини.

Основні положення соціальної політики держави щодо дітей-інвалідів визначені у законах України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України»(1991), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю»(2001), Про соціальні послуги (2003), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2006) і полягають у створенні необхідних умов для повноцінного функціонування таких осіб.

Реабілітація – система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових заходів, спрямованих на надання особам допомоги у відновленні та компенсації порушених чи втрачених функцій організму, усуненні обмежень їх життєдіяльності для підтримки соціальної і матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільстві [7].

Виділяють такі види реабілітації: медичну; фізичну; психологічну; соціальну; професійну; фізкультурно-спортивну [5, с. 16].

Соціальна реабілітація – система заходів, спрямованих на формування життєвої компетентності особи, відновлення соціального статусу, здатності до сімейно-побутової і суспільної діяльності, активної участі в житті шляхом забезпечення соціальних нормативів у сфері реабілітації [4, с. 21].

Сучасна система соціального захисту дітей з обмеженими функціональними можливостями охоплює державну соціальну допомогу, пенсійне забезпечення, систему пільг та соціально-побутове обслуговування, охорону здоров'я, освіту, соціальну і професійну реабілітацію, соціальну інтеграцію в суспільство. З боку держави організовується наступна соціальна підтримка таких дітей: забезпечення прав, потреб інвалідів; служб підтримки; медична опіка; забезпечення інклюзивного підходу для інтеграції дітей з обмеженими функціональними можливостями в систему освіти; доступності в процесі зрівняння можливостей у всіх сферах суспільства; надання реабілітаційних послуг; утримання та соціальний захист; залучення до культурної діяльності, відпочинку і спорту.

Система реабілітації інвалідів включає такі взаємопов'язані складові: наукові розробки; законодавчу та нормативну базу в галузі реабілітації; сукупність заходів, засобів та методів реабілітації; програми реабілітації на різних рівнях (від державних до регіональних, обласних, районних, на рівні

особи – індивідуальні програми реабілітації); установи різної відомчої підпорядкованості, що виконують реабілітаційні заходи [5, с. 48].

Соціальну реабілітацію інвалідів проводять: медико-соціальні установи; територіальні центри соціального обслуговування; відділення соціальної допомоги вдома; спеціальні заклади освіти; психолого-медико-педагогічні консультації; реабілітаційні установи; інклюзивно-ресурсні центри; кабінети психолого-педагогічної корекції; інші спеціалізовані організації незалежно від форм власності [5, с. 48].

Реабілітаційні установи для дітей є закладами системи соціального захисту, що можуть систематично вирішувати завдання реабілітаційної роботи, орієнтуючи її як на дитину, так і її сім'ю. Безперечно, такі заклади мають значний потенціал щодо захисту й забезпечення прав таких дітей.

Однією із реабілітаційних установ, що здійснює соціальну реабілітацію дітей з обмеженнями життєдіяльності є Центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Він є закладом системи органів праці та соціального захисту населення і у своїй діяльності керується «Типовим положенням про центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів». Метою його діяльності є - здійснення заходів з соціальної, психологічної, педагогічної реабілітації, професійної орієнтації та медичного супроводу, спрямованих на розвиток та коригування порушень розвитку дитини-інваліда, навчання її основним навичкам, розвиток здібностей, створення умов для інтеграції у суспільство.

Провідною концепцією в системі соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями є модель «крок за кроком», яка полягає в навчанню дитини певним навичкам в саме в тому віці у певному об'ємі [6].

Соціальна реабілітація передбачає: соціально-середовищну; соціально-побутову адаптацію; соціально-педагогічну реабілітацію; соціально-психологічну; соціокультурну реабілітацію; консультування [5, с. 48].

Заходи з соціальної реабілітації дітей-інвалідів поділяються на етапи: соціальна діагностика; соціальна реабілітація; результати реабілітації.

На етапі соціальної діагностики здійснюється комплексне соціальне обстеження дитини (ступеня обмеженості життєдіяльності, характеристик дитини та її сім'ї, збір даних соціально-побутового, середовищного, трудового та педагогічного обстеження, оцінка реабілітаційного потенціалу та прогноз подальшого розвитку) та на підставі індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда, розробляється індивідуальний план реабілітації, що включає комплекс реабілітаційних заходів [6, с. 4].

Соціальна реабілітація передбачає: 1) навчання дитини-інваліда основним соціальним навичкам; 2) пристосування побутових умов до потреб дитини; 3) соціально-побутове влаштування та обслуговування; 4) педагогічну корекцію; 5) опанування навичками захисту власних прав та інтересів; 6) навчання дітей самоаналізу, спілкування, отримання навичок позитивного сприйняття себе та оточуючих; 7) соціальний, педагогічний, психологічний патронат за місцем проживання дитини – інваліда [6, с. 15].

Програми соціальної реабілітації дитини-інваліда включають роботу із сім'єю дитини: 1) консультування з правових питань та соціальної

реабілітації; 2) соціально-психологічний патронат (діагностика сімейних відносин і їх корекція); 3) соціально-культурний патронат (включення у різні види дозвілля та суспільної діяльності та ін.); 4) адаптаційне навчання - навчання основам здійснення побутової та громадської діяльності [5; 6].

На сучасному етапі з дітьми з вадами розвитку активно впроваджується реабілітаційні проекти, які спрямовані на їх соціальну інтеграцію, підтримку соціально-культурної активності, формування у них навичок пристосування до умов життя; участі у різних видах суспільної діяльності.

О. Агарков вказує на важливість професійного напрямку реабілітації, вважаючи, що чим раніше почнеться професійний розвиток дитини з обмеженими можливостями, тим більшою мірою можна прогнозувати її задоволеність життям і особистісним ростом [8, с. 118].

На завершальному етапі соціальної реабілітації аналізуються результати після завершення курсу реабілітаційного процесу.

Отже, на основі аналізу праць вчених (І. Богданової, О. Безпалько, В. Маруніч) визначимо такі основні особливості здійснення соціальної реабілітації дітей з обмеженою дієздатністю в умовах центру соціальної реабілітації: проведення соціальної діагностики, що включає комплексне соціальне обстеження дитини та особливостей їх соціалізації; розроблення індивідуальних програм та планів реабілітації дитини-інваліда; соціально-побутова реабілітація (навчання самообслуговуванню та основним соціальним навичкам в різних мікросоціумах); корекційна робота; навчання навичкам захисту власних прав та інтересів; педагогічна корекція; консультування дітей з особистісних проблем; організація культурно-дозвільної діяльності; впровадження різноманітних програм та проектів; профорієнтаційна робота; соціальний, педагогічний, психологічний патронат за місцем проживання; консультування батьків з правових, психолого-педагогічних питань; координація роботи з різними соціальними інститутами, що опікуються проблемами дітей-інвалідів у суспільстві.

Отже, соціальна реабілітація має мати комплексний характер, а основні її принципи відповідати особистісно орієнтованій парадигмі. Включення дитини в комплексну реабілітаційну програму дасть змогу скорегувати відхилення в розвитку, створити умови для успішної соціальної адаптації та інтеграції її у суспільстві.

Література

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посібн. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
2. Богданова І. Соціальна педагогіка: навч. посібн. Харків : Бурун Книга, 2011. 160 с.
3. Бондар В. Спеціальна педагогіка. Луганськ : Альма матер, 2003. 436 с.
4. Все про соціальну роботу / ред.-уклад. В. Піча. Львів : Новий Світ-2000, 2014. 617 с.
5. Маруніч В., Шевчук В., Яворовенко О. Методичний посібник з питань реабілітації інвалідів. Вінниця : О. Власюк, 2006. 212 с.
6. Організація реабілітаційних заходів у центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів: навчально-методичний посібник. Київ : Міністерство праці та соціальної політики України, 2009. 97 с.
7. Про реабілітацію осіб з інвалідністю: Закон України від 06.10.2005р. № 2961-IV.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення 02.03.20129).

8. Технології соціальної роботи: навч. посібн. / О. Агарков та ін. Запоріжжя : АТ «Мотор-Січ», 2015. 487 с.

Надія Сабат

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Михайло Глинчак

студент I курсу ОР «магістр»

спеціальності «Соціальна робота»

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СІМЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Для рівнобічного, гармонійного розвитку особистості дитини необхідний вплив обох батьків. Вплив батька та матері дещо інший, але сама ця неточність впливу обох батьків забезпечує найкращі умови для розвитку та розгортання життєвого потенціалу дитини.

Кожен віковий період має свої характерні особливості, приносить у життя людини щось нове та необхідне для її подальшого життя. Тут дуже важливо, щоб у цих періодах брали участь найдорожчі люди – батьки, присутність яких забезпечить правильний психоемоційний та фізичний розвиток. Із самого початку виникає ситуація об'єктивних стосунків між дитиною та батьками, яка призводить до виникнення нового типу діяльності – безпосереднього емоційного спілкування дитини.

На думку Л. Виготського, становлення особистості в молодшому шкільному віці зумовлюється якісно новою соціальною ситуацією розвитку, яка являє собою неповторну систему взаємин між дитиною і середовищем та при вивченні критичних періодів розвитку виокремлення основних новоутворень у її свідомості. Розвиток особистості – це засвоєння цінностей культури (соціокультурна концепція розвитку), культурні знаки – це знаряддя, оперуючи якими, суб'єкт впливає на іншого, формує власний внутрішній світ, основними одиницями якого є значення і смисли (афективно-мотиваційні компоненти).

Зміст соціалізації залежить від такого важливого параметра, як соціальні інститути – системи спеціально створених або таких, що природно склалися, установ і органів, функціонування яких спрямоване на розвиток індивідів, насамперед шляхом освіти і виховання. Основними інститутами соціалізації більшість дослідників вважають сім'ю, заклади освіти (дитсадок, школа), церкву, ЗМІ, культурні традиції суспільства. З погляду психодинамічного, соціокультурного, гуманістичного та ін. підходів – родина має найбільш вагомий вплив на формування та становлення особистості. Діти, виховані в безпеці, дружній родині, в турботі, в любові,

більше спрямовані на розвиток і самовдосконалення, і вона намагається стати настільки доброю, позитивною, наскільки дозволяють їй можливості.

Соціалізація – це результат взаємодії численних обставин. Саме їх сукупний вплив вимагає від людини певної поведінки й активності. Обставини, за яких створюються умови для перебігу процесів соціалізації, називають чинниками соціалізації. Інститут соціалізації, впливаючи на особистість, обов'язково зустрічається із системою впливів, які задаються великою соціальною групою, через традиції, звичаї, звички, спосіб життя. Від конкретних впливів реального оточення залежить цілісний ефект соціалізації (Б. Ананьєв, Ж. Піаже, Л. Виготський, Л. Божович).

Основним засобом сімейної соціалізації є копіювання молодшими школярами моделей поведінки дорослих членів сім'ї. Поведінка дорослих є найпершою статево-рольовою моделлю, з якої беруть приклад доньки і сини. Дівчатка намагаються наслідувати своїх мам, хлопчики багато в чому хочуть бути схожими на свого батька. Вчені доводять важливість як материнського, так і батьківського впливу, взаємовідносин подружжя на становлення особистості підлітка, його статевої ідентифікації. Для дівчинки особливо значущою є оцінка батьком її привабливості. Це відіграє велику роль у її подальшій долі: визначає вибір власного чоловіка, впливає на якісні характеристики її особистого та інтимного життя. Участь батька у вихованні хлопчиків розвиває чоловічі інтереси, чоловічу самосвідомість, почуття власної гідності та впевненості. Крім того, і для дівчат і для хлопців батько відіграє важливу роль у формуванні базового відчуття довіри до світу в когнітивному і моторному розвитку, освоєнні навколишнього середовища, засвоєнні моральних норм, а також сприяє розвитку дитячої самостійності та незалежності. Якщо між батьками немає злагоди, якщо один допускає стосовно іншого брутальність, жорстокість, зневагу, то дитина може сприйняти це як норму, яка впливатиме на все її подальше життя [1, с. 55].

Якщо син, наслідуючи батька в дитинстві, не навчився любити і поважати свою матір, він ніколи не зможе стати хорошим, добрим, лагідним чоловіком і батьком. Якщо хлопчик виховується без батька, то він або наслідує типово жіночу поведінку (манери спілкування, види дівчачих ігор та іграшок), або буде виявляти гіпертрофовані риси чоловічої поведінки, так звану «компенсуючи мужність» – буде підкреслено грубим в манерах та виключно – агресивним. У разі спілкування з сильнішим за себе партнером поведінка змінюється на ухильну або залежну. Те ж саме стосується і й осіб жіночої статі. Брак спілкування з батьком (дідусем, старшим братом, дядьком) позначається на характері їх контактів з особами протилежної статі.

Отже, в умовах сім'ї трудових мігрантів спостерігається явище заміни ролей, і, як наслідок, – дитина не тільки не бачить одного із членів подружжя, який би допомагав іншому, а й не спостерігає особи, яка б мала репрезентувати належну лінію поведінки, пов'язану із засвоєнням чоловічої/жіночої ролі. Це стає одним із важливих чинників, що викликають появу деформацій у гендерній соціалізації дітей з дистантних сімей, оскільки набуття відповідних взірців поведінки для виконання чоловічих/жіночих

ролей є вкрай важливими, адже патології у сприйманні гендерних ролей часто відбиваються у майбутньому: коли діти з таких сімей створюють свої власні сім'ї, вони не підготовлені до подружнього життя, не знають як повинні поводитися батько або мама, чоловік або дружина – у них просто спотворені приклади.

Діти з дистантних сімей закриті для спілкування як з однолітками, так і дорослими, їхня замкнутість зумовлена відчуттям, що їх не розуміють, переживанням несправедливості чи неповаги до себе. Молодші школярі намагаються розкрити себе з кращого боку, заслужити схвальні відгуки від інших, особливо тих, чия думка для них важлива. Страх показати своє незнання або невміння стає причиною надмірної сором'язливості й невпевненості у собі, набуває хворобливого характеру. Все це часто маскується напускною розв'язністю, бравадою і грубістю, аби приховати внутрішню невпевненість.

Результати дослідження свідчать, що хлопці, які виростили без батька, більш агресивні, менш контактні, не схильні визнавати авторитет жінки, раніше починають статеве життя; у них бувають труднощі зі статевою ідентифікацією та пошуком власної ідентичності – засвоюють або фемінний, або вульгаризований псевдочоловічий стиль поведінки; таким дітям притаманна конфліктна самооцінка.

У дівчат, які виростили без батька, викривлені уявлення про шлюб, сімейні стосунки та чоловіків, є проблеми зі встановленням контактів із представниками протилежної статі. Дівчинка, яка недоотримала батьківської ласки й тепла, буде завжди його шукати у чужих чоловіків і знаходити в чужих ліжках. Жінки, котрі в дитинстві недодержали ласки й турботи від матері, схильні використовувати каральні засоби виховання та зривати свій гнів на дітях. Батько впливає на сексуальну самосвідомість дитини. Окрім того, батьківська депривація ускладнює формування Я-концепції у дівчат [2, с. 19].

У дітей, які виростили без батька, знижений рівень домагань, підвищена тривожність, занижена самооцінка та невротичні прояви. Відсутність материнської турботи майже завжди призводить до затримки психосоціального та інтелектуального розвитку дитини, а також до появи симптомів фізичних і психічних захворювань.

Отже, для розвитку всебічно і гармонійно розвинутої особистості необхідна участь обох батьків, а відсутність одного з них призводить до ускладнення, гальмування процесу формування соціально компетентної особистості та може негативно позначитися на взаєминах з іншим.

Вирішення цієї проблеми ми вбачаємо в організації психологічної просвіти з метою набуття як матерями, так і батьками з сімей трудових мігрантів теоретичних знань та практичних умінь і навичок стосовно повноцінного виховання дитини в умовах неповної родини.

Література

1. Гордієнко Н. В., Ізотова А. Ю. Соціально-педагогічні засади профілактики деформацій у соціалізації дітей з сімей трудових мігрантів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2008. Вип. 123. С. 53-65.
2. Левченко К. Б. Проблеми дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації. Київ : Міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда – Україна», Український інститут соціальних досліджень, 2006. 63 с.

Надія Сабат

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Леся Янків

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

У сучасному суспільстві досі залишається гострою проблема дитячого сирітства та бездоглядності. Причинами цього явища є значне зростання кількості громадян, позбавлених батьківського піклування, батьків, які добровільно відмовились від новонароджених у пологових будинках.

Дитину будь-якого віку неможливо підготувати до відриву від сім'ї. У випадку позбавлення батьківських прав дітей забирають із сім'ї, позбавляють зв'язків із звичним оточенням, – це є психотравмуючим фактором, який призводить до стійких особистісних деформацій. Переживання таких ситуацій або подій діти постійно згадують.

Незважаючи на те, що проблемі сирітства та бездоглядності присвячена значна кількість наукових робіт вітчизняних та зарубіжних вчених (Л. Божович, Л. Виготський, І. Зверева, А. Прихожан), вона не втрачає своєї актуальності і потребує детальнішого вивчення.

Мета статті: визначити психологічні аспекти прояву тривожності у дітей, позбавлених батьківського піклування.

Діти, які виховуються поза сім'єю, – це та категорія дітей, яка внаслідок несприятливих умов життя найменш захищена від негативних зовнішніх впливів і потребує соціально-педагогічної та психологічної підтримки. Таких дітей цілком закономірно відносять до «групи ризику».

Численні педагогічні та психологічні дослідження доводять, що діти, які виховуються у спеціалізованих закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, досить помітно відрізняються від своїх ровесників, котрі виховуються в сім'ях. Причому діти, які виховуються у інтернатних закладах, не гірші і не кращі від тих, хто виховується в сім'ях – вони просто інші [5].

Тривога і депресія, а також агресія – все це спроби дитини відновити емоційні контакти з близькою людиною.

Тривога – емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та проявляється в очікуванні неблагополучного розвитку подій. На відміну від страху як реакції на конкретну загрозу, існує генералізований, дифузійний або безпредметний страх. Як правило, пов'язаний з очікуванням невдач у соціальній взаємодії і часто обумовлений неусвідомленістю джерела небезпеки [1, с. 550].

«Тривожність – це постійна або ситуативна властивість людини, яка призводить до стану підвищеного занепокоєння, відчуття страху і тривоги в специфічних соціальних ситуаціях» [3, с. 81].

Існує два різновиди тривожності: стійка та загальна. До основних форм тривожності відносять відкриту та приховану:

1) відкрита – свідомо переживається і проявляється в поведінці і діяльності у вигляді стану тривоги;

2) прихована – в різній мірі неусвідомлювана, проявляється або надмірним спокоєм, нечутливістю до реального благополуччя, або ж, навіть, запереченням його [2].

У дітей-сиріт тривожність є результатом фрустрації потреби в надійності, захищеності з боку найближчого оточення.

У сім'ях із доброзичливими взаєминами, як виявила А. Разумова, діти менш тривожні, аніж у сім'ях, де часто доводиться спостерігати конфліктні ситуації. На думку вченої, навчальна тривожність починає формуватися ще в дошкільному віці. Цьому можуть сприяти як стиль роботи вихователя, так і завищені вимоги до дитини та постійні порівняння її з іншими [4].

Тривожність таких дітей пов'язана з порушенням сімейних взаємин. Невпевненість дітей, яких відрізняє тривожність, призводить до різкого зниження емоційного фону, до тенденції уникнення спілкування. Чим молодша дитина, тим важче складається для неї ситуація необхідності знаходитися в умовах батьківської депривації. Вона сприяє появі відчуття беззахисності і невпевненості в собі. У зв'язку з переважанням напруги і тривожної обстановки порушується нормальний розвиток відчуттів дітей. Вони не переживають почуття любові до себе і у них не формується відчуття власної значущості, необхідності бути потрібним.

Внаслідок зростання поза сім'єю порушуються механізми соціальної адаптації сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в результаті чого такі діти стають дезадаптованими, соціалізація таких дітей перебуває на низькому рівні, а також дуже часто такі діти мають низький інтелектуальний, психологічний, фізичний рівні розвитку. Діти які стали вихованцями центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та пережили розлуку з матір'ю, потрапляють в нові умови життя, які не сприяють формуванню у них позитивних психологічних рис.

Психологічна травма внаслідок вступу дитини до опікунського закладу, віддаленість від сім'ї, а також психосоматичні захворювання, можуть спричинити виникнення тривожності, емоційної нестійкості, агресивності, загальмованості психологічних процесів. У дітей, позбавлених батьківського піклування, проявляється занижена самооцінка, невпевненість в собі,

підвищена агресивність. Внаслідок відсутності стабільності, яка властива сімейним відносинам, у дитини виникає відчуття незахищеності, комплексу неповноцінності.

Для дітей, які виховуються в опікунських закладах, характерною є конформність – залежність дитини від думки оточуючих, діти легко піддаються впливу групи, як правило негативному впливу. Часто це є причиною алкоголізму, наркоманії, девіантної поведінки тощо.

Таким чином, тривожність у дітей, позбавлених батьківського піклування, проявляється у вигляді агресивності, емоційної нестабільності, низького рівня інтелектуального та психічного розвитку. У зв'язку з цим у таких дітей формується конформність – залежність від думки інших людей, сугестивність та схильність до впливу групи. Тривожні діти зазвичай зростають пасивними і живуть за принципом «краще нічого не робити, щоб не було неприємностей». В подальшому тривожність може супроводжуватися виникненням, неврозів, серйозними психологічними відхиленнями та депресії.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ : Вид. центр «Академія», 2002. 576 с.
2. Гринечко А. Типологія проявів тривожності в онтогенезі особистості // Освіта регіону: електрон. версія. 2011. № 2. URL: <http://social-science.com.ua/article/478> (дата звернення: 02.04.2019).
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. Москва-Воронеж, 2000. 304 с.
4. Разумова А. В. Адекватность образа ребенка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2004. 20 с.
5. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї: соціальний супровід: навч.-метод. посібн. [Л. С. Волинець та ін.]. Київ : Український інститут соціальних досліджень, 2000. 127 с.

Лідія Тимків

канд. психолог. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Світлана Татарчук

студентка I курсу ОР «магістр» спеціальності «Соціальна робота»

Інститут післядипломної освіти та довузівської підготовки

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї

Аналізуючи особливості української сім'ї в умовах сьогодення, ми вимушені констатувати, що соціально-економічна ситуація, яку нині переживає Україна, негативно впливає на функціонування сім'ї як окремого соціально-виховного інституту. Характерними є такі зміни, як зниження її

стабільності, деформація усталених шлюбних зв'язків, послаблення традиційної ролі батька, трудова міграція одного або обох батьків.

Економічні негаразди, військові конфлікти, національні протиріччя, екологічні катастрофи та інші проблеми постійно спонукають багатьох людей до міграції. Кількість осіб, які щорічно покидають свої країни, вимірюється багатьма мільйонами. За даними Міжнародної організації праці, на початок XXI сторіччя глобальна трудова міграція становить близько 120 млн. осіб, тобто 2,3 % світового населення.

Сім'ю, яка характеризується особливими умовами життя, пов'язаного з перебуванням одного чи обох батьків за межами країни, науковці розглядають як дистантну [5, с. 180-184].

У сучасній науковій літературі поняття дистантної сім'ї, як сім'ї, члени якої тривалий час із різних причин проживають на відстані один від одного, визначали Я. Гошовський, Ф. Мустаєва, В. Торохтій, І. Трубавіна. Окремим аспектам цієї проблеми присвячені роботи Н. Гордієнко, О. Двіжони, Т. Дорошок, Л. Ковальчук, Н. Куб'як, О. Пенішкевич.

На сьогоднішній день дистантна сім'я – це перехідний тип до неповної сім'ї. Виокремлюють такі типи дистантних сімей за причиною утворення сім'ї :

1. Сім'я, що розпалася – один із батьків проживає окремо.
2. Сім'я трудових мігрантів.
3. Сім'я де один із батьків ув'язнений.
4. Сім'я з відсутністю одного з батьків через специфіку професійної діяльності (сім'ї військовослужбовців, артистів, моряків, бортпроводників, геологів, спортсменів, тощо) [2, с. 48].

Типи дистантних сімей за результатами сімейних відносин поділяються на:

1. Потенційно благополучна сім'я, в якій існує взаєморозуміння (кожен із батьків виконує відведену йому роль, один із них заробляє гроші на навчання дітей, будівництво житла, відкриття власного бізнесу тощо).

2. Неблагополучна сім'я (неможливість поєднання в цих умовах виконання ролі матері й батька; втрата не рідко роботи через необхідність догляду за дитиною; вирішення потреби в матеріальних коштах за рахунок заробітку мігранта; зловживання алкоголем та бездоглядність дитини).

3. Сім'я з умовами дезадаптації та соціальної незахищеності дитини, в якій, як правило, один із батьків тривалий час перебувають на заробітках за кордоном, дитина знаходиться під опікою бабусі, дідуся, далеких родичів, сусідів, друзів тощо [3, с. 57-58].

Зокрема, Ф. Мустаєва визначає дистантну сім'ю як таку, у якій життя для кожного з подружжя проходить більшою мірою окремо, через специфіку професії одного чи обох партнерів. До числа дистантних сімей вона відносить сім'ї бортпроводників, моряків, артистів, космонавтів, геологів, військових, спортсменів і вважає що в середньому таких сімей 4-6 % від загальної кількості [5, с. 152]. І. Трубавіна, розкриваючи методика соціально-педагогічної роботи із неблагополучними сім'ями, дає визначення поняття

«дистантна сім'я» і окремими штрихами розглядає напрямки роботи з нею. Вона вважає дистантною сім'єю ту, члени якої проживають на відстані з різних причин: професія, ув'язнення, лікування, неспроможність утримувати сім'ю і передача дітей тимчасово в інтернат тощо [6, с. 113]. Сьогодні до них додаються ще сім'ї заробітчани за кордоном.

Загалом науковці стверджують, що виховання дітей у дистантній сім'ї має низку особливостей; під вихованням розуміють процес цілеспрямованого впливу на учня, метою якого виступає накопичення необхідного для життя в суспільстві соціального досвіду і формування прийнятної для суспільства системи цінностей.

Внаслідок відсутності одного з батьків, у того, що залишився і займається вихованням, виникає необхідність брати на себе процес вирішення всіх матеріальних і побутових проблем сім'ї, при цьому йому необхідно компенсувати дефіцит виховного впливу на дітей. Поєднувати всі ці завдання досить важко, тому більшість дистантних сімей відчують матеріально-побутові труднощі і стикаються з педагогічними проблемами. Деякі науковці стверджують, що діти з дистантних сімей, у порівнянні з однолітками з повних сімей, мають більш низьку шкільну успішність, більш схильні до невротичних порушень і протиправної поведінки. За даними Є. Смирнової та В. Собкіна, дітям з дистантних сімей для їх повноцінного психічного розвитку не вистачає своєчасної емоційної підтримки і розуміння дорослими своєрідності формування їх характеру, визнання в сім'ї або серед однолітків; безпосередності у вираженні почуттів (коли діти стають скутими, напруженими, надмірно серйозними, сприймають все занадто буквально, втрачають здатність розуміти жарт і гумор); життєвого тону, бадьорості, душевного підйому, наснаги, впевненості в собі і рішучості в діях і вчинках; здатності легко встановлювати контакти і довготривало підтримувати їх; гнучкості та невимушеності у відносинах [4, с. 68]. У результаті дослідження Н. Фонталової було встановлено, що для підлітків з неповних дистантних сімей характерний високий рівень самознищення, конфліктності, внутрішньої напруженості і загального негативного емоційного ставлення до себе [8, с. 7].

При цьому емоційний клімат неповних сімей нерідко відрізняється конфліктністю, емоційною нестабільністю, недоліком теплих довірчих відносин, а в ряді випадків і ворожістю. За даними Е. Агафонової виявлено, що образ майбутнього у підлітків з дистантних сімей є більш негативним і менш сформованим, ніж у підлітків з повних сімей, причому виявлено негативне сприйняття майбутнього зі збереженням активної життєвої позиції і прагненням змінити ситуацію [1, с. 112].

Також дистантній сім'ї складніше утримувати баланс між відкритими та жорсткими зовнішніми кордонами. З одного боку, діадні відносини мати-дитина в монобатьківській сім'ї можуть бути сильніші і міцніші, ніж у звичайній нуклеарній сім'ї, що призводить до більшої замкнутості в рамках сімейної системи, а з іншого боку, активну участь у житті сім'ї можуть приймати сторонні люди з макросистемного або мегасистемного рівнів

функціонування. Відсутність впевненості у власних силах і у правильності власного виховного впливу змушує батьків з неповних сімей звертатися за порадою до людей, які, на їх думку, можуть бути більш компетентні. Це може бути бабуся (дідусь), друзі чи родичі матері (батька) в деяких випадках навіть представники освітніх установ.

Підвищення рівня психолого-педагогічної культури та взаємодії дистантного батька/матері з дитиною (дітьми) через використання можливостей Інтернету: для результативності їх комунікативної взаємодії, інтенсивного зближення з дитиною; постійні щотижневі відео розмови по скайпу, підтримка дітей через телефони та технології третього покоління (3G), он-лайн-ігри, пірингові обміни, інтернет кафе; розповсюдження відео-та фотозображень працюючих батьків за допомогою мобільного Інтернет-зв'язку з позитивним змістом; віртуальне спілкування, використання відеороликів та записів у соціальних мережах, на форумах у чатах. Виховання культури користувача Інтернету, привчання до правильної он-лайн поведінки, захист дитини від кібернасилля, дотримання Кодексу щодо захисту дітей від жорстокого поводження в мережі Інтернет (20 лютого 2012 р.), спільне обговорення пам'ятки з порадами щодо попередження негативних інформаційних впливів. Обговорення з дітьми переглянутих програм, допомога у відборі матеріалу для перегляду, переорієнтація дітей на інші види діяльності; коригування сприймання дітьми комп'ютерних і телевізійних програм та навчання їх адекватного сприйняття побаченого [7, с. 34].

Отже, виходячи з вищесказаного, можна зробити висновки, що дистантні сім'ї потребують значної соціально-психологічної підтримки. Зазвичай, увага приділяється проблемам дітей, а сімейні відносини між подружжям відходять на другорядний план. Проте, шлюб без сім'ї, яка у значній мірі є номінальною, тому що подружжя переважно проживають окремо один від одного, стає загрозою подружньої зради та розпаду сім'ї. Психологічна деформація в дистантних сім'ях, руйнування міжособистісних стосунків і цінностей особливо негативно впливають на розвиток дитини. Саме тому, важливою і дуже складною є індивідуальна допомога дистантній сім'ї, зокрема ведення окремого конкретного випадку мультидисциплінарною командою фахівців.

Література

1. Агафонова Е. Особенности образа будущего у подростков из неполных семей различного типа. Владивосток, 2004. 152 с.
2. Ковальчук І. Соціальна підтримка дітей та молоді з дистантних сімей на ринку праці в Україні: навч. посібн. Чернівці : Рута, 2007. 88 с.
3. Пенішкевич Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із дистантними сім'ями. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2005. Вип. 225. Педагогіка та психологія. С. 57–58.
4. Смирнова Е., Собкин В. Специфика эмоционально-личностной сферы детей, живущих в неполной семье. Москва, 1988.
5. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посібн. для підвищ. кваліф. працівників соц. служб для молоді /за ред. доц. А. Ходорчук. Київ : ДЦССМ, 2003. Ч. 4. 272 с.

6. Трубавіна І. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: навч. посібн. Київ : ДЦССМ, 2003. 132 с.
7. Шпільчак Л. Соціальний психолого-педагогічний супровід дистантних сімей: метод. рекомендації. Івано-Франківськ, 014.
8. Фонталова Н. Самоотношение и его психолого-педагогическая коррекция у подростков из неполных семей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2004. 16 с.

Лідія Тимків

*канд. психолог. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Анна Іванків

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*Інститут післядипломної освіти
та довузівської підготовки*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

м. Івано-Франківськ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Сьогодні тривожним сигналом для українського суспільства є те, що значна частина сімей потребує соціально-психологічної допомоги як через проблеми, що виникають між членами сім'ї, так і між сім'єю та її зовнішнім оточенням.

Сучасний стан інституту сім'ї в Україні можна охарактеризувати як кризовий. Упала народжуваність, відбувається девальвація змісту сімейного життя, його орієнтування на виховання дітей. Батьки, не володіючи у достатній мірі знаннями про вікові та індивідуальні особливості дитини, її розвиток, досить часто здійснюють виховання інтуїтивно, від випадку до випадку.

Зростання кількості сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах, зумовлено збільшенням кількості малозабезпечених сімей, міграцією, у тому числі за межі держави, зміною традиційних ролей в сім'ї, особливо жінок, зростанням кількості розлучень, неповних сімей, насилля в сім'ї тощо.

У Державному стандарті соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, зазначено, що складні життєві обставини (СЖО) – обставини, виявлені за результатами оцінки потреб, внаслідок яких сім'ї (особи) не можуть самотійно піклуватися про особисте/сімейне життя та брати участь у суспільному житті [3].

У різний час проблеми соціальної підтримки сімей висвітлювали такі дослідники, як Т. Анохіна, О. Безпалько, О. Газман, А. Капська, Л. Кулікова, Л. Оліференко та ін. Проте на сьогодні в літературі ми не зустрічаємо чіткого визначення поняття «психолого-педагогічна підтримка». Так, на думку

О. Козлової, вона полягає в створенні необхідних умов для позитивно спрямованої соціалізації. Науковець розглядає її як комплекс заходів, що створюють можливість оптимізувати процеси освіти, навчання і виховання підростаючого покоління [7, с. 131].

Сім'я, яка перебуває у складних життєвих обставинах, потребує і додаткової соціальної підтримки, оскільки порушується її нормальна життєдіяльність, виникають проблеми, наслідки яких члени родини не можуть подолати самотійно. Класифікація проблем та потреб сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, здійснюється з метою визначення основних напрямів та видів соціальної допомоги, яких потребує сім'я.

Найпоширенішими видами соціальної підтримки сімей, які перебувають в складних життєвих обставинах, є: матеріальна, психологічна, педагогічна та правова. Як зазначено в енциклопедії фахівців соціальної сфери, «соціальна підтримка – система заходів соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають в складних життєвих обставинах, шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг. Система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей» [4, с. 161].

Психологічна підтримка спрямована на мобілізацію внутрішніх ресурсів клієнта з метою зміни уявлення про безвихідь його становища, формування впевненості та мотивації щодо подолання почуття тривоги, психологічних комплексів, невпевненості в своїх силах, зміцнення активної, діяльнісної особистісної позиції. Вона може здійснюватися шляхом надання психологічних консультацій з метою покращення мікроклімату сім'ї, збереження психологічного здоров'я членів сім'ї, набуття впевненості в своїх силах, адаптації до середовища, поліпшення взаємин з оточенням, обговорення наявних проблем із членами сім'ї та надання рекомендацій щодо їх вирішення, формування навичок щодо подолання труднощів та конфліктів з оточенням, організація та координація психотерапевтичних груп та груп самопомоги, психологічна діагностика, корекція та реабілітація.

Педагогічна підтримка своєю чергою спрямована на превентивну та оперативну допомогу дітям, сім'ям шляхом надання їм необхідної соціально-педагогічної інформації, проведення просвітницької роботи, консультацій, бесід тощо. Зокрема, Т. Анохіна поняття педагогічної підтримки розглядає як відбір і використання системи педагогічних засобів, реалізація яких забезпечує допомогу у самотійному індивідуальному виборі особистістю своєї поведінки, у подоланні перешкод самореалізації у комунікативній, творчій та інших видах діяльності [1, с. 16-57].

Однією із форм соціальної підтримки сімей є надання соціальних послуг. «Соціальні послуги – це дії держаних або неурядових організацій, фахівців, спрямовані на задоволення потреб і забезпечення прав, вирішення проблем, попередження або подолання складних життєвих обставин окремих осіб чи соціальних груп» [4, с. 232]. М. Гур'янова у своїх працях виокремлює наступні групи послуг: психолого-педагогічні, розвиваючі, оздоровчі,

соціально-медичні, інформаційно-довідкові, освітні, юридичні, послуги профорієнтаційного характеру [2, с. 169-170]. Зазначені послуги охоплюють різні аспекти життєдіяльності сімей та їх дітей. Соціальна підтримка сімей передбачає також надання комплексу соціальних послуг та впровадження різних форм, методів соціально-педагогічної роботи, спрямованість і комбінування яких визначається потребами та ресурсами кожної конкретної сім'ї.

Соціально-психологічні послуги надаються з метою психологічної корекції або психологічної реабілітації особистості, а також надання методичних порад. Їх результати визначаються на основі діагностування початкового стану клієнта, кваліфікацією психолога та адекватними технологіями.

Широко використовуються в практиці соціальної роботи з сім'ями, що перебувають в складних життєвих обставинах, і соціально-педагогічні послуги. Вони можуть бути адресовані, насамперед, дітям із цих сімей. Надаючи вищезазначені послуги, можна досягнути таких результатів:

- підвищення самооцінки дітей шляхом досягнення успіхів у різнобічних справах, що не пов'язані з сім'єю і навчанням – участь у спортивних змаганнях, художній самодіяльності, творчій самодіяльності та ін;

- позбавлення дітей від постійного перебування в негативній обстановці в сім'ї шляхом організації активного дозвілля;

- прищеплення навичок організації позитивного дозвілля. Для того, щоб змінити стиль життя сім'ї чи окремих її членів, необхідно, щоб вони вміли проводити вільний час, тому всі заходи щодо організації дозвілля повинні бути корисними для всіх членів сім'ї.

Одним із напрямів державної соціальної політики, що передбачає комплексне поєднання складових соціальної та матеріальної підтримки неблагополучних сімей, є їх соціальне обслуговування. Це система соціальних заходів, яка передбачає сприяння, підтримку і послуги, що надають соціальні служби окремим особам чи групам населення для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу та повноцінної життєдіяльності [5, с. 29-30]. Воно передбачає і надання соціально-психологічних послуг, проведення соціальної адаптації та реабілітації громадян, які знаходяться у складних життєвих обставинах.

Соціально-педагогічна підтримка характеризується як «соціально-педагогічна діяльність, спрямована на виявлення, визначення і розв'язання проблем клієнта з метою реалізації та захисту його прав» [4, с. 29]. Можна виокремити такі аспекти педагогічної та психологічної підтримки сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах:

- робота з дитиною чи дітьми;
- соціально-психологічна робота з батьками;
- матеріальна підтримка;
- юридична допомога тощо.

Основний зміст педагогічної та психологічної роботи з неблагополучною

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

Таким чином, використання розглянутих видів форм та методів соціальної підтримки сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, дозволяє підвищувати ефективність технологій їх педагогічної та психологічної підтримки.

Література

1. Анохина Т. Идеи и технологии педагогической поддержки в образовании в США, Великобритании, Голландии. *Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы всерос. конф.* / под ред. О. Газмана. Москва, 1996. С. 16-57.
2. Гурьянова М. Сельская школа и социальная педагогика: пособие для педагогов. Москва : Амалфея, 2000. 448 с.
3. Державний стандарт соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах: затверджено Наказом Міністерства соціальної політики України 31.03.2016 № 318. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-16> (дата звернення: 15.02.2019).
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Звереві. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
5. Заверико Н. Компоненти системи соціально-педагогічної підтримки дитини. *Теорія та практика підготовки соціальних педагогів та психологів у ВНЗ: досвід, проблеми та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 17-19 травня 2007 р.). Запоріжжя : ЗНУ. С. 29-31.
6. Закон України «Про соціальні послуги» від 19 червня 2003 року. № 966-IV. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення: 15.02.2019).
7. Козлова Л. Введение в теорию социального воспитания. Москва : Интерпракс, 1994. 208 с.
8. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: метод. посібн. / І. Зверева та ін. Київ : Держсоцслужба, 2006. 104 с.

Катерина Фомін
аспірант кафедри педагогіки початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

ДІАЛОГІЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ІЗ СОЦІАЛЬНО ВРАЗЛИВИХ ГРУП

В умовах соціально-економічної та політичної кризи в Україні гостро стоїть проблема соціально-педагогічної роботи із соціально вразливими групами населення, кількість яких, на жаль, щороку зростає, у т. ч. через

військові дії на сході країни. Адже до соціально вразливих груп дітей належать ті, котрі знаходяться у складній життєвій ситуації (сироти, безпритульні, малозабезпечені, діти з особливими освітніми потребами, діти трудових мігрантів та інші). Такі категорії осіб потребують особливого психолого-педагогічного супроводу також у процесі організації навчання в закладах загальної середньої освіти. Їм потрібно значно більше уваги з боку педагога (психолога, соціального працівника), здебільшого у контексті налагодження комунікативної взаємодії на засадах взаєморозуміння, відвертості, толерантності. Вважаємо, що ефективною формою такої взаємодії, що сприятиме стимулюванню їх пізнавальних інтересів в освітньому процесі, слугує діалогічна форма навчання. Це передусім це стосується роботи педагога у школі I-го ступеня, коли загострюються проблеми адаптації (соціалізації) учнів до умов шкільного життя.

Основні питання щодо роботи щодо функцій соціального педагога в закладі загальної середньої освіти дослідили: О. Безпалько, І. Богданова, Н. Заверико, Л. Нікітіна, А. Капська, Н. Сейко, В. Шульга та ін. Проблеми професійної підготовки педагогів висвітлені у наукових працях: В. Андрущенко, В. Бондаря, О. Будник, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, Л. Хомич та ін.; окремі аспекти діалогічного навчання як способу організації освітнього процесу вивчали: Л. Бурман, М. Вашуленко, В. Вихрущ, Л. Вовк, Л. Зазуліна, Г. Іванюк, Г. Троцько та ін.

Мета статті – обґрунтувати ефективність діалогічного навчання у роботі з учнями із соціально вразливих груп в умовах початкової школи.

Метою соціально-педагогічної допомоги дітям із соціально вразливих груп є їх успішне інтегрування у суспільство. Базовими етичними принципами соціально-педагогічної діяльності з цією категорією учнів є: співчуття, милосердне, позитивне ставлення до кожної особистості; вирівнювання можливостей у різних сферах життя; свобода вибору видів соціально-педагогічної допомоги. Відповідно завданнями такої роботи із зазначеною категорією школярів слугує: адаптація і соціалізація особистості; задоволення соціальних і освітніх потреб; педагогізація її життєвого простору; нормалізація життя родини, в якій живе учень [1, с. 23].

Труднощі у налагодженні педагогічної комунікації в освітньому середовищі, як зазначають сучасні дослідники, зумовлені значним збільшенням кількості учнів із соціально вразливих груп: *економічно вразливі* (дохід учня чи його сім'ї є нижчим прожиткового мінімуму, безробіття членів родини, родини багатодітних сімей тощо); *соціально вразливі* (діти з неблагополучних родин, незаконнопопослушні, байдужі, агресивні чи песимістичні особи); *академічно чи інтелектуально вразливі* (учні із затримкою психічного чи когнітивного розвитку, котрі часто мають проблеми зі встановлення соціальних контактів). Такі діти часто мають проблеми адаптаційного характеру в середовищі школи, водночас вони більшою мірою схильні до порушень дисципліни в класі, вияву соціальної агресії, жорстокості чи надмірної байдужості [6, с. 103]. Отож, як було

зазначено вище, педагогічні працівники, передусім учителі, варто володіти навичками комунікативної культури, педагогічної майстерності щодо створення діалогічного середовища для навчання та соціалізації учнів, які мають певні труднощі в умовах школи.

Діалог у навчанні визначають як своєрідну форму спілкування між учасниками освітнього процесу за умов навчальної ситуації, за якої здійснюється інформаційно-смісловий обмін між партнерами та регулюються їхні стосунки (Л. Зазуліна) [2, с. 6].

Ефективність створення належного освітнього середовища для реалізації ідеї діалогового навчання молодших школярів, у т.ч. із соціально вразливих груп, значною мірою залежить від рівня комунікативної культури вчителя (його комунікативних установок, знань, комунікативних умінь та ін.

О. Семенов характеризує невід'ємні атрибути комунікативної культури педагога, які є необхідними в контексті організації продуктивного діалогового навчання учнів. Це – «змістовність, точність, логічність, правильність, стислість викладу думок, доказовість, коректність і доречність уживання термінів, чистота і стилістична вправність» [5, с. 159]. Не менш важливим у діалогічному навчанні є вміння слухати один одного, виявляти культуру спілкування, терпеливість, водночас, за потреби, доводити правильність своєї позиції, ідеї тощо.

У процесі діалогового навчання дієвим моментом, що мотивує до творчості, є створення емоційного мікроклімату в групі, налаштування на взаємопідтримку. Тому надзвичайно «правильно» створити групу: за бажанням студентів, за інтересами, за рівнем навчальних досягнень і т.п.

Вважають, що сильних у навчанні учнів не варто «прикріпляти» до тих, в яких результати навчання є нижчими, адже в обговоренні необхідно мати рівносильного партнера. Доцільно також, щоб у кожній групі був учасник, який має виражені інші погляди на проблему, щоб обговорення було «живим», цікавішим, креативним [4]. Це стосується активності школярів не лише на уроках, а й значною мірою у позаурочній виховній роботі, яку часто вчителі організують у закладі загальної середньої освіти спільно із психологом та соціальним педагогом.

Приміром, різноманітні заходи культурно-дозвіллевого спрямування, що передбачають створення «умов для задоволення потреб у відпочинку, творчому розвитку учнів за допомогою заходів розважального характеру та організації змістовного дозвілля». Приміром, організація тематичних заходів, як: культурно-мистецьких (конкурсів, виставок), спортивно-оздоровчих (змагань, туристичних подорожей тощо). [3, с. 104].

Якщо в класі є учні з соціально вразливих груп, передусім ті, що схильні до порушень дисципліни, асоціальних вчинків тощо, надзвичайно важливими є соціально-превентивні заходи, які спрямовані на розвиток умінь і формування навичок орієнтації у складній системі соціальних взаємовідносин: попередження соціальної відокремленості (ізоляваності) дитини, асоціальної поведінки тощо. У цьому контексті дієвою є співпраця різнопрофільних фахівців (педагога, психолога, медичного працівника) з

батьками та учнями в організації і проведенні заходів з формування здорового способу життя, розробленні й впровадженні програм зі створення сприятливого соціально-психологічного клімату в класному колективі, попередженні конфліктних ситуацій та ін. [Там само].

Отже, діалогічне навчання учнів із соціально вразливих груп в освітньому середовищі початкової школи є надзвичайно ефективним, насамперед у руслі налагодження дружніх стосунків між однокласниками, створення морального комфорту та атмосфери відвертості, що допомагає їм швидше адаптуватися до умов шкільного життя, а також соціалізуватися в іносередовищі. Це значною мірою спливає на стимулювання їхніх зацікавлень у пізнанні нового, навчальній діяльності. Не випадково в Новій українській школі провідним принципом її діяльності декларується педагогіка партнерства. Робота педагогів початкової освіти у напрямі пошуку різноманітних форм діалогічної взаємодії в навчальному процесі створює можливості для формування в них комунікативної культури, професійної етики у спілкуванні, педагогічної майстерності, потреби самовдосконалення й самоосвіти.

Література

1. Будник О. Б. Інклюзивна освіта: навч. посібн. Івано-Франківськ : ПП Бойчук А. Б., 2015. 152 с.
2. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2000. 19 с.
3. Пожидаєва О. В. Базові аспекти, функції та напрями діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 100-105.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*: наук.-метод. посібн. / за ред. О. І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 198 с.
5. Семенов О. Роль і місце словника у розвитку комунікативної культури особистості дослідника. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: збірник наукових праць; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Ніжин : Видавець П. П. Лисенко, 2013. № 7. С. 159-167.
6. Dubkovetska I., Budnyk O., Sydoriv S. Implementing Inclusive Education in Ukraine: Problems and Perspectives. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences*, 2016. Vol. 3. № 2-3. P. 99-105 (doi:10.15330/jpnu.3.2-3.99-105).

Маріанна Левицька
студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

СПЕЦИФІКА ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧОЇ БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

Проблема безпритульних дітей в нашій державі набуває все більшої актуальності. На сьогоднішній день у сучасному українському суспільстві

ростуть масштаби соціального сирітства неповнолітніх, жорсткого з ними поводження. Безпритульні діти й підлітки бродяжать, займаються крадіжкою, уживають спиртні напої, наркотичні, токсичні речовини, здійснюють протиправні дії. Відсутність належного догляду, зневага інтересами й потребами особистості, що розвивається в досить великій кількості родин, створює реальну загрозу нормальному розвитку дитини та обумовлює зростання числа дітей і підлітків, які залишили рідний дім і опинилися в неблагонадійних компаніях. Тому існуюча в Україні система соціального захисту бездоглядних дітей не дає бажаного ефекту, оскільки не розроблена єдина комплексна система дій, яка б враховувала чинники бездоглядності як соціально-правового феномену та його вплив на становлення особистості [2, с. 3].

Бездоглядність дітей і підлітків є першим кроком до безпритульності, соціальної дезадаптації, порушення нормального процесу соціалізації дитини. Сьогодні проблема дитячої бездоглядності й безпритульності в Україні набула загальнодержавного значення, стала предметом стурбованості широких кіл громадськості, органів державного управління та місцевого самоврядування, оскільки у фізичній та моральній занедбаності дітей криється джерело небезпеки для розвитку культури, майбутнього здоров'я народу, його моральності.

За даними Державного комітету статистики, щорічно в притулках для неповнолітніх перебувають близько 30-ти тисяч дітей. І це лише офіційна інформація без урахування безпритульних та бездоглядних дітей, які проживають на вулиці або в неблагополучних сім'ях.

Згідно Закону України «Про охорону дитинства», безпритульні – це діти, які були покинуті батьками, самі залишили сім'ї або дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання [1].

Термін «бездоглядні діти» не має чіткого визначення в національному законодавстві, найчастіше він використовується як синонім до поняття «безпритульні діти». Проте, на думку Л. Тихоненка, не слід поєднувати ці поняття, оскільки безпритульність має майновий характер, а бездоглядність – соціальний [3, с. 149].

Серед причин виникнення бездоглядності й безпритульності визначають: соціально-економічні – довгостроково порушують трудовий уклад життя й деформують побут людей (економічна криза, безробіття, голод, епідемії, інтенсивні міграційні процеси у зв'язку з військовими конфліктами чи природними катаклізмами); соціально-психологічні – пов'язані з кризою родини, збільшенням числа розлучень; втратою одного з батьків; опікунством; погіршенням клімату в родині; грубим поводженням з дітьми; фізичними покараннями; сексуальним, фізичним та емоційним насильством з боку дорослих; психологічні – пов'язані зі збільшенням числа дітей, які мають виражені аномалії, риси асоціальної поведінки. Серед підростаючого покоління такі діти складають 3-5 %. У реальному житті всі вони тісно пов'язані між собою й доповнюють один одного.

Зрозуміти специфіку сучасного феномена дитячої бездоглядності і безпритульності в Україні дозволить аналіз соціального портрета дітей, які більшість свого часу проводять на вулиці чи живуть там: віковий склад, особливості сімейного оточення, звичок та способу життя, міжособистісних стосунків тощо.

Бездоглядні та безпритульні діти в Україні – це переважно особи до 14 років. «Самостійно» діти йдуть з дому, починаючи з 6-7 років. Серед безпритульних дітей кількість хлопців більша, ніж дівчат.

З метою подолання основних причин дитячої бездоглядності необхідно ще на ранній стадії виявляти сім'ї, які неспроможні виконувати виховні функції, вживати заходів для запобігання соціальному сирітству, створювати належні умови для всебічного розвитку та виховання дітей, поширювати форми сімейного виховання, влаштування дітей–сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування у дитячі будинки сімейного типу та прийомні сім'ї, забезпечити підготовку та перепідготовку батьків – вихователів та прийомних батьків, фахівців закладів соціального захисту дітей, збільшувати обсяги фінансування заходів щодо подолання дитячої безпритульності і бездоглядності, а вирішення таких проблем покладати не лише на відповідні служби, але й вирішувати суспільством в цілому.

До подолання дитячої безпритульності потрібно долучатися всім, а особливо вчителям, соціальним педагогам, яким необхідно з батькам проводити профілактику як запобігання безпритульності, або звертати їхню увагу, більше приділяти часу своїм дітям.

Хоча державними організаціями та структурами в Україні здійснюється багато заходів з метою профілактики та подолання явища бездоглядності та безпритульності дітей: створено значне нормативно-правове підґрунтя для розвитку закладів соціального захисту дітей, дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей; проводяться спільні рейди та операції з метою вилучення бездоглядних і безпритульних дітей з вулиці, охоплення їх навчанням, різними профілактичними заходами; упроваджуються альтернативні форми навчання дітей; у навчальних закладах введено посади практичного психолога та соціального педагога; активізувалася науково-дослідницька робота з вивчення явища бездоглядності та безпритульності. Активну роботу проводять недержавні організації, які вважають своїм обов'язком допомогти державі у вирішенні проблем бездоглядних і безпритульних дітей.

Література

1. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 № 2402-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 30. Ст. 142.
2. Мітіна С. В. Соціально-психологічні чинники становлення особистості бездоглядних підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2010. 20 с.
3. Тихоненка Л. Л. Проблема дитячої бездоглядності та безпритульності *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2012. Спеціальний випуск № 1. С. 148-155.

СЕКЦІЯ 5 ЦІННІСНО-НОРМАТИВНІ ДЕЗІНТЕГРАЦІЇ СОЦІУМУ

Богдан Ковбас

*канд. пед. наук, професор кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Людмила Наконечна-Роганіна

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

м. Івано-Франківськ

МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АЛКОГОЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ

Пияцтво та алкоголізм є однією з найбільш гострих проблем суспільства як в Україні, так і у світі загалом. Актуальність алкоголізму є значущою проблемою як з соціокультурного погляду, так і з точки зору охорони здоров'я та економіки. Проблема дослідження алкоголізму в Україні ускладнюється тим, що наразі у нашій країні немає ні офіційно прийнятої національної політики, ні урядової підтримки громадських організацій щодо контролю споживання алкоголю [3, с. 50]. Більше того, в Україні відсутня національна система моніторингу споживання алкоголю, тому не знаходимо достатньої кількості досліджень актуальних питань культури споживання алкоголю, а та невелика кількість праць, що стосується надмірного вживання спиртного, розглядає порушену проблему у надто загальному контексті і не акцентує на конкретних питаннях.

Вживання алкогольних напоїв серед молоді є відображенням культури споживання алкоголю у суспільстві загалом. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, більше чверті молодих людей в усьому світі (26,5 %) віком 15-19 років постійно споживають алкогольні напої, і найвищим цей показник є саме в Європі – 43,8 % [3, с. 49-50]. Тож, метою даної роботи є дослідження вживання алкоголю студентами, зокрема класифікація та загальний опис тих моделей споживання алкоголю, які притаманні студентам, з огляду на особливості студентського життя, субкультури.

Ставлення до алкоголю починає формуватися у дуже ранньому віці. Діти вже у 5-10 років дізнаються про існування цієї речовини та її вплив на людину. Тут велику роль відіграють батьки та найближчі родичі – саме вони вперше «знайомлять» дитину з алкогольними напоями. Зазвичай, у дітей цього віку ставлення до алкоголю байдуже або ж негативне, але від 10 до 16 років зацікавленість алкоголем зростає: у підлітків вживання алкогольних напоїв починає асоціюватись із впевненістю в собі, комунікабельністю, соціабельністю, сміливістю, зрілістю. Досить часто перші практики вживання алкоголю відбуваються вдома, у колі батьків та родичів. З часом підлітки

починають випивати поза домом, з друзями, причому дівчата більше схильні потрапляти під вплив друзів, ніж хлопці. Вплив батьків у 14-17 років замінюється сильним впливом друзів [2, с. 237].

За даними досліджень, освітні програми для підлітків у школі не дають бажаних результатів [5, с. 415]. У цьому вбачають дві причини: 1) діти надто рано дізнаються про вплив алкоголю і до початку проведення таких програм мають уже сформовану свою думку; 2) вживання алкоголю у сімейному колі не сприяє формуванню в підлітка негативного ставлення до алкогольних напоїв – інформація, отримана у школі, може бути контраверсійною до тієї, що її підліток отримує вдома. Нерідко зі вступом до вищого навчального закладу кількість та частота випитих спиртних напоїв різко зростає. Деякі дослідники стверджують, що значне збільшення вживання алкоголю відбувається у тому разі, коли особа довгий час або у значних кількостях випивала ще в школі. Проте дослідження, що проводились серед випускників школи та першокурсників, засвідчують: у ВНЗ починають вживати алкоголь навіть ті студенти, які не робили цього до вступу [5, с. 414-416].

За спостереженнями закордонних дослідників, з віком і впродовж навчання практика вживання спиртних напоїв зазвичай збільшується, у той час як у молодих людей, що працюють, а не навчаються у ВНЗ, спостерігаються зворотні тенденції – з часом вони починають вживати менше алкоголю. Дослідники пояснюють це тим, що у молодих людей, які працюють і не навчаються у вищих навчальних закладах, значно більше обов'язків: робота, сім'я, дім. Крім того, спостерігається різниця між хлопцями та дівчатами, котрі навчаються у ВНЗ, у практиці вживання спиртних напоїв впродовж навчання: відсоток хлопців-студентів, що вживають алкоголь, більший, ніж відсоток дівчат-студенток, до того ж хлопці п'ють частіше і в більших кількостях, ніж дівчата. Хлопці на перших курсах п'ють менше, ніж хлопці старших курсів; у дівчат же спостерігається зворотна тенденція: на старших курсах вони схильні вживати менше алкоголю, ніж на перших [4, с. 721].

Результати опитувань показують, що за приблизно однакових умов та факторів впливу, величина випитого спиртного у дівчат дещо менша, ніж у хлопців [4, с. 737]. Дослідники пояснюють цей факт тим, що для сп'яніння до певного стану жінкам потрібна менша доза алкоголю, ніж чоловікам. Це зумовлено не лише різницею у вазі, але й значно більшим процентом жирових тканин у жінок, а також різницею у метаболічних процесах [4, с. 737].

Стать є далеко не єдиним фактором, за яким відрізняється кількість та частота вживання спиртного. Значним фактором залишається вплив сім'ї та друзів: так, наприклад, особа є менш схильною до пияцтва, якщо її сім'я та друзі ставляться негативно до вживання спиртних напоїв. Також значним фактором є релігійна самоідентифікація: молоді набожні люди, що займаються релігійними практиками, зазвичай відмовляються від алкоголю.

Як не дивно, але, за даними американських досліджень, серед студентів, найбільше схильні до вживання алкоголю – особи, котрі

професійно займаються спортом, та члени студентських братств і організацій. На думку дослідників, ще одним фактором, що впливає на ставлення студента до алкоголю, є проживання у гуртожитку, де дуже високий рівень комунікації та вплив інших студентів. До того ж, відсутність контролю дозволяє влаштовувати в гуртожитку часті вечірки із великою кількістю спиртних напоїв. Тому порівняно зі студентами, що мешкають зі своїми батьками, студенти, котрі живуть у гуртожитках, більше схильні до вживання алкоголю. Але найбільший рівень пияцтва спостерігається серед хлопців, що мешкають у квартирах окремо від батьків. Проте така ситуація не спостерігається серед дівчат, що живуть самотійно – принаймні, за даними американських дослідників [4, с. 738].

Оцінюючи рівні вживання алкоголю, закордонні дослідники використовують різні терміни для означення тієї чи іншої групи, залежно від кількості та частоти вживання спиртних напоїв за останній термін. За основне мірило вони взяли «дрінк» (англ. drink) – повноцінна доза алкоголю, залежно від виду напою¹.

Закордонні дослідники виділяють такі моделі алкогольної поведінки:

1) «binge drinking» чи «heavy episodic drinking». Так називають тих, хто вживає 5 і більше доз за один раз (наприклад, за вечірку) для чоловіків і 4 та більше дози для дівчат впродовж останніх двох тижнів (хоча деякі дослідники говорять про більший проміжок часу – місяць і більше, до двох). Саме binge drinking – розпивання великої кількості алкогольних напоїв - як модель «алкогольної поведінки» є найбільш поширеною серед студентів [4, с. 735];

2) «frequent binge drinkers» - ті, хто випиває більше ніж тричі впродовж останніх двох тижнів (більше одного разу в тиждень), вживаючи при цьому великі дози спиртного;

3) «occasional binge drinkers» вважаються ті, хто вживає спиртні напої один чи два рази впродовж останніх двох тижнів;

4) «non-binge drinkers» називають тих, хто загалом випиває впродовж останнього року, але не вживав алкоголю впродовж останніх двох тижнів;

5) «abstainers» - ті, хто взагалі не куштував алкоголю за останній рік;

6) «heavy drinkers» – ті особи, хто п'є 6 і більше разів на тиждень [4, с. 740];

7) «problematic drinkers» - особи із проблемним вживанням алкоголю. Сюди відносять тих осіб, котрі вживають алкоголь більше, ніж прийнято за середніми мірками у певному середовищі, найчастіше для того, щоб «зняти стрес». За даними багатьох досліджень, більша частина студентів характеризується саме останнім терміном [4, с. 755; 5, с. 415].

Серед усіх вікових категорій молодь є особливо вразливою та

¹ 1 дрінк = 12 унціям пива, 4 унціям вина або 1,25 унціям міцних напоїв (унція – приблизно 30 гр.). За іншими даними, 1 дрінк = 30 мл горілки, 75 мл сухого або кріпленого вина чи 250 мл пива [1, с. 84].

схильною до вживання алкоголю. Що ж стосується студентів, то особливості їхнього способу життя, середовище, субкультура, зазвичай відсутність сімейних та інших обов'язків, відірваність від дому, є тими факторами, що значною мірою спонукають до пияцтва.

Література

1. Сердюк А. Структура мотивації потреблення алкоголю в різних вікових групах харьковчан. *Проблеми екстремальної психіатрії*: матеріали науково-практичної конференції «Платоновські читання». Харків, 2000. С. 83-84.
2. Bot S., Engels R., Knibbe R. and others. Friend's drinking behaviour and adolescent alcohol consumption: the moderating role of friendship characteristics // *Addictive Behaviors*: електрон. версія. 2005. Jun. 30(5). P. 929-947. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0306460304003314> (дата звернення: 12.11.2018).
3. Global status report on alcohol and health 2018. Geneva: World Health Organization: електрон. версія. 2018. 450 p. URL: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274603/9789241565639-eng.pdf?ua=1> (дата звернення: 15.11.2018).
4. Ham S., Hope D. College students and problematic drinking: a review of the literature // *Clinical Psychology Review*: електрон. версія. 2003. Oct. 23(5). P. 719-759. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0-272735803000710?via%3Dihub> (дата звернення: 12.11.2018).
5. Turrisi R., Mallett K., Mastroleo N. and the others. Heavy drinking in college students: who is at risk and what is being done about it? // *The Journal of General Psychology*: електрон. версія. 2006. Oct. 133(4). P. 401-420. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/GENP.133.4.401-420> (дата звернення: 12.11.2018).

Людмила Березовська

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Лілія Ануфрієва

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З СІМ'ЄЮ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Проблема соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків на рівні роботи з сім'єю займає важливе місце у роботі соціального педагога в умовах загальноосвітньої школи. Це зумовлено тим, що саме школа і родина є основними місцями соціалізації підлітків. Відомо, що сім'я має переважний вплив на формування особистості дитини, її поведінку. Тому не викликає сумніву, що школа, як основний інститут соціалізації підлітків, має вести активну роботу з батьками щодо попередження девіантної поведінки підлітків.

Таким чином, організація конструктивної взаємодії з сім'єю –

важливий напрям підвищення ефективності виховного процесу в загальноосвітній школі.

Проблему девіантної поведінки та її профілактики, у тому числі на рівні роботи з батьками, досліджували багато науковців, серед яких: В. Афанасьєва, О. Безпалько, М. Галагузова, Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, А. Мудрик, Р. Овчарова, В. Оржеховська, С. Харченко та інші.

Мета статті полягає в аналізі особливостей взаємодії соціального педагога з сім'єю у процесі профілактики девіантної поведінки підлітків.

Робота з сім'єю є важливим, складним і необхідним для профілактики девіантної поведінки учнів загальноосвітньої школи видом роботи соціального педагога. Сім'я є важливим фактором, що впливає на формування відхилень у поведінці молодих людей, тому робота з профілактики цих відхилень повинна проводитися цілісно, комплексно як з самою дитиною, так і з її сім'єю.

Зупинимося більш детально на існуючих підходах до визначення типів сімей, в яких найчастіше спостерігаються діти з девіантною поведінкою. Так, Г. Бочкарьова виокремлює такі типи сімей, в яких існує підвищений ризик формування девіантної поведінки підлітків:

- сім'ї з несприятливою емоційною атмосферою, де батьки виявляють до дітей не тільки байдужість, але й грубість та неповагу;

- сім'ї, в яких відсутні емоційні контакти між її членами, вони байдужі до потреб дитини за умов зовнішніх благополучних відносин;

- сім'ї аморальні, з нездоровою моральною атмосферою [1].

В основу цієї класифікації покладений критерій можливості або неможливості здійснення батьками виховного впливу на дітей.

Дослідниця А. Личко визначає чотири типи неблагополучних ситуацій у сім'ї:

- гіперопіка: від бажання бути співучасником всіх проявів внутрішнього життя дитини до сімейної тиранії;

- гіпоопіка, що нерідко переходить у бездоглядність;

- ситуація, що створює «кумира» сім'ї (похвала, що не відповідає дійсності);

- ситуації, що створюють «попелюшок» у сім'ї [4].

Науковці В. Гарбузов, О. Захаров, Д. Ісаєв вважають, що вирішальним фактором, який впливає на формування особистісних якостей і водночас призводить до виникнення відхилень у поведінці молодих людей, є неправильне сімейне виховання. Вчені виокремлюють три типи неправильного виховання:

- неприйняття – надмірна вимогливість, жорстка регламентація та контроль або недостатній контроль і потурання будь-яким дитячим забаганкам;

- гіперсоціалізація – виникає на ґрунті тривожності батьків стосовно здоров'я дитини, її статусу серед однолітків, успіхів у навчанні;

- егоцентричне виховання – спостерігається у сім'ях з низьким рівнем відповідальності, коли дитині нав'язують уявлення «Я великий» як

переважаючи цінність для оточуючих [2].

Визначаючи причини девіантності В. Кащенко, Г. Мурашов вказують, що відсутність правильного виховання породжує ті або інші відхилення в розвитку дитини. Дитина з недоліками характеру – це, передусім, дитина з викривленими соціальними установками. Відповідно до цього вчені виділили три типи «виняткових» дітей:

- «нервові» – діти, кинуті батьками напризволяще, травмовані соціальним середовищем;
- «педагогічно занедбані» – діти погано підготовлені до школи, не навчені до самостійної роботи, але з нормальним інтелектом;
- «безпритульні» – діти, які мають батьків, але живуть у важкому соціальному середовищі [3, с. 184].

Важковиховуваність може бути подолана, якщо педагог ураховує ці особливості розвитку й своєчасно змінює систему педагогічного впливу. У цьому випадку можна уникнути кризових явищ.

Отже, від умілої організації виховної роботи з дітьми залежить гармонійний розвиток їхньої особистості.

Метою роботи соціального педагога з сім'єю є профілактика дисгармонії сімейних відносин і усунення недоліків сімейного виховання як важливих факторів, що можуть призвести до девіантної поведінки підлітків. Завдання роботи з батьками полягає у:

- здійсненні інформаційно-просвітницької роботи з метою профілактики дисгармонії сімейних відносин і порушень у сімейному вихованні;
- проведенні діагностичної роботи з метою з'ясування типу сімейного виховання, установок батьків по відношенню до дітей і гармонійних сімейних відносин у цілому;
- взаємодії з сім'єю з метою виправлення помилок, що існують у сімейному вихованні.

Поставлені завдання обумовлюють форми роботи, які необхідно реалізувати у взаємодії з сім'єю з метою профілактики девіантної поведінки підлітків.

Інформаційно-просвітницька робота з батьками має на меті профілактику, попередження можливих порушень у сімейних відносинах і сімейному вихованні. З цією метою батьки повинні отримати інформацію про ті форми сімейних відносин і сімейного виховання, які призводять до формування поведінки їх дітей, що відхиляється від ustalених норм. Формами такої роботи можуть бути лекції, семінари, бесіди, тематичні батьківські збори з залученням фахівців (психологів, медиків, юристів та ін.).

Метою діагностичної роботи з батьками є виявлення типу сімейного виховання, установок батьків по відношенню до дітей і власної сім'ї. Результати діагностичної роботи дозволяють не тільки отримати інформацію про можливе неблагополуччя в системі сімейного виховання, дитячо-батьківських відносин, але й виявити сферу можливих проблем у тих сім'ях, де дисбаланс сімейних відносин ще не відбувся, але вже є деякі негативні

тенденції. Під час реалізації завдань діагностичної роботи соціальний педагог має дотримуватися визначених правил: отримана в результаті діагностики інформація повинна інтерпретуватися кваліфікованими фахівцями; отримана інформація є конфіденційною.

Взаємодія соціального педагога з сім'єю базується на розумінні сім'ї як системи і передбачає врахування таких положень: сім'я має складну внутрішню будову, власну психологічну структуру; сім'я як ціле визначає деякі властивості і особливості індивідів, що входять до неї; сімейна система не є сумою індивідів, що входять до неї; кожен індивід сімейної системи впливає на інших індивідів і сам знаходиться під їх впливом; сімейна система має здатність до саморегуляції. Розуміння сім'ї як системи приводить, у свою чергу, до розуміння необхідності використання комплексного, системного підходу до організації взаємодії соціального педагога з батьками з метою профілактики девіантної поведінки підлітків.

Література

1. Бочкарева Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной среды подростков-правонарушителей. *Изучение мотивации детей и подростков*. Москва : Педагогика, 1972. С. 239.
2. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. Москва : Просвещение, 1986. 127 с.
3. Ковалев А. Г. Психологические основы исправления правонарушителя. Москва : Просвещение, 1970. 391 с.
4. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Ленинград : Медицина, 1983. 182 с.

Оксана Ворошук

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Ольга Луц

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

СПІВПРАЦЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З СІМ'ЄЮ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ПИТАНЬ ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Формування особистості в підлітковому віці – процес складний і суперечливий, який у нинішніх умовах розвитку нашого суспільства ще більше ускладнюється. Сам підлітковий період сприятливий для прояву відхилень від норм, у тому числі і в поведінці. Це створює певну соціальну проблему: зростає кількість правопорушень і злочинів, що вчиняється підлітками, поширюється рання алкоголізація, наркоманія, проституція, підвищується агресивність, жорстокість дітей і підлітків, набувають масовості такі явища, як втечі з дому, бродяжництво.

Агресивна поведінка визначається впливом сім'ї, однолітків, а також масової інформації. Діти навчаються агресивної поведінки як за допомогою прямих підкріплень, так і шляхом спостереження агресивних дій, намагаючись припинити негативні стосунки між своїми дітьми. Батьки можуть ненавмисно заохочувати саме ту поведінку, від якої хочуть позбутися. Батьки, які застосовують суворі покарання і не контролюють заняття дітей, можуть виявити, що їх діти агресивні і неслухняні.

Проблема агресивної поведінки підлітків знайшла своє відображення в працях багатьох науковців, таких як: О. Безпалько, С. Белічевої, П. Ковальова, Н. Максимової, Р. Охрімчук, Л. Семенюк, Д. Фельдштейн та зарубіжних психологів: Л. Берковіц, К. Бютнер, Г. Паренс, Г. Бреслав, К. Лоренц, Г. Карей, Р. Уолтерса, З. Фрейда, О. Лютова, Г. Моніна та ін.

Мата статті – дослідити суть та вплив співпраці навчального закладу з сім'єю в профілактично-просвітницькій роботі з агресивними та тривожними дітьми старшого підліткового віку.

Працюючи з агресивними дітьми, педагог, психолог перш за все повинен налагодити контакт із сім'єю. Бувають ситуації, коли контакт з матір'ю або батьком встановити не вдалося. У таких випадках О. Лютова та Г. Моніна [4, с. 5] пропонують використати наочну інформацію, яку можна помістити в куточку для батьків (Див. табл. 1.)

Таблиця 1

Стилі батьківського виховання (у відповідь на агресивні дії)

Стратегія виховання	Конкретні приклади стратегії	Стиль поведінки дитини	Чому дитина так чинить
Різде придушення агресивної поведінки людини	«Принципи!» «Щоб я цього не чув» Батьки карають дитину	Агресивний. (дитина може припинити в цей час, але виплескує свої негативні емоції в інший час і в іншому місці)	Дитина копіює батьків та переймає від них агресивні форми поведінки.
Ігнорування агресивних вибухів дитини.	Батьки створюють вигляд, що не помічають агресії дитини або вважають що дитина ще мала.	Агресивний (Дитина продовжує діяти агресивно)	Дитина думає що робить все правильно агресивні форми поведінки закріплюються в рису характеру.
Батьки дають можливість дитині виплеснути агресію прийнятним способом, в тактовній формі забороняють поводитись	Якщо батьки помітили що дитина розгнівана врни можуть залучити в гру, яка знімає гнів. Батьки пояснюють як потрібно поводити себе в певних ситуаціях.	Швидше за все дитина навчиться керувати своїм гнівом.	Дитина навчається аналізувати різноманітні ситуації та бере приклад зі своїх тактовних батьків.

Подібна таблиця або інша наочна інформація може стати початковим

пунктом для роздумів батьків про свою дитину, про причини виникнення негативної поведінки. А ці роздуми можуть сприяти співпраці батьків з педагогами.

Головна мета подібної інформації – довести батькам, що однією з причин прояву агресії у дітей може бути агресивна поведінка батьків. Якщо в сім'ї постійні крики, сварки, важко очікувати, що дитина буде спокійною і слухняною.

Модифікація поведінки передбачає використання заохочення за виконання певних правил та покарання за їх ігнорування. Але така система не повинна використовуватися дуже часто, оскільки згодом дитина почне виконувати лише те, за що отримує винагороду. Часте застосування покарань та наказів відноситься до негативних способів контролювання поведінки дитини. Вони змушують дитину надмірно придушувати свій гнів, а це призводить до появи в характері пасивно-агресивних рис. Пасивна агресія – це прихована форма агресії, метою якої є засмутити батьків, вивести їх із рівноваги. До того ж дитина може завдати шкоди й собі.

Тому система заохочень і покарань має бути приведена в дію відразу після вчинення порушень, а не через день чи тиждень. Покарання буде мати ефект лише в тих випадках, якщо дитина сама вважає, що заслужила на нього, крім того, за один вчинок не можна карати двічі [5].

Дорослі у роботі з агресивними дітьми повинні дотримуватися певних правил, зокрема:

1. Бути уважними до потреб дитини;
2. Демонструвати модель неагресивної поведінки;
3. Бути послідовними у покараннях дитини, карати за конкретні провини;
4. Покарання не повинне принижувати дитину;
5. Навчити прийнятним способам вираження гніву;
6. Розвивати здатність до емпатії;
7. Відпрацьовувати навички реагування в конфліктних ситуаціях;
8. Навчати брати відповідальність на себе.

Однак всі перераховані способи й прийоми не дадуть позитивних змін, коли вони будуть мати одиничний характер. Послідовність поведінки батьків буде сприяти виробленню навичок позитивної поведінки дитини. Терпіння та увага до дитини, до її потреб, постійне вдосконалення навичок спілкування з оточуючими – ось що допоможе батькам налагодити взаємостосунки з сином чи донькою. Звичайно, жоден з батьків не прагне, щоб його дитина стала тривожною. Але іноді дії дорослих сприяють розвитку цієї якості в дітей [4].

Батьки й вчителі повинні підкреслювати успіхи тривожної дитини. Не потрібно вимагати від такої дитини вибачення за той чи інший вчинок, краще нехай пояснить чому вона так вчинила. Якщо дитина вибачається під тиском батьків то це може викликати в неї не розкаяння, а образу, озлоблення.

З метою профілактики тривожності можна використовувати наочну інформацію. На стенді можна розмістити пам'ятку, в основу рекомендацій якої лягли поради О. Новикової та Б. Кочубей:

1. Спілкуючись з дитиною не підривайте авторитет інших значимих для неї людей.

2. Будьте послідовні у своїх діях, не забороняйте дитині те, що ви їй дозволяли раніше.

3. Враховуйте можливості дітей, не вимагайте від них того, що вони не зможуть виконати.

4. Довіряйте дитині, будьте з нею чемними й сприймайте її такою, якою вона є.

Якщо батьки незадоволені поведінкою й успіхами своєї дитини, це ще не привід, щоб відмовити їй в любові й підтримці. Нехай вона живе в атмосфері тепла й довіри, і тоді виявляється всі її багаточисленні таланти [1].

У роботі з тривожними дітьми слід дотримуватися наступних правил:

1. Уникайте змагань та будь-яких робіт, які враховують швидкість.

2. Не порівнюйте дитину з оточуючими.

3. Частіше використовуйте тілесний контакт, вправи на релаксацію.

4. Сприяйте підвищенню самооцінки дитини, частіше хваліть її.

5. Демонструйте зразки впевненої поведінки, будьте прикладом для дитини.

6. Не ставте до дитини завищених вимог.

7. Будьте послідовними у вихованні.

8. Намагайтеся робити менше зауважень.

9. Використовуйте покарання лише в крайніх випадках.

Один із найчастіших наслідків тривожних переживань – апатія, в'ялість, безініціативність. Конфлікт між суперечливими прагненнями вирішується за рахунок відмови від будь-яких прагнень. Обмеження інтересів дитини в кінцевому результаті призводить до втрати будь-яких інтересів, незадоволення основних потреб – до зниження інтенсивності цих потреб. Апатія часто виявляється наслідком неуспіху інших способів адаптації, коли ні фантазія, ні ритуали, ні навіть агресія не допомагають подолати тривогу.

Ще одним поширеним способом втечі від тривоги є перетворення її у захворювання. Соматичні ознаки тривоги поглиблюючись можуть стати симптомами серйозних розладів. Такий розлад може бути не лише проявом тривоги, але й замінювати її. Емоційний стан дитини стає нормою, але за рахунок погіршення її фізичного стану [2].

Часті повторення застуди, шлунково-кишкових захворювань, головного болю, алергічних реакцій дають привід задуматись про наявність конфліктних життєвих ситуацій дитини, вирішити які їй вдається лише ціною власного здоров'я.

Розглянутий ряд способів, за допомогою яких діти втікають від тривожних переживань і таким чином пристосовуються до життя в умовах хронічного життєвого конфлікту, об'єднуються за допомогою їх неконструктивності.

Почуття тривоги обов'язково супроводжує навчальну діяльність дитини в будь-якій школі. Більш того, взагалі ніяка активна пізнавальна

діяльність людини не може супроводжуватися тривогою. Адже сама ситуація пізнання чогось нового, невідомого, ситуація розв'язання задачі, коли необхідно прикласти зусилля, щоб незрозуміле стало зрозумілим, завжди несе в собі невизначеність, суперечливість, а отже, є привід для тривоги.

Завдання вчителя полягає не в тому, щоб повністю викоринити тривогу і досягти абсолютного душевного спокою дітей, а в тому, щоб, по-перше утримати тривогу не вище допустимого рівня, а по-друге, надати дитині засоби конструктивного подолання її, не допускаючи розвитку тих примітивних форм захисту, які були розглянуті вище [3].

Однією з поширених шкільних проблем, пов'язаних із тривогою, є проблема перенавантаження. Перевтома призводить до невдач, а досвід невдач, накопичуючись, породжує страх, невпевненість, емоційну нестабільність і, як наслідок, нові невдачі. Більшість педагогічних, психологічних, медико-фізіологічних досліджень доводять, що існуючі правила завантаження школярів не лише стимулюють навчання, а прямо руйнують психіку, знижують працездатність школярів.

Слабким місцем тривожних дітей часто виявляються підвищена втомлюваність і важкість вчасно включатися в роботу. Знаючи це, розумний вчитель запитає такого учня не на початку і не в кінці уроку, а в середині, зайвий раз відпустить в кінці дня додому, не буде підгонити під час контрольної роботи, намагатиметься зробити так, що під час екзамену такий школяр відповідав лише знайомому й улюбленому вчителю. А батьки під будь-яким приводом відволічуть свою дитину від переписування домашнього завдання по десять раз.

Найважливішою якістю, яка надає тривозі конструктивності, – вміння аналізувати тривожну ситуацію, спокійно, без паніки розібратись з нею. З цим тісно пов'язане вміння аналізувати й планувати власні вчинки.

Здатність знаходити конструктивний шлях вирішення своїх життєвих проблем виробляється з досвідом, тому завдання вихователя – дати дитині такий досвід, не застраховуючи її від будь-яких невдач, а навчаючи її переживати та долати ці невдачі [2, с. 3]. Отож, відчуття тривоги із перешкоди може перетворитися в джерело успіху. Однак, це можливо, по-перше, лише при наявності надійної, не тривожної основи – впевненість у світі й у собі, а по-друге, при володінні певними навичками й вміннями.

Таким чином, для профілактики агресивної поведінки необхідно навчити підлітків навичкам позитивного спілкування, взаємодії з іншими членами соціуму, вміння знаходити альтернативні мирні шляхи вирішення конфліктів. Велику роль також відіграють навички спільної роботи, тому цьому слід приділити особливу увагу, зокрема в рамках школи. Провідна роль у попередженні і корекції агресивності у дітей та підлітків належить родині, батькам. Однак безумовно велике значення і педагогів, і, зрозуміло, психологів.

Література

1. Бандура О., Уолтерс Р. Підліткова агресія. Москва, 2000. 190 с.
2. Охрімчук Р. М. Як працювати з агресивною дитиною: навч.-мет. посібн. Київ :

- ДЦССМ, 2004. 64 с.
3. Охрімчук Р. Багатолика агресія. *Шкільний світ*. 2003. № 7. С. 2-3.
 4. Лютова Е., Моница Г. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. Москва, 2000. 191 с.
 5. Семенюк Л. М. Психологічні особливості агресивної поведінки підлітків і умови її корекції. Київ, 1996. 76 с.

Оксана Ворошук

канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Світлана Ступарик

студентка I курсу ОР «магістр» спеціальності «Соціальна робота»

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ НАСИЛЬСТВА У ПОВЕДІНЦІ ПІДЛІТКІВ

Україна, ставши на шлях розбудови демократії в умовах утвердження ринкових відносин, переживає негативні соціальні явища. До таких явищ належить і насильство, яке значною мірою загрожує життєдіяльності людини. Між тим Конституція України визнає життя і здоров'я людини одними з найвищих соціальних цінностей.

Проблемі профілактики насильства щодо підлітків присвячено ряд досліджень. Теоретико-методологічні засади цієї проблеми сформульовано у працях М. Ганді, А. Гусейнова, М. Кінга, Л. Толстого. Психологічні аспекти насильства щодо підлітків розроблялися у дослідженнях Б. Братуся, Т. Драгунової, Н. Зинов'євої, В. Знакова, Л. Зюбіна, Н. Левітова, Н. Максимової, Н. Михайлової, Л. Семенюк, Н. Солдатенко, Н. Тарабриної, Д. Фельдштейна. Проблемі насильства були також присвячені роботи зарубіжних психологів: А. Бандура, К. Бютнера, З. Фрейда та ін.

Метою нашої статті є розглянути вікові особливості прояву насильства у поведінці підлітків задля його попередження у підлітковому віці.

Підлітковий вік, як визнано психолого-педагогічною наукою – найважчий і найскладніший з усіх періодів розвитку дитини. Його називають перехідним, тому що протягом цього періоду відбувається своєрідний перехід від дитинства до дорослості, від нестиглості до зрілості, що пронизує усі сторони розвитку підлітка: анатомо-фізіологічну будову, емоційну і інтелектуальні сфери, моральне становлення.

Підлітковий період онтогенезу – це гостропротікаючий перехід від дитинства до дорослості, в якому переплітаються суперечливі тенденції розвитку [5]. З одного боку, для цього складного етапу показові негативні прояви дитини, дисгармонійність у формуванні особистості, згортання раніше установлені системи інтересів, протестуючий характер поведінки з

дорослими. З іншого – підлітковий вік відрізняється і безліччю позитивних факторів – зростає самостійність дитини, різноманітнішими і змістовнішими стають її стосунки з іншими дітьми і дорослими, помітно розширюється і якісно змінюється сфера її діяльності, розвивається відповідальне ставлення до себе, інших людей тощо.

В педагогічній літературі цей вік традиційно позначається термінами «важкий», «критичний», «конфліктний» і т. д. До того ж іще побутує думка, що причини даної кризи – у фізіологічних змінах підлітків. Звідси найчастіше дається вузьке визначення підліткового віку як пубертатного періоду, де головну роль відіграє статеве дозрівання. Однак у фундаментальних працях психологів Л. Божович, Д. Фельдштейн [2; 6] показано, що статеве дозрівання, як і інші зміни, пов'язані з розвитком організму, безсумнівно, впливають на психічний розвиток дитини, але, по-перше, цей вплив опосередкований ставленням підлітка до навколишнього світу, порівнянням себе з однолітками і дорослими; по-друге, не лише біологічні особливості визначальні в розвитку підростаючої людини як особистості, а її вихід на якісно нову соціальну позицію, в якій реально формується її свідоме ставлення до себе як члена суспільства. При цьому тривожні моменти в поведінці частини підлітків, зокрема агресивність, жорстокість, підвищена тривожність, набувають стійкого характеру у процесі стихійно-групового спілкування, що складається в різних компаніях. Характерно, що потреба в стихійно-груповому спілкуванні відзначається лише в 14,5 % підлітків, у той час як реальна наявність цієї форми зафіксована в 56 % 11 – 15-річних. Це пов'язано з тим, що коли потреба підлітка в інтимно-особистому спілкуванні в основному задовольняється, то його потреба в соціально-зорієнтованій формі в 38,5 % випадків залишається незадоволеною, зумовлюючи перевагу стихійно-груповому спілкуванню.

На жаль, сформована нині в суспільстві система виховання дітей, прийняті до них вимоги, ставлення дорослих до підростаючих людей не враховують особливостей їхнього особистісного становлення, призводячи до конфлікту з підлітками, в яких розвивається потреба в самостійності, самореалізації, позбавленні від опіки. Критично осмислюючи себе і навколишніх, підліток протестує проти святенництва дорослих, їхньої мнимої праведності, часто вираженої облудності вчинків. Підліток потребує не просто уваги, але розуміння, довіри дорослих. Він прагне відігравати визначену соціальну роль не тільки серед однолітків, а й серед старших. У дорослому ж співтоваристві утвердилася позиція, яка заважає розвитку соціальної активності підлітка – він дитина і повинен слухатися. В результаті між дорослими і підлітками зростає психологічний бар'єр, прагнучи перебороти який, багато підлітків вдаються і до агресивних форм поведінки.

Зупинимось на природі підліткової агресивності, оскільки вона є провідною передумовою насильницьких дій.

Найбільш повну картину сутності агресивної поведінки підлітка дає аналіз її мотивації. Помітну роль у ній відіграють почуття та емоції негативного характеру: гнів, страх, помста, ворожість тощо. Агресивна

поведінка дітей підліткового віку, що пов'язана з цими емоціями, виражається в бійках, побоях, образах, тілесних ушкодженнях, убивствах, часом у згвалтуванні, пошкодженні або знищенні майна.

Саме така поведінка часто вважається як найбільш переконлива модель, що підтверджує тезу про генетичну природу агресивності. Поширеною є хибна думка, що агресивна, особливо недостатньо вмотивована, поведінка є прямим проявом генетичного неблагополуччя індивіда, хай навіть і не вираженого в хромосомній аномалії. Водночас питання про генезис агресивності, про роль, що в її походженні відіграють біологічні і соціальні фактори, винятково складне.

Про те, що ті чи інші прояви агресивності тісно пов'язані не з біологією, а з типами людської культури, наочно засвідчують антропологічні дослідження. Вони показують, що переживання та емоції, породжувані як зовнішніми, так і внутрішніми причинами, виражаються в людини у формі, прийнятій у тій культурі, до якої вона належить. Тобто, виникнення і розвиток агресивності залежать у першу чергу від суспільних умов, до яких відноситься як суспільний устрій, так і найближче суспільне середовище, мала група.

Нерідко агресивність у відкритій чи замаскованій формі культивується в суспільстві як знаряддя в боротьбі за успіх. Проявам агресивності сприяють недоліки виховання, здійснюваного різними інститутами соціалізації, у тому числі не лише сім'єю, школою, а й засобами масової інформації тощо.

Саме тому з'ясуванню впливу виховання в сім'ї і школі на агресивність дітей присвячено безліч досліджень. Так, А. Бандура й Р. Уолтерс [1], наприклад, на основі опитування і життєвих спостережень встановили, що коли матері поблажливо ставляться до агресивних дій своїх дітей і навіть схильні їм потурати, то діти стають ще агресивнішими. Водночас засвідчено, що діти, які піддаються дуже суворим покаранням, відрізняються великою агресивністю стосовно товаришів. Причому фізичні покарання за агресивну поведінку підсилюють жорстокість, агресивність дітей.

Належить особливо підкреслити, що агресивний підліток – це насамперед звичайна дитина, якій властива нормальна спадковість. А риси, якості агресивності вона набуває під впливом помилок, недоробок та недоглядів у виховній роботі, ускладнень у навколишньому середовищі.

Сучасний підліток живе в складному за своїм змістом і тенденціями світі соціалізації. Це пов'язано, по-перше, із темпом і ритмом техніко-технологічних перетворень, що ставлять нові вимоги до підростаючих людей. По-друге, з насиченим характером інформації, що створює безліч «шумів», котрі глибоко впливають на підлітка, в якого ще не вироблено чіткої життєвої позиції. По-третє, з екологічною та економічною кризами, які вразили наше суспільство і викликають у дітей почуття безнадійності й роздратування (при відсутності почуття особистої відповідальності) за те, що старші покоління залишають їм таку спадщину. При цьому в молодих людей бурхливо розвивається почуття протесту, часто неусвідомленого, і водночас зростає їхня індивідуалізація, що при втраті загальносоціальної

зацікавленості призводить до егоїзму. Справа в тому, що підлітки частіше від інших вікових груп страждають від нестабільності в соціальній, економічній і моральній сферах в країні, втративши сьогодні необхідну орієнтацію в цінностях та ідеалах, – старі зруйновані, нові – не створені. Підлітки нині не тільки не знають, у що вірити, але й вважають, що більшість дорослих говорить неправду, що «зараз кожний живе для себе, намагається якось вивернутись, обдурити іншого» [4].

Даній переконаності сприяє безвідповідальна діяльність деяких засобів масової інформації, а також потік кіно- і телефільмів, заповнених сценами брехні, насильства, навчаючи підлітка агресивності.

В цілому нині в нашому суспільстві є наявний серйозний дефіцит позитивного впливу на підростаючих дітей. До того ж якісні зміни макросередовища супроводжуються і деформацією сім'ї, яка не виконує таких найважливіших функцій, як створення для дітей психологічного комфорту, захищеності. Тут нерідко має місце жорстоке поводження з підлітками, пов'язане з різними видами покарань, у тому числі фізичними. Частина батьків примушує дітей до слухняності; інша – не цікавиться їхніми потребами; третя – переоцінює і недостатньо контролює їх.

Негативний мікроклімат, що має місце в багатьох сім'ях, як і в системі формальних і неформальних відносин зі світом дорослих, обумовлює появу відчуженості, брутальності, ворожості певної частини підлітків, прагнення робити все на зло, всупереч волі навколишніх, що створює об'єктивні передумови для появи агресивності, демонстративної непокори, руйнівних дій. Спостерігається нерозвиненість моральних уявлень, споживацька орієнтація, емоційна брутальність, агресивний спосіб самоствердження, що пов'язано, зокрема, з підвищеним навіюванням, наслідуванням [3].

Інтенсивний розвиток самосвідомості і критичного мислення призводить до того, що дитина в підлітковому віці виявляє суперечності не тільки в навколишньому світі, а і всередині власного уявлення про себе, що є підставою для зміни емоційно-ціннісного ставлення до себе, проявляючись у різкому сплеску невдоволення собою та в сполученні таких полярних якостей, як, наприклад, самовпевненість і боязкість, черствість і підвищена чутливість, розв'язаність і сором'язливість.

Таким чином, на першій стадії підліткового періоду онтогенезу (10 – 11 років) дитину характеризує досить критичне ставлення до себе. Майже 34 % хлопців і 26 % дівчат дають собі цілком негативні характеристики, відзначаючи перевагу негативних рис і форм поведінки, у тому числі брутальності, жорстокості, агресивності.

Ситуативно негативне ставлення до себе зберігається і на другій стадії підліткового віку (12 – 13 років), обумовлюючись значною мірою, оцінками навколишніх, як дорослих, так і однолітків.

На третій стадії (14 – 15 років) спостерігається зіставлення підлітком своїх особистісних особливостей, форм поведінки з певними нормами, прийнятими в референтних групах.

Показові дані, що свідчать про різний прояв агресивності підлітків на

різних стадіях цього віку.

Розглядають такі форми агресивності, як фізична, непрямая, вербальна і негативізм.

Результати нашого дослідження збігаються з даними Л. Семенюк про те, що у дітей 10 – 11-річного віку переважає фізична агресивність і менше виражена непрямая агресивність. Причому вербальна агресивність і негативізм, по суті, знаходяться на одному ступені розвитку. У підлітків 12 – 13 років найбільш вираженим стає негативізм (64 %), відзначається зростання фізичної, а також вербальної агресії, тоді як непрямая агресивність, хоча і дає істотне зрушення в порівнянні з молодшим підлітковим віком, усе-таки менш виражена.

Що стосується 14 – 15-річних підлітків, то на перший план у них виходить вербальна агресивність (72 %), що на 20 % перевищує цю форму в підлітків 12 – 13 років та майже на 30 % – у 10 – 11 років. Впродовж підліткового періоду спостерігається чітко виражена динаміка усіх форм агресивності від молодшого до старшого підліткового віку.

Так, якщо в 10 – 11-річних дітей переважають фізичні форми агресивності, то з подорослішанням у підлітків 14 – 15 років на перший план виходять вербальні її форми (з 44 % у 10 років до 51 % у 12 – 13 років і, нарешті, 72 % у 14 – 15 років). Крім того, домінуюче значення на старших стадіях підліткового віку починає набирати не фізична агресія, як у 10 – 11-річних дітей, а негативізм. При цьому він зростає в міру дорослішання дітей, особливо швидкими темпами (з 45 % у 10 років до 64 % у 12 – 13 років і 65 % у 15 років).

Нами встановлено, що діти підліткового віку особливо залежні від мікросередовища і конкретної ситуації. А одним з визначальних елементів мікросередовища у стосунках, що складаються, і в яких формується особистість, є сім'я. При цьому вирішальним є не її склад – повна, неповна, що розпалася, а моральна атмосфера, взаємини, що складаються між дорослими членами сім'ї і дітьми.

Отже, розгляд вікових особливостей проявів різних форм агресивної поведінки підлітків має не тільки психолого-теоретичне, а й практичне значення. Психологу, соціальному педагогу важливо орієнтуватися в характері емоційно-вольової і ціннісно-нормативної сфер особистості дитини підліткового віку, з огляду на особливості впливу соціальної ситуації її розвитку, впливу мікросередовища; важливо знати стан фізичної і непрямой агресії дітей, схильність їх до роздратування і негативізму, вербальної агресії, підозрливості й уразливості, що формують ворожість.

Література

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Москва: Апрель Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. 514 с.
2. Божович Л. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.
3. Драгунова Т. Проблемы конфликта в подростковом возрасте. *Вопросы психологии*. 1982. № 2. С. 25-38.

4. Оржеховська В. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навч.-метод. посібн. Київ : Віан, 1996. 352 с.
5. Семенюк Л. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. Москва : Флинта, 2003. 96 с.
6. Фельдштейн Д. Трудный подросток. Душанбе, 1972. 183 с.

Роксоляна Зозуляк-Случик
*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*
Мирослава Гавриш
*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

ОСОБЛИВОСТІ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Наслідком ускладнення соціально-економічної і політичної ситуації, процесів, пов'язаних зі швидкими змінами в українському суспільстві, є, зокрема, бурхливе зростання кількості соціальних конфліктів.

Останнім часом все більше зацікавлення науковців і практиків викликають проблеми агресії, насильства і конфліктів, а також віктимології та віктимної поведінки. Проблеми агресивності у зв'язку з конфліктами розглядали вчені Г. Васильєва, В. Ковальов, М. Левітов, В. Мерлін, М. Неймарк, Є. Романін та інші.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі віктимної поведінки підлітка, що є ризиком для його психологічного і фізичного благополуччя.

Науковці зазначають, що віктимністю особистості є його здатність виявитися в ролі жертви злочину із-за негативної взаємодії його особистих якостей із зовнішніми чинниками. В основі феноменології віктимної поведінки знаходиться сукупність особистісних рис, що характеризуються загальною психічною нестійкістю індивіда, яка обумовлює провокацію агресії по відношенню до себе та в основі якої лежить несвідоме бажання в покаранні або опосередкованому задоволенні власних агресивних прагнень [3, с. 154].

Через швидкість процесів дорослішання і прагнення молодих людей порівнювати себе з однолітками у них спостерігається значне зниження самооцінки і відчуття власної значущості. Для них характерна індивідуальна нестабільність та лабільність емоційної поведінки, в якій можна виділити три основні типи реагування: емоційну нестійкість, агресію або відчуження, ідеалізм. Важливою також є роль інших дорослих, що служать зразком суспільного досягнення, конституціональних і особових особливостей, що визначають розвиток «Я» за допомогою ідентифікації.

Існує загальна віктимність, залежна від віку, статі, роду діяльності, соціального статусу підлітка. Разом з цим виділяється індивідуальна

віктимність, залежна від психічної, психологічної і емоційної нестійкості підлітка [7, с. 157].

У більшості випадків поведінка віктимного підлітка є провокацією агресора, в основі якої знаходяться такі психологічні складові, як несвідоме відчуття провини; бажання бути покараним способом, який неусвідомлено обирає потерпілий; проекція власних агресивних імпульсів на агресора, взаємодія з яким задовольняє неусвідомлювані агресивні прагнення жертви.

На думку науковців, віктимізуючий вплив агресії полягає в активній провокації насильства. Віктимізуючий вплив тривожності полягає в сприйнятті навколишнього середовища як невизначеного і ворожого, від якого підліток захищається способами, що не завжди мають конструктивний характер. Віктимізуючий вплив навіюваності підлітка пов'язаний з інтелектуальною недостатністю, з негативним відношенням до себе і провокативною невпевненістю [6, с. 88].

Ряд дослідників указує, що підвищена віктимність неповнолітніх визначається їх соціальним положенням, де визначальною детермінантою схильності до віктимної поведінки є роль підлітка в сім'ї. Існує два типи порушень дитячо-батьківських стосунків – це емоційне відчуження дитини батьками або надмірний контроль з їхнього боку. Батьківське емоційне відчуження перетворюється за допомогою захисного реактивного утворення у формі певного «виховного стилю» – авторитаризму, надконтролю, гіперопікування або гіперпротекції. Ці стилі у цілому характеризуються тотальною невдоволеністю дитиною, прагненням «переробити» її, великою кількістю обмежень, заборон і покарань [5, с. 45]. Дорослий, таким чином, дістає можливість висловити свою агресію по відношенню до дитини, причому агресія виглядає та інтерпретується як підвищена турбота і увага. Дитина виступає як «зручний» об'єкт заміщення агресії, їй приписуються неіснуючі недоліки або нав'язується певний «успішний» життєвий сценарій. Останнє позначається як делегування або зверхсоціалізація і є компенсацією батьківського відчуття своєї незначності, сприйняття себе як неповноцінного. Емоційний симбіоз є екстремальною батьківською установкою, що фруструє онтогенетично пізніші потреби дитини у відділенні, визначенні меж «Я», самостійному пізнанні світу. Страх матері раціоналізується і виявляється у вигляді виховного стилю, що описується в літературі як егоцентрична інфантилізація, потураюча гіперопіка, знецінення [2, с. 34].

Основою найточнішої класифікації, яка вивчає феноменологію віктимної поведінки підлітків, є та, що описує агресивні, активні, ініціативні, пасивні, некритичні і нейтральні групи потерпілих.

В основі таких саморуйнівних вчинків як самогубство (крайня форма), схильність потрапляти в ситуації, пов'язані з ризиком для життя, імпульсний вибір хірургічного втручання там, де його можна було б уникнути і ін. (компромісна форма), лежать елементи агресивності, покарання (аутоагресії) і спокутування провини [3, с. 49].

На думку науковців, принцип жертвності реалізується підсвідомим прагненням особи стати жертвою нещасного випадку і при цьому

забезпечити собі шанс на виживання, оскільки більшість підсвідомих страхів існує тільки в її уяві. За допомогою цього відбувається часткова нейтралізація деструктивних імпульсів. Вид травмуючої дії у меншій мірі впливає на оформлення її як травми, ніж її суб'єктивне переживання і оцінка потерпілим [5, с. 62].

Як зазначає Б. Волков, підлітковий вік є сензитивним періодом для формування патологічних психологічних новоутворень, в основі яких лежить особова тривожність, інтелектуальна недостатність як основа навіюваності, що приводить до неможливості переробки травмуючої інформації, і агресія як активна спроба захиститися від тривоги. Родинна система детермінує, в якій формі буде опредмечена тривога підлітка і яким способом підліток з нею впорається. Отже, віктимна активність як форма дезадаптивної поведінки підлітка, за допомогою якої він намагається опанувати тривогу, формується, виникає, розвивається і закріплюється саме в родинній системі, де підліток виконує певну специфічну роль. Ця роль завжди направлена на збереження засад і нормативів цієї системи, а також на продовження її існування [4, с. 81].

Віктимні підлітки – це діти, що жертвують своїм «Я» для того, щоб бути прийнятими родинною системою або такою, що її може замінити. Таким чином, на процес дезадаптації і формування віктимності впливають особливості психологічних захисних механізмів батьків, причому існують відмінності у впливі захисних механізмів батьків і матерів або людей, які їх замінюють і виконують відповідні функції. Захисні механізми батьківської психіки вкупі з обраним виховним стилем формують наявність тривожності, навіюваності і агресивності як базових особових рис підлітка, його захисні механізми і – тим самим – тип особистісної організації підлітка і поведінкові форми його боротьби з тривоگو.

І. Касаткін зазначає, що віктимна поведінка – це будь-яка форма поведінки, якщо її можна визначити як провокативну. Вчені виділяють такі форми віктимності відповідно формам провокації можливого агресора – агресивна поведінка з вербальними і невербальними компонентами, провокуюче пасивна поведінка і випадково провокуюча поведінка, що базується на інтелектуальній недостатності підлітка [25, с. 166].

Загальні особливості прояву віктимності: віктимність в поведінці більшою мірою визначається не стільки зовнішніми провокативними проявами агресії, які швидше відштовхують потенційного агресора, скільки провокативною демонстрацією власної безпорадності або залежності [4, с. 32].

Водночас, загальна віктимність, прихований тип віктимності і ситуативний тип віктимності є першорядними у формуванні і реалізації віктимної активності підлітка, а агресивний і підбурюючий типи можна розглядати як окремі випадки ситуативного типу активності, оскільки підліток не замислюється, як на інших людей діє його поведінка, тобто у нього відсутній зворотний зв'язок, і це робить неможливим самокорегування його поведінки і адекватну реакцію на загрозу [6, с. 71].

Патологічні родинні ролі впливають на формування віктимності так: «родинний герой» реалізує очікування батьків щодо ідеальної дитини і стає їх нарцисичним розширенням, задовольняє потребу в схваленні і турботі. Цим самим вона перекреслює власне «Я», у зв'язку з чим позбавляється можливості реалізовувати свої справжні бажання і потреби, тому їх задоволення можливе тільки при знятті відповідальності шляхом отримання статусу жертви. «Занедбана дитина» прагне виглядати цінною і гідною любові, менш інфантильна, ніж підлітки з попередньою роллю, більшою мірою віддає звіт у власних діях, більшою мірою вільна в реалізації своїх потреб і здатна до самозахисту. Але її потреба отримати схвалення і позитивну оцінку від людей з високим соціальним статусом може виступати як передумова формування віктимності.

«Цап-відбувайло» є окремим випадком ролі «занедбана дитина», а також результатом інвертованих дитячо-батьківських стосунків, при котрих відповідальність за неприємності покладається на дитину, яка прагне довести, що вона гідна любові і уваги. Вона перебільшує свої недоліки і ступінь відповідальності, що само по собі може переживатися як травма [7, с. 54].

Узагальнюючи означене вище, можемо сказати, що виділяють такі типи віктимної поведінки: загальна віктимність в поведінці, при якій підлітки переживають небезпечну ситуацію як емоційно привабливу і ідеалізують агресора; агресивна – підлітки долають фрустрацію за допомогою фізичної сили; підбурююча – підлітки долають фрустрацію за допомогою демонстрації здатності «вкусити» суперника; прихована – підлітки мають внутрішньо-особисту проблему, яка дестабілізує адекватні поведінкові реакції на ситуації, пов'язані з ризиком для психологічного і фізичного благополуччя підлітка; ситуативна – підлітки нездатні переробити отриману травму через постійну дію захисних механізмів витіснення і дисоціації, що запускаються автоматично і приводять до неадекватних поведінкових реакцій на ситуації, пов'язані з ризиком для психологічного і фізичного благополуччя підлітка.

Література

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 234 с.
2. Вандышев В. В. Виктимология: что это такое? Москва, 2008. 67 с.
3. Васхан О. Види травматичних переживань, обумовлених насильством, і форми захисних реакцій. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразна*. 2005. № 662. С. 153–156.
4. Волков Б. С. Психология подростка: учеб. пособие для вузов. Москва : Академический Проект: Гаудеамус, 2005. 205 с.
5. Дроздов О. Ю., Скок М. А. Проблемы агрессивной поведінки личности : навч. посібн. Чернівці : ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2000. 95 с.
6. Касаткін І. Б. Здоров'я: Попередження вживання алкоголю та наркотиків у школі. Київ , 2003. 136 с.
7. Рожков М. И. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением. Москва : Владос, 2001. 240 с.

Роксоляна Зозуляк-Случик
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Світлана Довбенюк
студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК ФАКТОР ПРОФІЛАКТИКИ ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ ПІДЛІТКІВ

Внаслідок несприятливих обставин у суспільстві з'являються різноманітні відхилення у соціалізації, що безпосередньо відображаються у прояві неадекватної поведінки і ставленні підлітків до норм і вимог всієї системи суспільних відносин та зумовлюють їх девіантну поведінку.

Аналіз соціально-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, про те що цій проблемі велику увагу приділяли такі науковці як О. Дьяченко, І. Єрмаков, О. Зюбіна, В. Крижко, Е. Павлютенков, Б. Рей, М. Рижков, Л. Сохань, М. Степаненко, Т. Титаренко, Г. Халаш та інші.

Мета статті полягає в аналізі напрямів реабілітації дітей з девіантною поведінкою.

Відомо, що робота фахівця з підлітками-девіантами базується на принципі подвійного і протилежно спрямованого педагогічного впливу: блокування негативного і посилення, розвиток позитивного у підліткові. Цей принцип проявляється у відповідній корекційній роботі, яка передуює реабілітаційній діяльності соціальних педагогів з девіантними підлітками.

Так, Т. Федорчинко зазначає, що при виборі прийомів корекції особистості в школі склалися дві протилежні концепції і дві тактики. Перша, найбільш поширена, характеризується тим, що важкого підлітка вважають поганим, невірним. До нього ставляться недобррозичливо, безкінечно фіксуються його порушення у поведінці, його засуджують і карають. На позитивних рисах особистості увага не зосереджується. Внаслідок цього у підлітка з'являються озлобленість, жорстокість, бажання помститися педагогам, що його скривдили, і ровесникам за байдужість до його проблем. Дослідник такий підхід називає тактикою байдужого фіксування проступків і засудження вихованців [5, с. 12].

Друга концепцію окреслює Л. Шнейдер, зазначаючи, що у кожного вихованця є прагнення до хорошого, погане його самого пригнічує і викликає в нього страждання. Але підліток неспроможний самостійно зосередити свої зусилля на виправленні помилок. Він потребує допомоги доброго і вдумливого педагога. Крім цього, у свідомості підлітка відбувається боротьба позитивних і негативних тенденцій. Включення підлітка у здійснення морально-ціннісних вчинків сприяє посиленню позитивних тенденцій і безболісному витісненню негативних. Тактику, яка базується на

такій концепції, можна назвати тактикою проектування позитивних якостей особистості і організація досвіду її правильної поведінки. Ця тактика заснована на особливо важливих у роботі з девіантними підлітками принципах педагогічного оптимізму, поваги до підлітка, розуміння його душевного стану, зацікавленості у його долі [6, с. 125].

Соціально-педагогічна реабілітація підлітків є комплексною, оскільки вона розглядає можливі варіанти відхилень у процесі соціального розвитку і різні види діяльності. Комплексність визначає і результативність соціально-педагогічної діяльності педагогів та інших спеціалістів. Потреби у цьому випадку є джерелом активності й діяльності підлітків [3, с. 43].

Зіставляючи потреби підлітків, дослідники визначають категорію дітей, які потребують соціально-педагогічної підтримки та реабілітації. До неї відносять ті, у кого деформовані способи задоволення потреб і системоутворюючі види діяльності. Основою для виокремлення таких людей служать особливі проблеми, які з'являються у процесі задоволення потреб. Віковий підхід при цьому вказує на те, які типові особистісні труднощі можуть з'явитися в підлітковий період. При цьому загально визнаним є факт, що чим раніше починається реабілітаційна діяльність, тим вона ефективніша [1, с. 163].

Найбільш важливими є такі завдання реабілітаційної діяльності:

1. Відновлення чи компенсаційний розвиток способів задоволення потреб підлітків з фізичними і психічними відхиленнями у розвитку.
2. Правовий захист «соціальних сиріт» та підлітків, які залишилися без батьківської опіки.
3. Відновлення сенсорного досвіду у підлітків, котрі мають затримку у 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 і його оточення
6. Відновлення навичок спілкування. Воно залежить від рівня психологічної культури дитини і будується на основі індивідуальної реабілітаційної програми та програм організації дозвіллевої діяльності.
7. Відновлення необхідного рівня освіти, тобто оволодіння базовим комплексом 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 умов створення цільових місць для підлітків і створення умов для професійного зростання і самореалізації в межах цієї професійної діяльності, до сьогодні вкрай складно [2, с. 8].

Звичайно, що всі затрачені сьогодні кошти на реабілітацію підлітків не завжди дозволяє одержати позитивні результати, оскільки певні її установки

в цей період є уже досить ускладненими. Це свідчить про те, що можливість рецидиву в цьому віці досить висока. Тому пріоритетним можна вважати сьогодні перші шість завдань.

Функції профілактичної соціально-педагогічної діяльності можна віднести до цілісного процесу реабілітації неповнолітніх, а також використати їх у ході вирішення конкретного реабілітаційного завдання. Основною функцією у роботі з підлітками є *попереджувально-профілактична*, яка використовується соціальним педагогом, коли постає завдання закріпити позитивні результати своєї діяльності і попередити можливі рецидиви.

З метою вирішення проблеми девіантності у підлітків у науково-педагогічних колах пропонують об'єднати зусилля у медико-психологічну соціальну службу. Саме завдяки об'єднанню їх зусиль реалізуються реабілітаційні та оздоровчі послуги різним віковим групам дітей.

Змістовий аспект діяльності такого центру включає напрями і форми роботи, зокрема:

- пропаганду психологічного здоров'я, профілактику захворювань;
- діагностику і корекцію стану здоров'я, кризового стану, адаптацію і реабілітацію, психолого-педагогічну терапію, телефон довіри;
- збір інформації і класифікацію категорії дітей та підлітків, які потребують професійної допомоги;
- навчання і консультацію спеціалістів, соціальних педагогів і соціальних працівників, працівників управлінських структур, волонтерів, груп самодопомоги;
- управлінсько-кординаційну роботу між медико-соціальними інститутами.

У центрі можуть діяти кілька програм, які спрямовані на вирішення проблем підлітків (наприклад «Батьки і діти», «Сім'я», «Діалог», «Стратегія життя», «Молодь за здоров'я» та ін.). Ці програми відображають ті проблеми, які повинні вирішуватися разом із підлітками.

Так, скажімо, програма «Батьки і діти» зосереджується на проблемах дітей і підлітків до 15 років і має кілька напрямків:

1. Психологічна і поведінкова корекція порушення міжособистісної комунікації дітей і батьків у сім'ї, порушення комунікації з ровесниками і вчителями. З цією метою спеціалісти застосовують в основному методи поведінкової, позитивної, сімейної та ігрової терапії. З умови наявного відхилення у внутрішньосімейній комунікації корекція в основному спрямована не на вдосконалення підлітка, а на зміну контексту в сім'ї. В даній ситуації соціальний педагог разом із психологом можуть провести рольовий тренінг для всіх членів сім'ї.

2. Психотерапія та психосоціальна робота з дітьми і підлітками. Соціальні педагоги забезпечують проведення дискусійних груп з батьками хворих дітей, групи, самостійної взаємодопомоги для навчання дітей старшого віку прийомам саморегуляції. Соціальні працівники за дорученням

психотерапевтів вивчають обставини, оточення підлітків та його сім'ї (матеріальні та житлові умови, умови навчання тощо), надаючи інформаційну допомогу сім'ї щодо видів та джерел соціальної допомоги [4, с. 8].

Таким чином, можна сказати, що реабілітація підлітків з девіантною поведінкою передбачає відновлення соціальних норм, порушених негативними зв'язками і відносинами в середовищі. Суть реабілітаційного підходу в соціальному середовищі визначається як комбіноване і координоване застосування медичних, соціальних, педагогічних професійних заходів, спрямованих на компенсацію дефекту соціального відхилення.

Література

1. Максимова Н. Ю., Толстоухова С. В. Соціально-психологічний аспект профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді. Київ, 2000. 208 с.
2. Меланчук А. Потрібні не притулки, а реабілітаційні центри. *Завуч*. 2014. № 24. С. 6-8.
3. Педагогічно-правова профілактика правопорушень серед учнівської молоді: науково-методичний збірник статей / за заг. ред. В. П. Пастухова. Київ, 2007. 124 с.
4. Технологія роботи з проблемними дітьми в масовій школі. *Завуч*. 2015. № 4. С. 8–9.
5. Федорчинко Т. Методи корекційної роботи з агресивними дітьми та підлітками. *Рідна школа*. 2016. № 2. С. 12-14.
6. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. Москва : Академический Проект; Трикста, 2014. 336 с.

Роксоляна Зозуляк-Случик

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Анна Рибій

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Підвищення інтересу до проблеми конфліктів у наш час пов'язане зі зростанням напруженості в різних сферах соціальної дійсності, з гострою потребою практичної допомоги у вирішенні конфліктів з боку різних суспільних структур і фахівців. Наше суспільство виявилось невідповідним до конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій.

Серед конфліктів важливе місце займають міжособистісні. Вони охоплюють практично всі сфери людських стосунків. Будь-який конфлікт зрештою, так або інакше, зводиться до міжособистісного. Тому знання особливостей міжособистісних конфліктів, причин їх виникнення, способів управління ними є важливою складовою професійної підготовки соціального педагога.

Означеною проблемою у вітчизняних наукових колах займаються

В. Андреев, І. Ващенко, Н. Іришина, Н. Повякель та інші.

Мета статті полягає в окресленні особливостей конфліктів у середовищі старшокласників.

Відомо, що юність – певний етап дозрівання і розвитку людини, який лежить між дитинством і дорослістю. Слово «юність» означає фазу переходу від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, завершення фізичного, зокрема статевого, дозрівання, а з іншої – досягнення соціальної зрілості. Але в різних суспільствах це відбувається по-різному [2, с. 17].

Біологічно це період завершення фізичного дозрівання. Соціальний статус юнацтва неоднорідний. Юність завершальний етап первинної соціалізації.

Головне психологічне придбання юнацького віку – відкриття свого внутрішнього світу, цьому сприяє поява нових питань про себе [5, с. 83]. Багатьом старшокласникам властиве перебільшення власної унікальності. У юнацькому віці розширюються тимчасові уявлення, включаючи майбутнє, особисті і соціальні перспективи.

Особистісне і професійне самовизначення – центральне новоутворення цього вікового періоду. Самовизначення, стабілізація особи в підлітків пов'язані з виробленням світогляду – системи ясних, гідних переконань, що виражають відношення людини до світу, його ціннісні орієнтації [4, с. 30].

Юнацький вік – вирішальний етап становлення світогляду, тому що саме в цей час дозрівають і його когнітивні, і його емоційно-особові передумови. Він характеризується не просто збільшенням обсягу знань, але і величезним розширенням розумового кругозору старшокласника, появою у нього теоретичних інтересів і потреби звести різноманіття чинників до небагатьох принципів.

З розширенням і накопиченням інтересів, старшокласник починає замислюватися про сенс життя, намагається усвідомити своє життя не як серію випадкових, розрізнених подій, а як цілий процес, що має певний напрям, певний сенс. Світоглядний пошук включає соціальну орієнтацію особи, тобто усвідомлення себе часткою, елементом соціальної спільності, вибір свого майбутнього соціального положення і способів його досягнення.

Характерна риса ранньої юності – формування життєвих планів. Життєвий план виникає, з одного боку, в результаті узагальнення цілей, які ставить перед собою особа, як наслідок побудови «піраміди» її мотивів, становлення стійкого ядра ціннісних орієнтацій, які підпорядковують собі перехідні прагнення. З іншого боку – це результат конкретизації цілей і мотивів [2, с. 37].

Життєві плани старшокласників як за змістом, так і по мірі їх зрілості, соціального реалізму і охоплюваній тимчасовій перспективі вельми різні. З мрії, з ідеального бажаного майбутнього, з побудови цінностей, значимих для особи у старшокласника постійно вимальовувався життєвий план. У юнацькому віці відбувається переоцінка цінностей, вишиковуються ієрархії життєво-важливих цінностей, оскільки глобальне питання в цьому віці – це

питання про сенс життя. У кожного старшокласника існує своя система ціннісних орієнтацій, в якій цінність вишиковується в певний ієрархічний взаємозв'язок.

У процесі виявлення ціннісної орієнтації потрібно враховувати два основні параметри:

- а) міра сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій;
- б) вміст ціннісних орієнтацій (їх спрямованість), які характеризуються конкретними цінностями, що входять в структуру.

Перший параметр дуже важливий для оцінки рівня особистої зрілості школяра, оскільки інтеріоризація цінностей відбувається за умов наявності у людини здатності виділяти з безлічі явищ ті, які мають для неї цінність, а потім перетворити їх на систему, залежно від умов існування, цілей. У школяра має бути високий рівень особового розвитку для «складання системи ціннісних орієнтацій». Спрямованість, вміст ціннісних орієнтацій допомагає зрозуміти, які цінності входять в структуру ціннісних орієнтацій особи, а залежно від цього можна визначити на які цілі направлена діяльність старшокласника.

Аналіз змістовної сторони ціннісних орієнтацій може показати, в якій мірі виявлені ціннісні орієнтації що вчиться відповідає суспільному еталону, нормам суспільства. Залежно від того, на які цінності може орієнтуватися школяр, до чого прагнути в житті, що може створити в цьому житті, отримати, в чому бачить особисту мету, ми можемо говорити про його соціальну і цивільну зрілість. Про особистісну зрілість старшокласника можна судити по тому, на скільки змістовна сторона ціннісних орієнтацій, характерна для цього вікового періоду відповідатиме інтересам суспільства [3, с. 24–30]. Отже, усі бажання, прагнення особистості можна віднести до якогось із типів цих потреб. Свідомо або несвідомо юнаки мріють домогтися власної мети відповідно до потреб, а якщо це неможливо, виникають конфлікти.

Водночас конфлікт – реальні або ілюзорні, об'єктивні або суб'єктивні, по-різному усвідомлені протиріччя між людьми, зі спробами їх емоційного вирішення. Конфлікт не завжди відіграє негативну роль. Нерідко дезорганізація, втрата попередньої рівноваги зумовлюють пошук рішень, перехід взаємовідносин у колективі до нової оптимальної якості.

Соціально-психологічний конфлікт є явищем міжособистісних і групових взаємин, виявом протиборства, активного зіткнення тенденцій, оцінок, принципів, думок, характерів, еталонів поведінки. Будучи формою комунікації людини з людиною, людини з групою або її частиною, однієї частини колективу з іншою, колективу з колективом, він віддзеркалює прагнення людей до утверджених ідей, принципів. Нерідко він постає як реакція на несприятливі ситуації, що травмують особистість, на перешкоди у досягненні будь-якої мети. Виявляючи себе як один із засобів самоутвердження, він діє дезінтегруючи в людських стосунках. Тому його вважають одним із крайніх засобів регулювання міжособистісних стосунків [1, с. 144–152].

Залежно від головних ознак конфлікти класифікують: за характером взаємодії: міжособистісні, міжгрупові, міжнаціональні, міждержавні, міжстатеві, внутрішньо особистісні; за ознаками вияву: відкриті (лежать на поверхні), приховані (їх можна визначити лише за непрямими ознаками); за типом вирішення: прості (швидко вирішувані), складні (для їх вирішення потрібний тривалий час); за змістом: реалістичні (мають реальне підґрунтя для виникнення), нереалістичні (не мають реальної бази для виникнення, відбуваються на рівні емоційних виявів); за кінцевим результатом: продуктивні («корисні» – допомагають розкрити і змінити нездорові взаємовідносини, вирішити протиріччя), непродуктивні («шкідливі» – не дають нікому користі). Залежно від напрямів комунікацій: «горизонтальні» (конфлікти між рядовими членами колективу), «вертикальні» (конфлікти між підлеглими і керівником), «вертикальні» конфлікти згори донизу (конфлікти між керівниками і підлеглими); за кількістю осіб, які беруть участь у протистоянні: діадичні (парні), в яких діють дві людини (керівник – виконавець, два працівники); локальні, що охоплюють невелику кількість членів колективу; загальні конфлікти, в які втягнуті майже усі члени колективу, і міжгрупові [1, с. 254].

Водночас конфлікт сприяє вирішенню криз фактом власної появи, коли «оголюються позиції» сторін (дій), що зіткнулися, коли і тій і іншій стороні стає зрозуміло, з ким і з чим вони мають справу в цьому протистоянні. Згідно цієї ідеї, конфліктна фаза в кризі знаменує вихід з нього і оформляє ситуацію.

В рамках культурно-історичної традиції виділяються два основні види конфліктів юнацького віку: конфлікт, як болісне внутрішнє переживання в критичному періоді і конфлікт, як представлене в конкретних життєвих ситуаціях протиріччя культурного і натурального способів дії в стабільний період. У першому випадку – це суб'єктивне переживання, що розглядається як фрустрація, що вимагає подолання переживання, в другому випадку – ключовим є уявлення про те, що суттю конфлікту є сам зміст завдання (узгодження ресурсів і цілей) [6, с. 25].

Разом із тим, кризу ми розуміємо як таку характеристику взаємодії, яка переструктурує саму ситуацію (соціальну ситуацію розвитку), само протиріччя, додаючи і ситуації і взаємодії нову структуру і новий характер.

В юнацькому віці дорослішання відбувається за рахунок розвитку здібностей до цілісного життєвого планування і засобів конструювання життєвого плану [6, с. 34]. З цієї точки зору саме життєвий план є засобом узгодження ресурсів і домагань. Він (життєвий план) визначається складною динамікою і структурою дій: вибір ідеальної мети з чималого тимчасового поля заданих альтернатив; облік готівкових ресурсів; облік можливості придбання необхідних ресурсів; розставлення реальних цілей в своєрідну ієрархію досягнень; включення в ієрархію аспекту реалістичності досягнень; постановку завдань з придбання необхідних, але відсутніх доки ресурсів тощо. Проте в цілому, життєвий план хлопця (дівчини) є способом зв'язку (узгодження) домагань і ресурсів.

У думках старшокласників містяться лише загальні уявлення про цілі-

ідеали майбутнього життя і перспективи професії, причому юнаки не використовують в них фантазійних образів характерних для підліткового способу структуризації перспективи [2, с. 46]. При цьому в їх думках відсутні оцінки зовнішніх і внутрішніх ресурсів і вказівки на дії з досягнення цілей. Складається враження, що накопичені ресурси починають виступати предметом оцінки, але при цьому, пов'язані ще не з перспективою або уявленням про мету, а з системою попередніх досягнень.

Ситуація вибору у середовищі старшокласників часто будується на уявленні про те, що подобається. Старшокласники вказують на брак ресурсів для досягнення мети, але при цьому, в описі планів і передбачуваних дій співвідношення конкретної мети і необхідного ресурсу відсутнє. Часто на питання, а що, по-твоєму, необхідно зробити, відповідають: «пробуватиму», «спочатку спробую, а потім зрозумію». Для уявлень старшокласників, на відміну від хлопців і дівчат більш старшого віку (студентів або працюючих), характерна мінливість, «кидок з одного боку в інший», підміна одного складного завдання іншим не менш складним, а також надія на те, що з розумінням цілі пів справи зроблено, і тепер задумане вже точно вийде [2, с. 46].

Отже, можемо зробити висновок, що конфлікти у середовищі старшокласників є дуже поширеним явищем. Деструктивні конфлікти зумовлюють суб'єктивне переживання, що розглядається як фрустрація і вимагає подолання переживання. Конфлікти також можуть бути позитивним явищем, коли він вирішується конструктивно та сприяє вирішенню криз.

До корисних наслідків конфліктів належать порозуміння між конфліктуєчими особами або групами, розширення сфери й способів міжособистісної взаємодії, розвиток внутрішньогрупових відносин тощо. Але найважливішим є те, що конструктивно вирішений конфлікт може стати джерелом особистісного зростання людини. Між тим готовність до конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях не може з'явитися стихійно, її формування потребує особливих умов. На нашу думку, саме розробка соціально-педагогічних умов, що сприяють конструктивному вирішенню конфліктів між суб'єктами навчально-виховної діяльності, є перспективним напрямком розвитку сучасної соціальної педагогіки та психології.

Література

1. Ващенко И. В., Гиренко С. П. Общая конфликтология: уч. пособие. Харьков : Оригинал, 2011. 456 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібн. / О. В. Скрипченко та ін. Київ : Просвіта, 2011. 416 с.
3. Возрастные особенности старшеклассников / под ред. И. В. Дубровиной. Киев, 2009. 186 с.
4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Москва, 2012. 156 с.
5. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Киев, 2015. 320 с.
6. Формирование личности старшеклассника / под ред. Дубровиной. Киев : Педагогика, 2008. 248 с.

Богдан Мисак
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Анна Неспляк
студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Соціалізація молодого покоління в умовах трансформацій українського суспільства, що відбувається внаслідок складних соціально-економічних реформ, послаблення виховного потенціалу не лише сім'ї, школи, а й інших громадських інститутів, кризи перегляду ціннісних орієнтирів провокують виникнення поведінкових девіацій у суспільстві загалом і молоді, зокрема. Поле ненормативної поведінки впродовж останнього часу суттєво розширилося за рахунок нових форм девіацій, асоціальних і протиправних дій підлітків: алкоголізації, наркоманії, токсикоманії, ігроманії, Інтернет-залежності та ін. Соціальна незрілість, несформованість правових установок часто призводить до правового нігілізму молоді, свідомого ігнорування вимог закону, заперечення соціальної цінності права, що знаходить вияв у різних формах девіантної поведінки.

Погіршення соціальної ситуації в останні роки призвело до збільшення кількості дітей, що живуть у винятково складних соціальних умовах: із загальної кількості населення в Україні 14 млн. дітей і молоді віком до 18 років. Серед них: діти-сироти і діти, які залишилися без піклування батьків або з неповних сімей – понад 400 тисяч, діти з проблемами фізичного та психічного розвитку – близько 160 тисяч, діти з малозабезпечених сімей – 3,4 млн.

Серйозний дефіцит позитивного впливу на молоде покоління призводить до того, що у дітей і підлітків домінуючими почуттями стали тривога, агресія, соціальна пасивність, страх.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та розкритті змісту й форм подолання девіантної поведінки у дітей підліткового віку.

Підлітки, схильні до девіантної поведінки, мають специфічний психологічний профіль та відповідну агресивну установку, які сформувалися під сукупним впливом психофізіологічних, індивідуально-психологічних чинників та несприятливих умов соціалізації особистості і потребують поетапної організації самовиховання та психологічної корекції відхилень у поведінці. Поняття «девіантної» поведінки полягає в тому, що людина не дотримується вимог соціальної норми, вибирає неприйнятні соціальними нормами способи поведінки в тій чи іншій ситуації, що веде до порушення міри взаємодії особистості та суспільства, групи та суспільства, особистості

та групи.

Особливості профілактики девіантної поведінки вивчали О. Бондарчук, Е. Дюркгайм, А. Макаренко, Т. Шацькийта інші.

Автори теорії соціального контролю Е. Дюркгайм і Ф. Най вважали, що за нормальних умов соціальної організації дії індивідів регулюються соціальними нормами і тому девіація майже відсутня. Але, за умов соціальної дезінтеграції, нормативний контроль стає слабшим, що відкриває можливості для реалізації девіантної поведінки у підлітків. Були виокремлені чотири механізми соціального контролю, послаблення чи відсутність яких сприяють формуванню девіантної поведінки у членів суспільства:

- прямий контроль, який здійснюється ззовні за допомогою покарань;
- внутрішній контроль, заснований на інтеріалізованих нормах та цінностях;
- побічний контроль, пов'язаний з ідентифікацією індивіда з родичами, товаришами тощо;
- контроль, заснований на широті можливостей застосування різних засобів досягнення цілей і задоволення потреб.

У соціології девіантної поведінки виділяються кілька напрямків, що пояснюють причини виникнення даної поведінки. Так, Р. Мертон, використовуючи висунуте Е. Дюркгеймом поняття «аномія» (стан суспільства, коли старі норми і цінності вже не відповідають реальним відносинам, а нові ще не затвердилися), причиною поведінки, що відхиляється, вважає непогодженість між цілями, висунутими суспільством, і засобами, що воно пропонує для їхнього досягнення. Інший напрямок склався в рамках теорії конфлікту. Відповідно до цієї точки зору, культурні зразки поведінки відхиляються, якщо вони засновані на нормах іншої культури. Наприклад, злочинець розглядається як носій визначеної субкультури, конфліктної стосовно пануючого в даному суспільстві типу культури [3, с. 218].

Агресивні підлітки, при всій відмінності їх особових характеристик і особливостей поведінки, відрізняються деякими загальними рисами. До таких рис відноситься бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність захоплень, вузькість і нестійкість інтересів. У цих дітей, як правило, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена навіюваність, копіювання, недорозвиненість етичних уявлень. Їм властива емоційна грубість, озлобленість, як проти однолітків, так і проти навколишніх дорослих. У таких підлітків спостерігається крайня самооцінка (або максимально позитивна, або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід з важких ситуацій, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, регулюючими поведінку. Разом з тим, серед агресивних підлітків зустрічаються і діти добре інтелектуально й соціально розвинені. У них агресивність виступає засобом підняття престижу, демонстрація своєї самостійності, дорослості [1, с. 69].

На думку А. Макаренка, соціально-педагогічна профілактика

спрямована на зміну різних зовнішніх і внутрішніх факторів та умов соціального виховання або перебудову їх взаємодії. Даний вид профілактики передбачає спрямування соціальним педагогом діяльності на формування позитивного виховного впливу мікросоціуму дитини (педагоги, батьки, родина, група однолітків), на зміну характеру їх відносин, впливу на дитину; на уявлення дитини (підлітка) про оточуючих і взаємини з ними; сприяння зміні позиції дитини (підлітка) у відношеннях в соціумі (сприяння, протидія, бездіяльність) [2, с. 177-178].

Важливу роль у роботі з девіацією відіграє психологічна профілактика. Профілактика як психологічна допомога клієнту надається вже тоді, коли ще немає особливих труднощів та ускладнень у поведінці, житті та діяльності людини чи групи людей. Як правило, на основі моніторингу соціально-психологічних змін у житті суспільства, окремих його груп, особливостей та умов індивідуального розвитку людини прогнозують ті чи інші ускладнення і проводять попереджувальну роботу [4, с. 43].

Отже, ми визначили, що девіантна (відхиляюча) поведінка – це поведінка індивіда чи групи, що не відповідає загальноприйнятим нормам, у результаті чого ці норми ними порушуються. Девіантна поведінка – наслідок невдалого процесу соціалізації особистості: у результаті порушення процесів ідентифікації й індивідуалізації людини такий індивід легко впадає в стан «соціальної дезорганізації», коли культурні норми, цінності і соціальні взаємозв'язки відсутні, слабшають чи суперечать один одному. Такий стан називається аномією і є основною причиною поведінки, яка відхиляється.

Девіації в підлітковому та юнацькому віці виникають також і як відповідь на неспроможність особистості реалізувати свої особистісні тенденції до самоактуалізації. Тому профілактика та подолання девіацій можливі шляхом навчання людини способів самореалізації, які б стали джерелом особистісного зростання та позитивності Я-концепції, що в цілому сприятиме психологічному благополуччю підлітка або молодої людини.

Формування у підлітків навичок здорового способу життя залежить від навчання навичкам ефективної взаємодії, регуляції емоцій, вирішенню конфліктів, зміцненню зв'язків між членами сім'ї та іншими близькими дорослими, виборі друзів та побудові позитивних взаємостосунків з однолітками, прийнятті рішень вмінні протидіяти тиску інших, уникненню невиправданого ризику.

Література

1. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки: курс лекцій. Київ : МАУП, 2006. 88 с.
2. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. Т. 1 / сост. Л. Гордин и др. Москва : Педагогика, 1983. С. 267-329.
3. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва : Сфера, 2001. 80 с.
4. Основы коррекционной педагогики: учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Гонеев А. Д. и др.; под ред. В. А. Сластенина. Москва : Академия, 2002. 272 с.

Романа Михайлишин

методист Педагогічного коледжу, асистент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка м. Львів

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІВЧАТ

Процеси, які відбуваються в сучасному суспільстві, загострили інтерес до розвитку і соціального становлення людини у соціумі та діяльності. Суспільство характеризується відкритістю, багатофакторністю й різноманітністю впливів на молоде покоління, несучи водночас як розширення можливостей розвитку людини, так і потенціал негативних впливів.

Кожне суспільство має свою певну систему норм (цінностей), які містять вимоги до поведінки та обов'язків членів цього суспільства.

У сучасних умовах, коли інтенсивно здійснюється будівництво Української правової держави, особливої актуальності набуває проблема педагогічного впливу на учнів і молоді з різними відхиленнями в моральному розвитку й поведінці. Як засвідчує практика і результати наукових досліджень, саме відхилення стають першопричиною зростання злочинності, алкоголізму, наркоманії, токсикоманії тощо. Особливе занепокоєння викликають асоціальні прояви поведінки в молодіжному середовищі, які приносять велику шкоду здоров'ю, знижують ефективність навчально-виховної роботи, часто стають підґрунтям деградації особистості.

Попереджувальна виховна робота обумовлюється специфікою самої проблеми, індивідуальними особливостями особи, з якою вона проводиться, специфікою умов, обставин її проживання, навчання, життєдіяльності.

Соціально-педагогічна робота, спрямована на профілактику та подолання девіантної поведінки дітей та молоді, нині є актуальною. Девіантна поведінка людини – це система вчинків чи окремі вчинки, які суперечать прийнятним в суспільстві нормам; пов'язана з певною невідповідністю вчинків, дій, способів діяльності.

Дослідженню різних аспектів девіантної поведінки, чинників її виникнення, пошуку форм і методів профілактичної роботи та подолання девіантної поведінки присвячені праці науковців, таких як: О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Кеплан, В. Оржеховська, В. Співак, С. Харченко, М. Фіцула та ін.

М. Фіцула наводить класифікацію осіб, які допускають поведінкові відхилення. За ступенем важковиховуваності він називає чотири групи дітей, підлітків і молоді:

1) *важковиховувані* – байдуже ставляться до навчання, періодично порушують правила поведінки, дисципліну. Для них характерні такі негативні якості, як грубість, брехливість, нечесність;

2) *педагогічно занедбані* – негативно ставляться до навчання й

суспільно корисної діяльності. Вони систематично порушують дисципліну й норми моралі, постійно проявляють негативні риси особистості;

3) *правопорушники* – перебувають на обліку в інспекції у справах неповнолітніх або направлені до спецшкіл і спецпрофтехучилищ;

4) *злочинці* – педагогічно занедбані, які вчинили злочини, порушили правові норми й направлені судом до виправно-трудових колоній [3, с. 49].

В. Оржеховська, розглядаючи важковиховуваність причиною ускладнень у подальшому розвитку особистості, також визначає особливості формування осіб з більшою поведінковою деформацією. На її думку, *педагогічно занедбані* – це переважно фізично та психічно здорові діти і підлітки, які стали важкими через неправильне виховання чи відсутність його впродовж тривалого часу; *підлітки-правопорушники* – це важковиховувані, педагогічно занедбані підлітки, котрі скоюють правопорушення (дрібні крадіжки, хуліганство та ін.), порушують адміністративні та інші норми, стоять на обліку в органах у справах дітей чи направлені службою у справах дітей до шкіл і училищ соціальної реабілітації [2, с. 52].

Протягом багатьох років соціальну занедбаність, важковиховуваність пов'язували з поведінкою представників чоловічої статті (хлопчики, підлітки, юнаки), але останнім часом все частіше постає питання про девіантну поведінку дівчат. Дослідження показують, що причиною відхилень у поведінці дівчаток є неправильне статеве виховання в сім'ї, всюдозволеність у діях дитини з раннього дитинства, стосунки батька і матері.

Дівчат відносять насамперед до категорії приховано або потенційно важковиховуваних. Дослідження вчених свідчать про те, що дівчинка намагається приховати від дорослих свої негативні риси, справити на них найбільш приємне враження. Її недоліки мають прихований характер, тому вчителі і батьки іноді не встигають вчасно їх помітити. Дівчата порівняно з хлопцями надзвичайно складні і вимагають винятково тонкого, кваліфікованого підходу. Дорослі іноді задовольняються тим, що дівчинка не б'ється, не палить, як хлопець. Але якщо дівчина надломлена морально, є аморальною, вона більш складна у перевихованні, ніж хлопець. Складність для педагога в тому і полягає, що важкі дівчата інколи нічим не виділяються на загальному фоні учнів.

Характерно, що важкі дівчатка, говорячи про взаємини в їх сім'ях, досить часто відзначають, що мати в них була сварливою, батько слабохарактерним, сімейних традицій не було; вони не уявляють, якою повинна бути сучасна жінка, найчастіше привабливими для себе називають не ровесників, учителів і батьків, а випадкових людей. У таких дівчат виявляється атрофованим почуття любові до батьків і материнське почуття.

Дівчата з відхиленнями у поведінці відрізняються лінощами, егоїстичністю. Вони наполегливо відстоюють права на святковий спосіб життя і повне задоволення своїх примх і забаганок.

Якщо у хлопців егоїзм пов'язаний з недисциплінованістю, небажанням підкоритись вимогам дорослих, то у дівчат – з байдужістю, спритністю,

жорстокістю.

Лінощі в хлопців найчастіше супроводжуються грубістю, невмінням володіти собою, імпульсивністю. У дівчат – тягнуть за собою прагнення перекласти свою роботу на інших. Як правило, в своїх невдачах важкі дівчата звинувачують оточуючих, попередньо обдумують, як виправдати своє бажання вчитися і працювати, проявляють агресивність від критики їх недоліків.

Самосвідомість соціально занедбаних дівчат знаходиться на низькому рівні. Вони легко примиряються зі своїми недоліками. Їм добре живеться з ними, і нікого це не повинно хвилювати. Така установка на невинуватість створює особливі труднощі у перевихованні важких дівчат. Оскільки вони трактують будь-які дії так як їм вигідно, у всьому шукають виправдання своїм вчинкам і діям, часто приймають бажане за дійсне; нерідко йдуть не тільки на обман, але й на самообман.

Поширенню негативних явищ серед дівчат сприяє відсутність інформації про шкідливі звички, аморальну, ризиковану, протиправну поведінку, що може забезпечити можливість свідомого вибору способу життя.

На основі теоретичних досліджень визначено труднощі профілактичної роботи з дівчатами:

- дівчата неохоче йдуть на контакт із педагогом;
- багато зусиль витрачається на налагодження контакту;
- один з напрямів профілактики – формування здатності керувати своїми емоціями, що не завжди має позитивний результат з огляду на високу емоційність дівчат;
- неприйняття школярками масової пропаганди, інформації статистичного характеру, «на загаль», що диктується їх здатністю краще сприймати емоційно забарвлену інформацію;
- дівчата шкільного віку потребують індивідуального підходу у вирішенні конфліктів або виходу з критичної ситуації, що не завжди враховується у зв'язку з приховуваними мотивами поведінки.

Система соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки дівчат передбачає організацію соціального виховання відповідно до завдань і можливостей загальнодержавного, регіонального, місцевого рівнів.

У профілактиці девіантної поведінки дівчат слід виділити дві складові діяльності соціального педагога у загальноосвітньому закладі з питань попередження та подолання наслідків девіантної поведінки:

- 1) соціально-педагогічна регуляція профілактикою девіантної поведінки;
- 2) психолого-педагогічна превентивна діяльність.

Напрямок *соціально-педагогічної регуляції* профілактикою девіантної поведінки передбачає конкретні шляхи реалізації нормативних, методичних заходів у взаємодії різних соціальних структур. Це організація виховного середовища для неповнолітніх дівчат, що включає активізацію діяльності

педагогів, працівників соціальних служб, органів влади.

Психолого-педагогічний напрям передбачає застосування психолого-педагогічних методів і прийомів роботи переважно індивідуального та групового характеру, визначається як превентивна діяльність. Вона повинна здійснюватися:

- а) у ранньому віці під час констатації важковиховуваності;
- б) за наявності складної життєвої ситуації, незадовільного стану соціального середовища, сигналів про можливість поведінкових девіацій або ж соціальної занедбаності;
- в) на початкових стадіях відхилень в уявленнях, поглядах, переконаннях під час констатування педагогічної занедбаності.

З позиції дослідників визначено доцільність і ефективність застосування у профілактичній роботі такої форми, як *соціально-педагогічний патронаж*, окреслено особливості застосування у соціально-педагогічній діяльності, що здійснюється стосовно особи, схильної до правопорушень, або особи девіантної поведінки, з низьким рівнем сформованості відповідного ставлення до соціальних норм.

До соціально-патронажної роботи з дівчатами відносяться:

- інструктування;
- відповідні роз'яснення;
- метод аналізу документів;
- консультування;
- проведення бесід за необхідною тематикою;
- використання резервів трудової і спортивної діяльності;
- співпраця з батьками дівчат;
- проведення позанавчальної виховної роботи;
- пропаганда самовиховання.

У здійсненні соціально-педагогічної роботи з профілактики девіантної поведінки дівчат акцент слід робити на: організації профілактичної роботи відповідно до молодшого шкільного, підліткового, юнацького віку дівчат; відповідної роботи адміністрації, класних керівників, учителів-предметників, психологічної служби школи; здійсненні соціально-педагогічного патронажу; використанні навчально-виховного процесу з профілактичною метою; удосконаленні підходів до соціально-педагогічної роботи з сім'ями, неформальним оточенням неповнолітньої; організації самовиховання дівчат.

Література

1. Вовк В. П. Методика роботи із соціально-занедбанними учнями: навч. посібн. Хмельницький :ХГПІ, 2004. 146 с.
2. Оржеховська В. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навч.-метод. посібн. Київ : ВіАН, 1996. 352 с.
3. Фіцула М. М. Педагогічні проблеми профілактики правопорушень неповнолітніх. *Право України*. 1995. № 8. С. 44–46.
4. Фіцула М. М., Парфамович І. І. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: навч.- метод. посібн. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 432 с.

Лідія Тимків
канд. психолог. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Христина Хмелівська
студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ПРОЯВІВ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Інтернет у сучасному житті відіграє важливу роль, з його допомогою завжди можна відшукати потрібну інформацію, спілкуватися в соцмережах, месенджерах, знайти друзів за інтересами, прослуховувати музику, переглядати цікаві фільми, а також можна знайти роботу та придбати будь-яку річ, не виходячи із дому. Завдяки Інтернету з'явилися практично безмежні можливості в усіх сферах життя.

Окрім переваг, Інтернет приніс і певний негатив у наше життя, а саме: створення сайтів асоціального характеру, які пропагують насильство і агресію, вільний доступ до порнографії, кібербулінг, інтернет-шахрайство. Для деяких Інтернет став ще одним видом наркотику, що за силою своєї дії і прихильності не поступається алкоголю чи нікотину. Все частіше можна почути про Інтернет-залежність. У 2008 році вона була визнана офіційною хворобою.

Проблему комп'ютерної залежності досліджують психологи, медики, педагоги, соціологи. Вперше Інтернет-залежність почав розглядати у 1995 році А. Гольдберг, який присвятив даному феномену низку своїх досліджень. Великий вклад у вивчення даної проблеми внесли такі зарубіжні вчені, як А. Войскунський, Д. Грінфілд, Р. Девіс, А. Єгорова, К. Янг та інші. Не залишили поза увагою проблему Інтернет-залежної поведінки і українські фахівці: Н. Бугайова, Т. Вакуліч, Г. Пілягіна, А. Церковний, О. Чабан, Л. Юр'єва.

Вперше термін був запропонований американським психіатром А. Гольдбергом. Під цим поняттям він розумів непереборний потяг до Інтернету, що характеризується «згубною дією на побутову, навчальну, соціальну, робочу, сімейну, фінансову сфери діяльності». За ступенем відходу від реальності Інтернет-залежність дуже нагадує потяг до наркотиків, алкоголю, азартних ігор. У США Інтернет-залежність вважають офіційним діагнозом і лікують психологи і психіатри [3].

К. Янг, аналізуючи велику кількість проблем у поведінці та контролі над потягами, виділила основних п'ять типів Інтернет-залежних:

1. Кіберсексуальна залежність – нездоланий потяг до відвідування порносайтів, обговорення сексуальної тематики в чатах чи спеціальних телеконференціях «для дорослих» й заняття кіберсексом (першість у цій

групі з великою перевагою утримують чоловіки).

2. Пристрасть до віртуального спілкування та віртуальних знайомств – надмірна кількість знайомих та друзів у мережі, великі об'єми листування, участь у інтернет-форумах, чатах тощо (першість у жінок).

3. Нав'язлива «фінансова» потреба у мережі – участь в онлайн-іграх (як азартних так і рольових), постійні покупки (відвідування Інтернет-магазинів) чи участь в Інтернет-аукціонах.

4. Інформаційне перевантаження (нав'язливий web-серфінг) – нескінченні подорожі у мережі, пошук інформації за базами даних і пошукових сайтах.

5. Комп'ютерна залежність – нав'язлива гра в комп'ютерні ігри (стрілялки – Doom, Quake, Unreal та ін., стратегії типу Star Craft, чи квестові), або програмування та інші види комп'ютерної діяльності у мережі [5 с. 36-43].

Новим видом Інтернет-залежності можна вважати, популярне в наш час «блогерство». В Україні воно стає дедалі популярнішим. Для донесення своєї думки блогери використовують соцмережі, окремі блог-платформи, на зразок LiveJournal, відеохостинг YouTube та створюють свої сайти. В них є навіть своє свято – Міжнародний день блогера, який святкують 14 червня [1].

У віртуальному середовищі діти та підлітки прагнуть розслабитися й абстрагуватися від психологічних проблем реального світу, дати вихід емоціям, цікаво провести час. Віртуальний ігровий простір дозволяє дітям реалізовувати низку базових потреб:

- у грі, розвагах, досягненні поставленої мети, саморозвитку, розвитку позитивних якостей, сміливості, вмінні долати перешкоди, поразки і невдачі;
- потреби у повазі та самоповазі, потреби в автономії, у протесті проти існуючих правил, знятті соціальних табу;
- потреби у домінуванні;
- потреби в агресії [2].

Ознаками Інтернет-залежності є:

- повне поглинання інтернетом;
- потреба у збільшенні часу онлайн-сеансів;
- наявність неодноразових, малоефективних спроб скорочення часу перебування в Інтернеті;
- поява симптомів абстиненції при скороченні користування Інтернетом (повторний потяг, виникнення і посилення напруги);
- виникнення проблем у навколишньому соціальному середовищі (непорозуміння з однолітками, членами родини, друзями);
- намагання приховати реальний час перебування в Інтернеті;
- залежність настрою від використання Інтернету (виражається емоційним і руховим збудженням, тривогою, нав'язливими розмірковуваннями про те, що зараз відбувається в Інтернеті, фантазіями і мріями про Інтернет, вільними чи несвідомими рухами пальців, що нагадує

друкування на клавіатурі).

Основні причини комп'ютерної залежності:

- нестача спілкування зі значущими для дитини людьми, неприйняття однолітками;
- недостатня увага батьків;
- сором'язливість, закомплексованість, труднощі в спілкуванні, невпевненість в своїх силах;
- схильність дітей підліткового віку миттєво «вбирати» все нове і цікаве;
- прагнення підлітка бути «як усі», не відставати від однолітків ні в чому [4].

Найбільш уразливими до Інтернет-залежності є підлітки, які не отримують з боку батьків достатньої уваги, допомоги і підтримки. Адже комп'ютер ніколи не скаже, що він втомився, не стане посилатися на уявну або реальну втому і головний біль, він завжди готовий приділити увагу новому користувачеві, розважити і зайняти його. Ще одним важливим фактором, що викликає Інтернет залежність у підлітків, стають труднощі у налагодженні відносин з однолітками в реальному житті. Причин може бути дуже багато, починаючи з комплексів з приводу власної зовнішності, надмірної ваги або проблем зі здоров'ям і закінчуючи малознайомим новим оточенням через часту зміну місця проживання. Невпевненість в собі й інші комплекси можуть призводити до того, що дитина стає справжнім ізгоєм у компанії однолітків та змушена шукати однопумців у соціальних мережах. Інтернет-залежність у підлітків дає можливість переживати сильні емоції, яких не завжди вистачає в реальності. А найважливіше те, що в разі невдачі можна все почати спочатку. Саме можливістю все пережити, повторити, переробити заново і відрізняється вигаданий віртуальний світ від реального життя, де смерть є остаточною і безповоротною, а вчорашній день – прожитим і його не можливо змінити, якби сильно ми цього не хотіли.

Психологічні ознаки комп'ютерної залежності:

- зневага (нехтування) навчанням й друзями;
- все збільшується кількість часу, який підліток проводить за комп'ютером;
- поза комп'ютером дитина роздратована, не може знайти застосування своїм силам і можливостям, відчуває порожнечу;
- на навчанні не може зібратися, запам'ятати інформацію;
- сухість та почервоніння очей;
- часті головні болі;
- безсоння;
- відсутність апетиту;
- біль у спині [4].

На нашу думку, Інтернет-залежність є особливо небезпечною для дітей і підлітків, адже їм набагато складніше самотійно впоратися з потягом до онлайн-життя і вчасно зупинитися. Інтернет-залежність – це свого роду

відхилення у поведінці, при якому в людини порушується відчуття реальності, втрачається відчуття часу і критичне мислення, обмежується управління своїми вчинками. Дитина стає менш активною, порушується цикл сну. Настає психічна та фізична залежність. У школярів підліткового віку залежність від Інтернету може свідчити також про наявність психологічних проблем – нереалізованості в колі спілкування, проблемних відносин у родині, труднощів з навчанням, від яких підліток поринає в більш успішне віртуальне життя.

Література

1. Бути блогером: «Люди питають – одну котлету їм з'їсти, чи дві». URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-43292437> (дата звернення: 17.01.2019).
2. Бугайова Н. *Ризики сучасних комп'ютерних технологій: ігрова залежність. Інформаційні технології в наукових дослідженнях і навчальному процесі*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Луганськ, 14-16 листопада 2006). Луганськ, 2006.
3. Інтернет-залежність та її вплив на виховання підлітків та юнацтва. URL: <http://ua-referat.com> (дата звернення: 17.01.2019).
4. Причини Інтернет-залежності. URL: <http://uaeq.info/alkogolizm-2/prichini-internet-zalezhnosti-u-pidlitkiv/> (дата звернення: 08.01.2019).
5. Янг К. Диагноз – Інтернет-зависимость. *Мир Интернета*. № 2. Москва, 2000. С. 36–43.

Віталія Яремчук

канд. психолог. наук, викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Світлана Гринишин

студентка I курсу ОР «магістр» спеціальності «Соціальна робота»

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» м. Івано-Франківськ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗЛАДІВ СЕКСУАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

У розвитку сучасного суспільства домінуючими є кардинальні політичні, економічні, моральні перетворення. Ці соціальні трансформації впливають на становлення свідомості молодих людей. У зв'язку з цим в нашій країні в євроінтеграційному процесі набуває гостроти проблема підготовки молоді до утвердження себе у світі та самостійного вирішення розмаїття соціальних, моральних, сексуальних проблем. На сьогодні в освітньому просторі невирішеною залишається проблема об'єктивізації психосексуального розвитку молодого покоління. Відсутність у таких умовах правильно організованої сексуальної освіти особистості підліткового та юнацького віку може призвести до викривлення сексуальних уявлень, появи комплексів, неготовності протистояти сексуальному насиллю. До того ж культурно-виховні заходи, друковані видання, телевізійні розважальні шоу для молоді часто перенасичені ненормативною сексуальною

атрибутикою, вільними вербальними висловлюваннями, гіперсексуальними образами героїв сюжетів, що не може не викликати деформацій в розвитку сексуальних уявлень про себе підлітків та юнаків.

Дослідження сексуальності та сексуальних практик зображені у великій кількості праць і монографій таких учених, як Е. Гідденс, М. Кле, Ф. Райс, М. Фуко та інших. Серед українських вчених Л. Гридковець, О. Сечейко, Л. Сокурянська надають пріоритет вивченню сексуальних практик неповнолітніх.

Сучасні сексологи у своїх дослідженнях зазначають, що еротичні потреби й інтереси неповнолітніх випереджають розвиток емоційної сфери і навичок спілкування, від яких багато в чому залежить можливість поєднання фізичної близькості з психологічною близькістю і взаєморозумінням.

Важливу роль у цьому процесі відіграє сексуальна соціалізація. За словами І. Кона, якщо розглядати її поза віковим контекстом, вона може здатися патологічною. Поведінка може приймати певні форми зоофілії, досить часто зустрічаються сексуальні контакти між братами та сестрами, широко розповсюджені гомосексуальні контакти. При цьому в більшості випадків це є тимчасовою гомосексуальністю, яка зумовлена низкою причин: відносною сегрегованістю статей, труднощами у спілкуванні з представниками іншої статі, побоюванням щодо своєї недосвідченості чи острахом нехтування. Гомоеротичні почуття й контакти в цьому віці проявляються, з одного боку, в закоханості у представників своєї статі (старших, молодших, однолітків), а з іншого – в різних сексуальних іграх, від взаємної мастурбації до повної сексуальної близькості [3, с. 22-24].

Одним із проявів сексуальної девіації неповнолітніх є ранні статеві відносини. Серед таких порушень виділяють такі форми, як сексуальний примус і агресія, підліткова вагітність і проблеми неповнолітніх батьків. Проблема сексуальної агресії і насильства пов'язана з примусом до участі в різних формах сексуальної поведінки (поцілунки, петтинг, статевий акт). Найбільш поширеними причинами участі в небажаних сексуальних контактах є спокушання партнером, прагнення зробити приємність партнеру, бажання отримати досвід при його відсутності, стан сп'яніння, почуття зобов'язання перед партнером під тиском, тиск однолітків, загроза розриву відносин, фізичний або вербальний примус.

Серед умов, пов'язаних з підлітковою вагітністю, виділяють:

- 1) особливості дитячо-батьківських відносин;
- 2) специфіка життєвого досвіду дівчат;
- 3) фактори ризику, пов'язані з сексуальною поведінкою неповнолітніх [2].

Загальне зростання кількості сексуальних контактів і зниження віку сексуального дебюту в умовах необов'язкового використання контрацептивних засобів призводять до збільшення загальної кількості дітей, народжених дівчатами-підлітками. Близько 80 % випадків підліткової вагітності є випадковими. Відзначимо, що підліткова вагітність частіше настає в сексуальних відносинах дівчата з однолітком, ніж у відносинах з

дорослим партнером старше 20 років.

Значущими є такі параметри дитячо-батьківських відносин, як емоційна близькість (емоційне прийняття і прихильність), особливості комунікації в питаннях сексуального виховання і досвіду, надмірність психологічного тиску з боку батьків, особливості соціального контролю батьками дитини – його ступінь і ступінь батьківського моніторингу. Специфіка життєвого досвіду дівчата включає в себе: сексуальні наміри і цінності, участь в просоціальних видах діяльності, споживання алкоголю або наркотиків, наявність депресії, взаємодія з однолітками з груп ризику, ранні залицяння і романтичні відносини. Факторами ризику, пов'язаними з сексуальною поведінкою, є: наявність раннього сексуального дебюту, частота статевих контактів, кількість сексуальних партнерів, використання контрацептивів, починаючи з першого разу, частота і постійність їх використання.

Таким чином, вік неповнолітніх являє собою дуже складний процес. Це зумовлено невідповідністю розвитку на фізіологічному рівні та на психічно-емоційному. Тому в цей період важливу роль відіграє соціалізація.

Найбільш влучно, на нашу думку, розкриває зміст поняття «сексуальна соціалізація» В. Каган. Він вважає, що сексуальна соціалізація – це процес активного засвоєння особистістю стандартів психосексуальної культури в міру входження в соціальні відносини. З одного боку, особистість у ньому – об'єкт, на який психосексуальна культура впливає: пропонує стереотипи й еталони для порівняння, схвалює чи не схвалює той чи інший стиль його поведінки й відносин. З іншого боку, особистість – суб'єкт, який переломлює сприйняте через призму власних особливостей й установок, приймає одне й відкидає інше, експериментує й вибірково перетворює в ціннісні орієнтації, установки й мотиви те, що пропонує йому соціальне середовище та його культура. До того ж особистість як суб'єкт відіграє й активно перетворювальну роль впливу на статево специфічну поведінку інших людей [1].

Література

1. Каган В. Е. Воспитателю о сексологии. Москва : Педагогика, 2005. 254 с.
2. Ковальчук І. А. Статеворольова соціалізація учнів : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2007. 216 с.
3. Кон И. С. Введение в сексологию: научно-популярная литература. Москва, 1989. 334 с.

СЕКЦІЯ 6 ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ РЕФОРМ

Галина Михайлишин

*доктор філософських наук, професор кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Леся Кудла

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Україна стала на шлях інтеграції у європейський економічний та культурний простір. Реформаторського впливу зазнали всі сфери суспільного життя, зокрема і освіта. Зміна сучасного суспільства з індустріального на інформаційне, впровадження сучасних освітніх технологій, становлення альтернативних форм навчання спонукають розвиток нових тенденцій сучасної освіти з метою підготовки фахівців міжнародного рівня. Держава поклала на заклади освіти відповідальність та обов'язки підготовки якісно нових фахівців, ґрунтуючись на компетентнісному підході: «Метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань» [7]. До соціальних педагогів висуваються нові вимоги: до їх знань, умінь, особистісних якостей. Особливої уваги заслуговує проблема формування у майбутніх соціальних педагогів соціально-професійної зрілості як основи їхньої конкурентоспроможності і ефективності виконання професійних функцій і завдань. Часто при високому рівні володіння та використання hard skills фахівець-початківець відчуває дефіцит (не завжди виправданий) soft skills – соціально-особистісної компетентності. Таким чином, питання розвитку та формування соціально-особистісної компетентності майбутнього соціального педагога потребує особливої уваги з точки зору науки і практики.

В Україні поняття «soft skills» не є новим, але досліджень цього питання з точки зору професійної педагогіки недостатньо. Серед вітчизняних дослідників проблеми можемо зазначити праці Е. Айнгорна та Н. Олексіва [4], де описані завдання й етапи впровадження курсу «Soft skills для інженерів» у Луцькому національному технічному університеті. Активну позицію з розвитку «soft skills» серед технічних університетів займає Вінницький політехнічний інститут. У працях викладача інституту К. Коваля [8] обґрунтовується доцільність формування навичок соціальної взаємодії як

важливого чинника працевлаштування студентів. Викладач Хмельницького національного університету Н. Длугунович [6] визначив перелік даних навичок, необхідних для підготовки інженерів програмістів напряму «Програмна інженерія». У Національному університеті «Києво-Могилянська Академія» у 2012 році розробили і презентували першу комплексну програму підготовки студентів до ринку праці «ПРОФІ+», яка передбачає оволодіння «soft skills» і є універсальною для всіх спеціальностей. Але найбільш різнобічний та детальний опис механізмів оволодіння «soft skills» викладено у дослідженнях зарубіжних науковців. Аналіз зарубіжних джерел доводить, що такі дескриптори якості освіти, як «знання, навички та вміння», не визначають у достатньому об'ємі професійні якості фахівця. Актуальні професійні якості сьогодні передбачають наявність глибших, більш практичних, гнучких знань в межах компетентності. Так, Д. Гоулман [5] вважає, що ефективність сучасної професійної діяльності визначається через ступінь володіння навичками соціальної взаємодії та міжособистісного спілкування. Саме «soft skills» ведуть до «жорстких результатів» і вони є пріоритетними під час корпоративного навчання. А успіх кар'єрного зростання залежить від рівня сформованості емоційного інтелекту. Американський дослідник проблем професійної освіти Б. Амадей (B. Amadei) [1] звертає увагу на зміну сутності педагогічної діяльності при підготовці майбутніх інженерів. Він зазначає, що основними функціями викладачів є педагогічна співпраця під час розвитку креативного потенціалу студентів та формування особистісно вагомих якостей. Дослідник наголошує на важливості розвитку навичок соціальної взаємодії, оскільки саме вони визначають фахівця як професіонала.

Метою даної статті є аналіз поняття «soft skills» та визначення їх актуальності для майбутніх соціальних педагогів.

Освіта стала ключовим фактором сталого розвитку економіки будь-якої країни на сучасному етапі розвитку суспільства. У зв'язку зі зміною економіки та розвитком інформаційних технологій для роботодавців особливу цінність представляють не тільки професійні компетенції, а й додаткові знання і вміння. В 2016 році на міжнародному економічному форумі в Давосі був приведений список навичок, які будуть найбільш затребуваними в 2020 р. Серед них: вирішення складних проблем, критичне мислення, творчість, управління людьми, взаємодія з іншими, емоційний інтелект, оцінка та прийняття рішень, орієнтація на сервіс, ведення переговорів, когнітивна гнучкість [3].

Соціальний педагог працює у системі «людина – людина» і сферами його професійної діяльності є практично усі сфери життєдіяльності кожної особистості, сім'ї чи групи людей, що потребують його допомоги. На думку А. Капської, мета соціально-педагогічної діяльності – «сприяння людям успішно вирішувати їхні проблеми» [9, с. 59]. Соціальні педагоги здійснюють соціально-педагогічний патронаж здобувачів освіти, колективу та мікрогруп, осіб, які потребують піклування чи перебувають у складних життєвих обставинах. Для ефективного здійснення професійної діяльності

сучасному соціальному педагогу необхідно володіти 2 типами навичок:

- «hard skills» («тверді» навички) – професійні, технічні навички, які можна наочно продемонструвати. Наприклад, навички ведення професійної документації, знання вікової та педагогічної психології, форм і методів роботи тощо;

- «soft skills» («гнучкі» або «м'які» навички) – навички, прояв яких складно відстежити, перевірити і наочно продемонструвати (комунікативні та управлінські).

Слід зазначити, що універсального визначення терміну «soft skills» не існує. «Soft skills» («софтскілз», англ. Soft skills – «м'які навички» або «гнучкі навички») – це особисті якості працівника, які дозволяють бути успішним незалежно від специфіки та напрямів діяльності [10].

Згідно з Оксфордським словником, «м'які навички» – це особистісні якості, які дозволяють ефективно і гармонійно взаємодіяти з іншими людьми. Набір умінь, навичок і якостей працівника, що включаються в групу «soft skills», безпосередньо відображає рівень соціально-психологічного розвитку людини, який можна охарактеризувати за допомогою наступних навичок: вміння переконувати, знаходити підхід до людей, лідирувати, міжособистісне спілкування, ведення переговорних процесів, робота в команді, особистісний розвиток (здатність до навчання), управління часом, ефективне планування своєї діяльності, ерудованість, креативність, вміння працювати з інформацією, стресостійкість тощо [11].

Згідно з дослідженнями, проведеними Гарвардським університетом, Фондом Карнегі і Стенфордським науково-дослідним інститутом, успіх у професійній сфері на 75-85 % залежить саме від рівня сформованості «м'яких навичок» і лише на 15-25 % від жорстких навичок [2].

«Soft skills» – це навички, вміння та характеристики, які дають змогу бути успішними незалежно від сфери зайнятості, установи, в якій працює спеціаліст, специфіки діяльності та напряму роботи. Ці якості відповідають за прийняття рішення та комунікації. До них належить виявлення лідерських якостей та вміння працювати у команді, мотивація команди, вміння навчати, вміння проводити переговори, розв'язання конфліктів, вміння ставити та досягати поставлених цілей, управління часом, цілеспрямованість, презентаційні навички, ораторське мистецтво, навички ефективної комунікації, стресостійкість, креативність тощо. Сталого переліку, як і класифікації «soft skills», не існує, оскільки зрозуміло, що для різних видів діяльності пріоритетними є різні види «soft skills» [6].

Поняття «soft skills» все частіше актуалізується в науковій літературі, пов'язаній з вивченням питань прикладного змісту освіти, формування сучасного лідера, високорозвиненого фахівця різних галузей, зокрема технічних спеціальностей. Разом з тим, слід зазначити, що серед бізнесменів працівників на керівних посадах все більше саме гуманітаріїв. Отже «м'які» навички необхідно розвивати не лише у працівників ІТ-сфери.

Soft skills – це гарні манери і риси особистості, необхідні для взаємодії з іншими людьми і побудови з цими людьми хороших відносин. Soft skills

застосовуються в будь-якій індустрії, будь-якої професії, будь-якому виді діяльності і будь-якій взаємодії між людьми. Такі навички дозволяють бути успішним незалежно від специфіки діяльності та напрямку, в якому працює людина. Традиційно в психології їх відносять до числа соціальних навичок: вміння переконувати, знаходити підхід до людей, лідирувати, міжособистісне спілкування, ведення переговорних процесів, робота в команді, особистісний розвиток, управління часом, ерудованість, креативність тощо.

Soft Skills займають особливе місце у професійній структурі особистості соціального педагога, оскільки ця професія вимагає від людини володіння такими уміннями, як організаційно-управлінські, когнітивні та інформаційні, життєтворчі, комунікативні, технічні та медіа-, здатність до гнучкості та адаптивності. Використання Soft Skills дозволить ефективніше вирішувати соціально-педагогічні проблеми, сприятиме налагодженню довірливих взаємин з клієнтами.

Аналіз особистісних якостей та специфічних soft skills соціального педагога є предметом нашого дослідження, результати якого будуть висвітлені у подальших публікаціях.

Література

1. Amadei B. Engineering for the Developing World. *The Bridge*. 2004. № 2 (34). P. 24-31.
2. Klaus P. Communication breakdown. *California Job Journal*. 2010. № 28. P. 1-9.
3. The World Economic Forum. *Fututre of Jobs Report*. 2018. Дата оновлення: 15.09.2018. URL: <https://www.weforum.org> (дата звернення: 12.11.2018).
4. Айнгорн Е., Олексив Н. Совершенствование учебного процесса в Луцком национальном техническом университете в рамках реализации проекта Tempus «Promeng». *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. 2013. № 11. С. 172-176.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / перевод с англ. А. Исаевой. Москва : АСТ, 2009. 480 с.
6. Длугунович Н. А. Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Науковий вісник Хмельницького національного університету*. Хмельницьк, 2014. № 6 (219). С. 239-242.
7. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 19.01.2019. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 13.02.2019).
8. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливіших чинників працевлаштування. *Науковий вісник Вінницького політехнічного університету*. Вінниця, 2015. № 2. С. 162-167.
9. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А. Капської; 4-те вид., виправ. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 488 с.
10. Чистникова И. В. Социально-психологическое развитие человеческого капитала как фактор производительности труда // *Метеор-Сити* : электрон. версия научно-популярный журнал. 2016. № 5. Дата оновлення: 15.08.2018. URL: <http://www.meteor-city.top/proizvoditelnost-truda> (дата звернення: 13.02.2019).
11. Шипилов В. Перечень навыков soft skills и способы их развития // *Корпоративный менеджмент* : интернет-проект. 2018. Дата оновлення: 15.08.2018. URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата звернення: 13.02.2019).

Людмила Березовська
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Єлизавета Личкіна
студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Соціально-економічні зміни в нашій державі зумовлюють і зміни в системі освіти України. Керуючись стратегією та тенденціями розвитку університетської освіти України (в контексті Європейського простору вищої освіти) на період до 2021 р., зміст освіти передбачає запровадження основних положень та національних підходів до організації навчання, збереження власних традицій, надбань у підготовці майбутніх фахівців. Усе це зумовлює потребу у забезпеченні таких умов професійної підготовки, які сприяють самореалізації особистості майбутніх фахівців, більш повного розкриття їхніх індивідуальних здібностей та можливостей, а також розвитку високого рівня професійної компетентності до певного виду діяльності, що можна досягти за допомогою реалізації професійно-спрямованої освітньої системи.

Окреслена тематика знайшла своє відображення у дослідженнях вітчизняних науковців. Зокрема, теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників знайшли свій розгляд у роботах В. Андрущенко, І. Зверевої, А. Капської, О. Карпенко та інших. Деякі аспекти становлення соціального працівника як професіонала розкриті у наукових доробках В. Бочарової, А. Ляшенко, В. Поліщук та інших.

Метою даної статті є розкриття змісту та основних особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах сучасної освітньої системи України.

Соціальна робота є одним із найбільш багатопланових і трудомістких видів професійної діяльності, тому спеціаліст із соціальної роботи може працювати на різних рівнях реалізації соціальної діяльності, що вимагає і різних рівнів освіти і кваліфікації. Заклади вищої освіти повинні забезпечити якісну професійну підготовку, але при цьому не забувати про важливість формування особистісних якостей майбутнього соціального працівника.

Аналіз досліджень з означеної проблеми, дає змогу зробити висновок, що ознаками професійного становлення особистості є:

- ставлення до професії, що виявляється у прагненні плідно працювати в обраній галузі;
- наявність можливостей працювати (в першу чергу, знань, умінь та

навичок, а також здібностей, рис характеру, рівня інтелектуального, фізичного розвитку);

– здатність вирізняти і розв’язувати проблеми, що мають місце в ході виконання професійних завдань;

– готовність до подальшого професійного самовдосконалення.

Особистість набуває цих ознак в закладі вищої освіти під час навчання і після його завершення в ході адаптації – пристосування до умов професійної діяльності.

Як зазначає О. Карпенко, «формування професійної діяльності соціального працівника має здійснюватися на основі єдності теорії і практики навчання, реалізації у навчальній діяльності репродукції і творчості, раціонального і емоційного...» [4, с. 55]. При цьому професійна підготовка майбутніх соціальних працівників має ґрунтуватися на основних дидактичних принципах (фундаментальності, системності, єдності логічного та історичного, єдності суспільного і особистісного, єдності теорії і практики), що дозволяє говорити про можливість створення педагогічної моделі професійної діяльності майбутнього соціального працівника [4, с. 56].

Розуміння сутності професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти спирається на висновки вчених щодо функцій навчально-виховного процесу:

- освітньої функції, що полягає у сприянні засвоєнню системи загальнотеоретичних та спеціальних знань, перетворенню їх у власні надбання та втілення у професійній діяльності і поведінці;

- виховної функції, направленої на формування світоглядних поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців та надання їхній професійній діяльності ціннісно-сміслової завершеності;

- розвивальної функції, яка забезпечує розвиток особистісних сфер майбутніх фахівців, сприяє розвитку «висококультурної індивідуальності» та спонукає до ефективної діяльності [2].

Професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю.

У педагогічному словнику термін «професійна підготовка» тлумачиться як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь» [1, с. 288].

Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів досліджували А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук, В. Сидоров, С. Харченко та ін.

А. Капська визначає професійну підготовку соціального педагога як сукупність загальних і спеціальних знань і умінь, які забезпечують можливість його роботи за спеціальністю. Вони здобуваються в процесі теоретичного і практичного навчання у вищих навчальних закладах [3].

О. Карпенко зазначає, що освіта соціальних педагогів не просто професійна, а соціальна. Під соціальною освітою дослідниця розуміє

професійну підготовку спеціалістів до роботи у соціальній сфері. Відповідно, освіта соціальних педагогів має бути спрямована не лише на формування знань і умінь, а й на розвиток гармонійної природи особистості, її гуманістичної спрямованості [4].

Л. Міщик під професійною підготовкою соціального педагога розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко і адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на усіх рівнях управління [5].

В. Поліщук вивчаючи систему і особливості професійної підготовки працівників соціальної сфери в Україні зазначає, що її мета полягає «у формуванні професійно компетентного та мобільного фахівця, шляхом створення сприятливих умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування в системі різнорівневої професійної підготовки і професійного зростання фахівця на всіх етапах його діяльності» [6, с. 233].

С. Харченко розглядає підготовку студентів до соціально-педагогічної діяльності не лише як процес, а й як педагогічну систему, що є сукупністю взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого і цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості майбутнього соціального педагога з визначеним набором моральних якостей (зокрема, демократизму, соціальної активності, емпатії), сукупністю знань, умінь, навичок, професійною спрямованістю на соціально-педагогічну діяльність, прагненням до самопізнання, саморозвитку і творчого пошуку [7, с. 18].

Ми вважаємо, що професійна підготовка та розвиток професійно значущих якостей багато в чому визначається рівнем розвитку мотивації, наявності ціннісних життєвих орієнтирів, спрямованості особистості на активне і самостійне засвоєння знань, умінь і навичок майбутньої професійної діяльності.

Різні особистості досягають різного рівня розвитку і це залежить від взаємодії як внутрішніх сил, так і зовнішніх умов. До внутрішніх умов відносять природні (фізіологічні та психологічні дані людини); до зовнішніх – середовище. Як буде розвиватися людина з певними задатками, здібностями залежить, власне, від цих умов.

Самовдосконалення немислиме без дій, результатом яких є реальне збагачення, підвищення професійних якостей та можливостей особистості. З одного боку, можна говорити про самовдосконалення стихійне й цілеспрямоване, свідоме; з іншого, – самовдосконалення може бути пасивним. Процеси самовдосконалення бувають епізодичними, або постійними й безперервними; поверховими, формальними й глибокими, істотними.

Професійне самовдосконалення майбутнього фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самоосвіта і самовиховання. Основним змістом самоосвіти є вдосконалення наявних у студента знань, умінь і

навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетенції. Самовиховання – активна цілеспрямована діяльність студента із систематичного формування і розвитку в собі позитивних якостей та усунення негативних.

Самовдосконалення досягає в різних людей різної міри інтенсивності. Воно може бути джерелом як зовнішніх, кількісних, так і внутрішніх – якісних змін у діяльності особистості. Особливо важливими при цьому є особистісні зміни, виникнення нових поглядів, відчуттів, навичок, бажань тощо. Ці зміни особистості і є розвитком «Я-професійного».

Професійне самовдосконалення – явище, властиве тільки людині, яка усвідомлює себе як майбутнього фахівця. Удаючись до самовиховання, особистість прагне оволодіти тими особистісними та професійними якостями, що якнайбільше сприяли б їй у виконанні професійних функцій [2].

Так, професійне самовдосконалення майбутнього фахівця – це цілеспрямована діяльність, спрямована на систематичне формування й розвиток позитивних та усунення негативних якостей особистості відповідно до усвідомлених потреб і мотивів професійної діяльності, а також на реалізацію особистої програми професійного розвитку. Професійне самовдосконалення майбутніх соціальних працівників передбачає вдосконалення здібностей, як-от: комунікативні, організаторські тощо, а також особистісних якостей – тактовність, вихованість, прагнення до саморозвитку, енергійність, терпимість, ерудованість, спостережливість, гнучкість, упорядкованість, наполегливість, цілеспрямованість, упевненість у собі.

На нашу думку, феномен професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів становить найбільш адекватну форму самоосвіти, саморозвитку та самовиховання особистості, що виявляється в її самоактуалізації та самореалізації як професіонала.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, допов. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
2. Загнибіда Р. П. Особливості професійного самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2013. Ч. III. № 18 (277). С. 39 – 44.
3. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2010. № 15. С. 12 – 16.
4. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспект: монографія; заг. ред. С. Я. Харченко. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.
5. Міщик Л. І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти. Запоріжжя : ЗДУ, 1997. 370 с.
6. Поліщук В. А., Бартош-Пічкара О. П., Горішна Н. М. Соціальна робота : підручник. Тернопіль : ВАТ «ТВПК «Збруч», 2010. 330 с.
7. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.

Роксоляна Зозуляк-Случик
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ

В умовах поступового оновлення суспільства постала потреба заміни старої і створення нової системи захисту населення, пошуків раціональних підходів до соціальної роботи. Разом із тим, визріла необхідність у фахівцях, діяльність яких вимагає від особистості обізнаності із широким колом питань. З-поміж них – організація системи соціального забезпечення, знання відповідного законодавства, конкретних форм, методів і прийомів індивідуальної та групової роботи з різними категоріями клієнтів.

Означене зумовлює значну потребу у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників, котрі чітко усвідомлюють роль етичної складової своєї фахової діяльності. Тому одним із основних напрямів означеної освіти в університетах є професійно-етичний. А формування професійної етики фахівця соціальної роботи має бути націлене на розвиток професійно значущих якостей, з-поміж яких і моральні, що дозволяло б найбільш ефективно й результативно вирішувати основні завдання відповідно до фахових потреб.

Аналіз сучасних розробок науковців І. Беха, А. Болдової, Б. Без'язичного, І. Жадленко, Е. Федоренко засвідчує про актуальність і різноаспектність розгляду окресленої проблеми.

Мета статті полягає у виокремленні та теоретичному обґрунтуванні базових компонентів структури формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Концептуальні засади нашої розвідки дають можливість виокремити наступні структурні компоненти формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, серед яких: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-світоглядний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-позиційний, рефлексивно-творчий.

Зупинимось коротко на їх аналізі.

Так, *мотиваційно-ціннісний компонент* зумовлює формування активного суб'єктного ставлення студента до оволодіння професійною етикою через усвідомлення її як базової складової соціальної роботи; формування прагнення до професійно-етичного розвитку та саморозвитку шляхом створення етичного освітнього середовища в університеті. Він виступає домінуючим у структурі формування професійної етики, оскільки відображає гуманістичні цінності, моральні норми соціальної роботи; включає зіставлення особистої професійно-моральної поведінки з ідеалами,

моральними цінностями, що виступають орієнтиром у фаховому становленні.

У психолого-педагогічній науці загальноприйнятою є думка, що мотиваційну сферу свідомості особистості становлять цінності, переконання, які перебувають у тісному зв'язку з ідеалами та почуттями. Основною ж життєдіяльності особистості виступає ціннісна сфера із смисловими орієнтаційними векторами [2, с. 55].

Аналіз наукових джерел дає можливість дійти висновку, що окреслений нами мотиваційно-ціннісний компонент є ключовою складовою структури формування професійної етики майбутніх соціальних працівників. Він зумовлює усвідомлення ними ролі професійної етики у фаховому становленні; формування позитивної мотивації студентів до опанування основами професійної етики; інтеріоризацію морально-етичних гуманістичних цінностей, що виступають системою світоглядних орієнтацій і характеризуються як сукупність моральних потреб, переконань, уявлень, етичних норм і принципів фахової діяльності; виконання професійних обов'язків, відповідно до етичного кодексу соціальних працівників; пробудження зацікавлення до морально-етичного саморозвитку та формування альтруїстичної мотивації до професійної діяльності, що забезпечить сформованість особистісно-моральних професійно значущих якостей.

Когнітивно-світоглядний компонент формування професійної етики майбутніх соціальних працівників зумовлює наявність загальноетичних і професійно-етичних знань, а саме знань про професійно-етичні категорії й норми, мораль, моральність, моральну регуляцію тощо, що веде до поглиблення самого професійно-етичного світогляду.

Означений компонент формування професійної етики майбутніх соціальних працівників передбачає на основі засвоєння етичних знань про моральні ідеали, категорії, цінності, норми, принципи розвиток моральної свідомості на когнітивному рівні. До моральної свідомості ж відносять моральні уявлення, моральні поняття, етичні знання, моральні норми, ідеали, принципи [4].

Отже, формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у когнітивно-світоглядному компоненті зумовлює розвиток світогляду та включає певні види знань:

загальноетичні: категорії етики (поняття про добро і зло, емпатію, обов'язок, гідність, совість, чесність, відповідальність, справедливість тощо); моральні принципи (гуманізму, справедливості, патріотизму), загальнолюдські моральні норми;

професійно-етичні: основи етики соціального працівника (завдання, функції; суть моралі соціального працівника, його моральної культури; моральні цінності, моральні взаємини, моральну діяльність; моральні переконання, моральні потреби; моральну регуляцію, моральні ідеали, моральну оцінку, моральні принципи, моральні норми, норми-взірці, норми-рамки, норми-заборони); концептуальні положення професійної взаємодії та комунікації; способи професійно-етичного самовдосконалення.

Діяльнісно-поведінковий компонент зумовлює формування професійно-орієнтованих, деонтологічних умінь і навичок, що спрямовує майбутнього соціального працівника на опанування оптимального для нього стилю професійно-етичної поведінки. На даному етапі відбувається індивідуальне зростання у професійно-етичній сфері та визрівання освітньої стратегії близької для фахівця.

Необхідно наголосити на тому, що самі по собі етичні знання (категорії, норми, принципи моралі) не зможуть вирішити проблему сформованості моральної особистості. Для того, щоб мораль стала внутрішнім надбанням майбутнього соціального працівника, слід на основі означених знань сформувати і тверді переконання. Так, на думку дослідниці Л. Москальової, цінними стануть переконання фахівця за умови їх активного використання у професійній діяльності [3, с. 51]. Отже, можемо говорити про такий розвиток у сфері пізнання, де перетворення професійної дійсності буде зумовлювати формування професійно-етичних умінь майбутніх фахівців. Водночас відбувається реалізація вмінь через систему звичок у поведінці як зовнішньому прояві діяльності [1].

Резюмуючи вище окреслене, можемо зазначити, що діяльнісно-поведінковий компонент формування професійної етики майбутніх соціальних працівників веде до цілеспрямованого формування загальноетичних і професійно-етичних умінь і навичок, які виступають підґрунтям їхньої фахової діяльності та особистісної поведінки.

Особистісно-позиційний компонент формування професійної етики майбутніх соціальних працівників спонукає студентів до вироблення професійно-етичної позиції у процесі навчання в університеті через відповідні моральні переконання, потреби, установки, уміння та навички. Адже саме в позиції соціального працівника проявляється його етичність у ставленні до клієнтів, колег по роботі, до себе, явищ соціальної дійсності тощо. Моральна позиція особистості відображається у її етичній поведінці, одиничною формою якої є вчинок. Водночас учинок слугує основою моральної якості в дії.

Отже, для ефективності професійних кроків у соціальній роботі завжди потрібно виходити з позиції не тільки вимог і потенціалів науки, але й урахування кредо професійної етики – стався до клієнта так, як ти хотів би, щоб ставилися до тебе. На жаль, нині на практиці такий моральний вектор аж ніяк не є наскрізним.

Рефлексивно-творчий компонент формування професійної етики майбутніх соціальних працівників акцентує на необхідності в підготовці студентів до будь-якого виду професійної діяльності, спонукати їх до постійного аналізу, корекції, осмислення своїх дій і станів, тобто здійснювати рефлексію своєї діяльності. У формуванні професійної етики цей компонент сприяє самопізнанню студентом себе як морально цілісної особистості, визначає шляхи професійно-етичного саморозвитку на основі адекватної самооцінки та морального самовдосконалення.

Водночас рефлексія зумовлює саморозвиток фахівця на основі

самотворчості, яка ґрунтується на самоаналізі, самотворенні та самоствердженні особистості. У наукових дослідженнях професійний саморозвиток характеризують як внутрішній процес, що веде до формування професіоналізму на основі якісних особистісно-професійних самозмін і професійної діяльності. а також добре організований і цілеспрямований рух до «Я-професійного ідеалу».

Резюмуючи все сказане, можна підкреслити, що до структури формування професійної етики майбутніх соціальних працівників відносять такі компоненти, які впливають на мотиваційну, когнітивну, особистісну сфери студентів задля становлення такого фахівця, котрий усвідомлює значення етичної складової своїх професійних обов'язків, має розвинуті морально-особистісні якості та практичні вміння у сфері професійної етики, що забезпечують вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм.

Література

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды [под ред. Д. И. Фельдштейна] Москва : Московский психолого-социальный институт, 2001. 352 с.
2. Заброцький М. М. Педагогічна психологія. Київ : МАУП, 2000. 100 с.
3. Москальова Л. Ю. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. 564 с.
4. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.

Роксоляна Зозуляк-Случик

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Богдан Палій

студент I курсу ОР «магістр»

спеціальності «Соціальна робота»

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У значній мірі успіх професійної діяльності представників багатьох професій залежить від рівня культури професійного спілкування. В першу чергу це стосується професії педагога, психолога, соціального працівника. Для підвищення її ефективності спеціаліст має досконало володіти знаннями та вміннями професійної комунікації, а також вміти адекватно їх застосовувати у відповідній сфері та ситуації.

Виходячи із загальних теоретичних положень та особливостей діяльності соціального працівника, можна визначити перелік якостей особистості, необхідних, для успішного спілкування. До них можна віднести

спрямованість, рівень розвитку пізнавальних інтересів, культуру емоційної сфери, уміння вибрати оптимальний спосіб поведінки, спосіб спілкування з іншими людьми, знання власних особливостей та вміння на основі цих знань свідомо керувати своєю поведінкою.

Комунікативні якості – це індивідуально психологічні характеристики особистості, що зумовлюють здатність орієнтуватись в різноманітних ситуаціях спілкування, засновані на знаннях, уміннях та навичках, чуттєвому та соціальному досвіді в процесі міжособистісної взаємодії.

Під комунікативними якостями соціального працівника розуміють його здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування в процесі соціально-педагогічної діяльності [2, с. 59]. Йдеться про уміння фахівця змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативні якості формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно, з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Теоретики та практики виокремлюють такі складові комунікативних якостей соціального працівника:

- здатність орієнтуватись у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;
- вміння адекватно орієнтуватися у власному психологічному потенціалі, потенціалі клієнта й ситуації;
- готовність і вміння будувати контакти з людьми;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- наявність внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [3, с. 65].

Таким чином, комунікативні якості постають як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

Уміння усвідомлювати і долати комунікативні бар'єри є однією зі складових комунікативних якостей. Такі бар'єри можуть виникати, наприклад, при відсутності розуміння ситуації спілкування, що викликано розходженнями між партнерами (соціальними, політичними, релігійними, фаховими, які породжують різну інтерпретацію тих самих понять, що

обумовлюють різноманітне світовідчуття, світогляд, світосприймання). Бар'єри у комунікації можуть носити також психологічний характер, відображаючи індивідуальні психологічні особливості тих, хто спілкується, їхні сформовані відношення: від дружби до ворожості по відношенні один до одного [1, с. 30].

Зрозуміло, що комунікативні якості передбачають також уміння інтерпретувати невербальні прояви інших людей. Тут виникає серйозна проблема: якщо у вербальній комунікації за кожним словом стоїть більш-менш визначений зміст, то в невербальній системі комунікацій не тільки важко поставити зміст у відповідність знаку, а й взагалі виділити знак, тобто одиницю аналізу в цій системі комунікації.

Спілкування – це двосторонній процес, у якому беруть активну участь і здійснюють взаємний вплив як соціальний працівник, так і клієнт. Тому всі можливі комунікативні якості особистості соціального працівника проявляються у залежності від комунікативних особливостей клієнта. Це змушує фахівця враховувати індивідуальні характеристики клієнта, беручи до уваги особливості темпераменту, характеру, здібності, життєвий досвід, соціальне становище та складність ситуації, в якій опинився клієнт.

Тому соціальний працівник повинен володіти такими професійно значущими якостями:

- стриманість, урівноваженість, тактовність;
- доброзичливість, привітність у спілкуванні з людьми;
- повага;
- оптимізм;
- довіра, відкритість;
- внутрішня енергія, впевненість у собі, адекватна самооцінка, які поєднуються з високим рівнем самоконтролю;
- справедливість, організаторські уміння та навички;
- педагогічний такт, який підказує фахівцю найбільш правильну і делікатну лінію поведінки;
- емпатія (здатність до співпереживання);
- рефлексивність [4, с. 52].

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок, що комунікативні якості відіграють центральну роль у діяльності соціального працівника, постають як інтегральні характеристики особистості, виконують функцію адаптації й адекватного функціонування людини в соціумі, містять у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності, що відкривають творчий потенціал особистості.

До визначення стратегічних орієнтирів з удосконалення спілкування у практичній роботі можна підходити з різних точок зору. Одна з них у якості орієнтиру виділяє збагачення, повноту. У цьому випадку основним у формуванні потрібних якостей спілкування є спрямованість на знаходження багатої, різноманітної палітри психологічних позицій, що сприяють повноті самовираження партнерів. У цьому розумінні формування комунікативних

якостей у соціальних працівників неминуче припускає подвійний процес: з одного боку, це набуття нових знань, умінь і досвіду, а з іншого боку, це корекція, зміна вже сформованих форм і засобів спілкування.

Література

1. Бадалова М. В. Професійна рефлексія практичних психологів: опыт изучения. *Практическая психология и социальная работа*. 2017. № 4. С. 28–30.
2. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растищев П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва : Изд-во МГУ, 2014. 104 с.
3. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). Київ : Главник, 2005. 140 с.
4. Соціальна робота в Україні: теорія і практика: посіб. для підвищ. кваліфікації працівників центрів соц. служб. Київ, 2015. 126 с.

Ірина Комар

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Юрій Лозяк

*студент I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У сучасних умовах суспільного розвитку, де існує безліч соціальних проблем, виникає потреба підвищення кваліфікації соціального працівника як менеджера соціальної роботи, який є не лише носієм знань, а й творчою особистістю, здатною використовувати отримані знання для ефективного управління, повно та якісно виявляти сформовані управлінські вміння, застосовувати засвоєні методи управління, оптимально діяти як управлінець, проводити переговори, укладати угоди тощо.

Зміни в політичному, економічному, соціальному житті суспільства безпосередньо сприяють формуванню готовності фахівців до свідомого, постійного підвищення свого професійного рівня, що є однією з основних вимог сучасності.

Окремі аспекти та проблеми з підготовки та формування управлінських вмінь майбутніх соціальних працівників розкриті у працях (В. Бочарова, Ю. Василькова, М. Галагузова, І. Зверева, І. Зимня, А. Капська, Л. Коваль, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Нікітін, С. Харченко, С. Хлебик, М. Фіцула та ін.). У роботах науковців достатньо повно висвітлені ключові аспекти, а також переваги та недоліки.

Мета статті полягає в огляді педагогічної системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до менеджменту в соціальній роботі.

Професійна культура соціального працівника повинна формуватися завдяки цілеспрямованим впливам на його особистість у сфері освіти через розкриття можливостей студента, формування його мотивів, професійно значущих якостей у процесі цілеспрямованої взаємодії. Це актуалізує проблему підготовки висококваліфікованих кадрів, здатних ефективно вирішувати професійні завдання в сучасному інформаційному просторі, і вимагає постійного оновлення системи підготовки фахівців у вищій школі, відповідно зростають вимоги до управлінських знань, умінь і навичок майбутніх фахівців.

Проблема формування управлінської культури фахівців, визначення її змісту та складових широко розглядається у працях багатьох учених. Проте ці питання досліджуються науковцями без урахування вимог конкретної професійної діяльності майбутнього фахівця. Водночас, існує низка професій, для яких високий рівень розвитку управлінської культури є вкрай необхідним. До них належить і професія «соціальний працівник».

Відзначимо, що у змісті навчання недостатньо розглядаються сучасні інноваційні підходи до прийняття управлінських рішень, основи педагогічного й освітнього менеджменту, педагогічної інноваційності тощо. Постає необхідність удосконалення структури і змісту навчального процесу в технічних вишах на основі розробки нових технологій, які б сприяли формуванню та розвитку управлінських умінь студентів технічних спеціальностей відповідно до вимог і запитів суспільства та інтеграції у світовий освітній простір [1].

В. Крижко у навчальному посібнику «Теорія та практика менеджменту в освіті» зазначає, що за специфікою своєї професійної спрямованості педагог є керівником та організатором життя і діяльності клієнтів, які звертаються. Головний напрямок роботи педагога – це удосконалення методів і прийомів навчання, виховання та розвитку дітей. Обов'язковою умовою для вирішення проблем організації навчально-виховного процесу, як зазначає автор, є постійна висока інформованість педагогічних працівників, володіння результатами новітніх сучасних досліджень науки.

Досліджуючи професійні ціннісні орієнтації педагогів (комунікаційну, діагностичну, прогностичну, конструктивну, дослідницьку та суспільну діяльність), В. Крижко дійшов висновків, що працівники зі стажем роботи понад 5 років часто не бачать взаємозв'язку між діагностичними та прогностичними компонентами педагогічної праці [2].

М. Гриньова, досліджуючи освітній менеджмент, зазначає, що першочергового значення набуває проблема підготовки педагога-професіонала, творчої яскравої духовно гармонійної розвиненої особистості, лідера, генератора управлінських і педагогічних ідей, який би володів професійною культурою, управлінською майстерністю і різноманітними управлінськими, проектними та педагогічними технологіями, здатного повести за собою і педагогів, і дітей, і батьків, і громадськість [3].

Г. Єльнікова відзначає, що управлінська компетентність потребує вміння добирати спеціальні знання для виконання конкретних управлінських

дій, і виділяє групи знань, потрібні педагогові, серед яких законодавчо-нормативні, методологічні, загальнотеоретичні, організаційно-технологічні, та необхідні уміння відповідно до загальних управлінських функцій: діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні та контрольнo-коригуючі [4].

На підставі опрацьованих наукових джерел ми можемо виділити наступні управлінські уміння, які б забезпечували ефективність й успішність управління навчально-виховним процесом: діагностико-прогностичні (проективні) – вміння чітко визначати мету, цілі і завдання в ході навчального процесу; гностичні вміння – здатність аналізувати, порівнювати, узагальнювати, вносити корективи; організаційно-регулятивні – самостійно приймати доцільні управлінські рішення з урахуванням психологічних особливостей конкретної ситуації; соціально-психологічні – організувати сприятливий психологічний клімат, підвищувати мотивацію; контрольнo-коригуючі – регулювання взаємовідносин й підвищення згуртованості педагогічного колективу, ліквідація конфліктів, координація навчальної й пізнавальної діяльності вихованців.

Отже, під управлінськими уміннями слід розуміти сукупність певних дій, здійснюваних на основі спеціальних знань, що мають міждисциплінарний характер і обумовлюють здатність до успішного виконання управлінської діяльності.

Література

1. Крушельницька О. В., Мельничук Д. П. Управління персоналом: навч. посібн. Київ : Кондор, 2003. 296 с.
2. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті: навч. посібн. Вид. 2-ге допрацьоване. Київ : Освіта України, 2005. 256 с.
3. Гриньова М. В., Малаканова Л. В., Сорокіна Г. Ю. Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посібн. Полтавський нац. пед. ун-т. імені В. Г. Короленка. Полтава : Астрія, 2012. 311 с.
4. Єльнікова Г. Управлінська компетентність. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.

Іванна Кулик

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Марія Комановська

*студентка I курсу ОР «магістр»
спеціальності «Соціальна робота»*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СПІЛКУВАННЯ З БАТЬКАМИ УЧНІВ ШКІЛ

Важливою умовою розвитку культури, освіти, демократичних, соціальних і економічних перетворень в Україні є підготовка

висококваліфікованих кадрів.

Проте сьогодні в педагогічних вузах недостатньо розвиваються особисті якості майбутнього соціального педагога, його творча педагогічна індивідуальність. Сам характер підготовки соціальних педагогів у педвузах не сприяє виробленню в них системного бачення майбутньої соціально-педагогічної діяльності, формування багатьох якостей необхідних соціальному педагогу в процесі його діяльності.

Неодмінною умовою ефективності цього процесу є культура педагогічних кадрів, складовою частиною якої є спілкування. Адже оволодіння умінням спілкуватись певним чином сприяє творчому, доброзичливому і діловому співробітництву між соціальним педагогом і учнями, соціальним педагогом і батьками учнів, соціальним педагогом і колегами.

Вагомий внесок в дослідження теорії і практики педагогічного спілкування, обґрунтування основних шляхів підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності зробили І. Бех, О. Бодальов, В. Кан-Калик, В. Киричук, Я. Коломинський, А. Мудрик і ін. Педагоги-дослідники пропонують різні методи навчання студентів умінню педагогічного спілкування. Це використання ситуаційно-рольових ігор (А. Зязюн, А. Капська, В. Соловієнко, П. Щербань і ін.); різних систем тренінгів (Т. Дроздова, В. Литвинов, В. Леві); засобів театральної педагогіки (І. Зязюн, В. Абрамян.); різного роду спецсемінари, спецкурси, практикуми (В. Кан-Калик, Г. Щукіна).

Проблема підготовки соціальних педагогів до роботи з батьками учнів висвітлені в роботах Т. Алексеєнко, Р. Войноли, І. Гребеннікова, В. Костіва, В. Кравця, Л. Міщенко, О. Пащенко, І. Пеші, В. Постового, І. Трубавіної та ін.

Аналіз досліджень цієї проблеми показує, що основна увага зосереджується на питаннях змісту, організаційних форм і методів спілкування з учнями. Це дає нам підстави зробити висновок про недостатню дослідженість такого важливого напрямку, як спілкування соціального педагога з батьками учнів.

Метою статті є розкрити особливості теоретичної підготовки соціальних педагогів до спілкування з батьками учнів шкіл.

Організація та методика проведення нашого дослідження ґрунтувалась на положеннях про те, що зростання рівнів педагогічної культури спілкування студентів з батьками школярів можливе завдяки удосконаленню системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів, ефективному поєднанню різноманітних форм і методів вивчення соціально-педагогічних дисциплін, реалізації індивідуально-творчого підходу до навчально-виховного процесу студентів, орієнтації на суб'єктивну позицію кожного студента [3].

В основі організації і здійснення спілкування майбутніх соціальних педагогів з батьками учнів лежать знання про сучасну сім'ю, її виховний вплив на дитину, атмосферу спілкування батьків і дітей, характер ставлення

батьків до дітей, рівень психолого-педагогічних знань і вмій батьків, знання основ педагогічної культури спілкування з батьками учнів. Тому у вивченні студентами педагогічних дисциплін основну увагу слід зосереджувати на засвоєнні ними необхідних знань для здійснення спілкування з батьками школярів на професійному рівні, залучати студентів до науково-дослідної роботи з питань взаємодії сім'ї і школи, організовувати пропаганду педагогічних знань студентами серед батьків учнів шкіл.

Знання соціального педагога мають забезпечувати регуляцію соціально-педагогічної діяльності і мати такі якості: систематичність, усвідомленість, міцність, оперативність, повноту тощо. Міцність знань полягає в умінні при потребі їх використовувати, а оперативність – це швидкість і точність їх застосування. Повнота знань пов'язується з поінформованістю соціального педагога в багатьох галузях науки, досягненнях педагогічної літератури, педагогічного досвіду [2].

Для формування таких знань у студентів потрібно, щоб інформація при сприйманні нібито «примірялась» до дії, тобто, до безпосередньої діяльності з батьками школярів. Соціально-педагогічні дисципліни мають першочергове значення в оволодінні студентами необхідними знаннями для організації спілкування з батьками учнів.

У формуванні педагогічної культури спілкування студентів з батьками учнів чільне місце належить засвоєнню курсу «Професійна майстерність соціального педагога» [1]. У вивчення цього навчального предмету ми вважаємо за доцільне ввести такі питання:

1. Культура спілкування соціального педагога з батьками учнів – основа його педагогічної майстерності.
2. Культура мовлення соціального педагога як основна умова педагогічної культури спілкування з батьками школярів.
3. Особливості організації спілкування соціального педагога з батьками важковиховуваних дітей.
4. Основні умови організації процесу спілкування соціального педагога з батьками школярів.
5. Педагогічний такт як головна умова налагодження і підтримки психологічного контакту з батьками учнів.

З проблемою формування педагогічної культури спілкування з батьками школярів студенти спеціальності «Соціальна робота» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника мають можливість глибше ознайомитися, вивчаючи курс «Основи психолого-педагогічної культури батьків».

Зміст курсу відображає також міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки. Вихідними принципами для цього є: узгодженість вивчення матеріалу з іншими предметами психолого-педагогічного курсу; забезпечення наступності в формуванні необхідних знань, набутих раніше; уникнення дублювання у вивченні питань, які розглядались раніше.

Для більш детального ознайомлення студентів з проблематикою взаємовідносин сім'ї і школи, виховання дітей батьками, спілкування

соціального педагога і батьків учнів нами розроблено тематику наукових робіт.

Однією з найбільш ефективних форм організації підготовки студентів, спрямованої на формування у них педагогічної культури спілкування з батьками школярів, є педагогічна практика в загальноосвітній школі. Передовий досвід вищої педагогічної школи вказує на важливе значення практики в системі професійно-соціально-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Формування педагогічної культури спілкування студентів з батьками учнів вимагає чіткої, глибоко продуманої системи їх практичної підготовки.

Незважаючи на складність проведення педагогічної практики, організації спілкування студентів з батьками школярів, ми намагалися розробити й визначити певну систему. Ця система передбачала попередню підготовку керівників педагогічної практики, адміністрації школи, методистів і класних керівників школи, а також студентів до її проведення.

В підготовці керівників педагогічної практики студентів ми рекомендуємо проводити семінари з методистами педпрактики, на яких розглядалися б такі питання: загальні завдання педагогічної практики і місце в ній спілкування студентів з батьками учнів; основні завдання організації спілкування майбутніх соціальних педагогів і батьків учнів; критерії оцінки сформованості у студентів педагогічної культури спілкування з батьками школярів.

Підготовка студентів до проходження педагогічної практики в школі полягала б у: проведенні колоквиумів з питань організації і здійснення різних форм спілкування студентів з батьками школярів; проведення науково-практичної конференції з основних питань педагогічної практики; наданні кожному студентові системи завдань з питань організації спілкування з батьками школярів, методичних рекомендацій, пам'яток тощо.

Таким чином, ефективність формування у студентів майбутніх соціальних педагогів педагогічної культури спілкування в процесі навчання забезпечується специфічними умовами і системою конкретних засобів, поєднанням різних форм і методів їх навчально-пізнавальної і практичної діяльності. Оволодіння студентами педагогічною культурою спілкування з батьками школярів повинно здійснюватись за умов індивідуально-особистісного засвоєння знань і вмінь. Такий підхід до організації підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачає сформованість в них таких соціально-значимих якостей, як самосвідомість, світогляд, самостійність.

Література

1. Педагогічна майстерність: підруч. / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос; за ред. І. А. Зязюна]. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
2. Поліщук В. А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: монографія. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка, 2006. 424 с.
3. Шанскова Т. І. Соціально-педагогічна підготовка до роботи з батьками учнів: метод. рек. для студ. і викл. ф-тів підготовки майбутніх учителів поч. кл. / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДПУ, 2000. 100 с.

СЕКЦІЯ 7 ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Ірина Курляк

*доктор педагогічних наук, професор кафедри ресоціалізації
та соціальної профілактики,
Університет Кардинала Стефана Вишинського у Варшаві
м. Варшава, Польща*

ВИБРАНІ ПИТАННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ З БОКУ БАТЬКІВ (НА МАТЕРІАЛАХ ПОЛЬЩІ)

Проблематика сімейного насильства є надзвичайно актуальною темою в соціально-педагогічній теорії і практиці. Це пов'язано, передовсім, із тим, що його жертвами є найбільш уразливі категорії осіб – жінки, літні люди, а найчастіше – діти, котрі характеризуються беззахисністю та залежністю від дорослих. Якщо тема фізичного та психічного домашнього насильства досить часто піднімається у науково-педагогічній літературі, науково-практичних конференціях та інших наукових форумах, то тема сексуального насильства з'являється значно рідше, сором'язливо замовчуючись. Особливо рідко піднімається в українській науково-педагогічній літературі тематика найбільш небезпечного з різновидів сексуального насильства в сім'ї – інцесту, набираючи ознак своєрідного «табу». Другою серйозною причиною необхідності звертання до цієї тематики є вкрай небезпечні, а нерідко навіть трагічні наслідки явища інцесту для його малолітніх жертв.

Проблематика інцесту в Польщі є значно ширше опрацьованою в науково-педагогічній літературі, ніж в Україні, передовсім з огляду на те, що тут вона є результатом численних емпіричних досліджень, які проводяться різними методами. Дуже часто використовуються методи індивідуального випадку чи аналіз судової документації, яка стосується жертв інцесту [12], або інтерв'ювання учасників терапії. Специфікою польських досліджень педагогічних проблем, пов'язаних з інцестом, є також їх інтердисциплінарний характер, що спирається на аналіз емпіричних даних, запозичених з різних наукових дисциплін та спеціальностей – сексології, психіатрії, клінічної психології, патопсихології, психології розвитку, кримінального права, кримінології, судової медицини, віктимології, соціальної педагогіки, ресоціалізаційної педагогіки, соціальної роботи тощо. У теоретичних дослідження цієї проблематики велику роль відіграють праці, що базуються на аналізі різних закордонних джерел, передовсім, американських, британських та німецьких, де проблематика інцесту має значно довшу історію наукових досліджень, а також краще опрацьовану теорію та практику фахової допомоги жертвам. Унаслідок теоретичних та емпіричних досліджень проблематики інцесту польськими вченими на цю тему останнім часом було опубліковано кілька монографій та цілий ряд науково-педагогічних статей. До їх авторів належать: Марія Беісерт, Ірена

Поспішил, Казімеж Поспішил, Магдалена Подгайна-Кусьмерек, Хенрик Рашкевич, Збігнев Лев-Старович, Анджей Зволінський, Кристина Мажец-Холька, Агнешка Іздебска, Єжи Мелібруда, Данута Роде, Себастьян Здоньчик, Пауліна Тжаскусь, Аліція Пацевич і ін.

Метою статті є характеристика явища інцесту на матеріалах польської педагогічної літератури, розкриття його причин, особливостей перебігу процесу сексуального насильства над дітьми з боку батьків, а також наслідків інцесту, способів його запобігання та терапії осіб – учасників процесу кривдження.

Інцест (по-латині *incestus* – *забруднений, заплямований*) – це сексуальні стосунки (спарювання) поміж найближчими родичами. При цьому справжній інцест передбачає тільки статевий акт, натомість не стосується пестливих еротичних форм ані контактів орально-генітальних. Ступінь спорідненості, який окреслює заборону інцест-стосунків, визначається правовими нормами держави. Заборона, зазвичай, стосується статевих стосунків всередині біологічної сім'ї, хоча не завжди до цього обмежується [3, с. 311]. Так, наприклад, у польському кримінальному кодексі зміст терміну «інцест» (поль. *kazirodztwo*) поширюється також на сексуальні стосунки поміж особами, котрі були адаптованими, а отже не є пов'язаними кровними узами з усиновлювачами [5]. Заборона інцесту стосується осіб, споріднених по прямій лінії, без обмежень щодо ступеня спорідненості (батько, матір, дідусь, бабуся, діти, внуки, правнуки). У випадку спорідненості по бічній лінії заборона стосується тільки статевих стосунків брата з сестрою (причому ця заборона торкається не лише рідних братів і сестер, але також адаптованих дітей та тих, котрі народилися в попередньому подружжі, а тепер живуть у новій сім'ї з одним зі своїх батьків) [15, с. 54]. У польському кримінальному кодексі злочин інцесту регулюється статтею 201, яка відноситься до розділу XXV «Злочини проти сексуальної свободи та звичаєвості» і передбачає термін позбавлення волі від 3 місяців до 5 років [5].

Причини порушення заборони інцесту. До порушення заборони вступу у сексуальні стосунки з кровними родичами спричинюються два основні фактори – особистісний та соціальний. Обговорюючи перший фактор, треба сказати, що значну роль тут відіграють *психічні розлади та хвороби (наприклад, шизофренія)*. Серед інцест-злочинців зустрічається значний відсоток людей, які страждають на психічні хвороби, та розумово відсталих, які є нездатними до розуміння заборони інцесту. Окрім цього, трапляються також особи з психоорганічними розладами як у вигляді отупіння, так і характеропатії, а також алкоголіки, у яких стан сп'яніння винятково сильно знижує процеси психологічного гальмування. В емпіричних дослідженнях знаного польського сексолога Збігнева Лева-Старовича, проведених методом індивідуального випадку, було встановлено, що у всіх досліджуваних чоловіків, які допустилися інцесту по відношенню до своїх доньок, мав місце наступний причинно-наслідковий ланцюг подій: розлади особистості – узалежнення від алкоголю – алкогольна психодеградація – інцест [6, с. 200]. Дослідження показали, що чим більше конкретний чоловік споживав

алкоголю, тим більше відповідав критеріям особистості, схильної до насильства [13, с. 173].

У багатьох випадках стверджено, що доньки, з якими батьки входили в інцест-стосунки, самі страждали на психічні розлади або затримку розумового розвитку. Іншим чинником порушення заборони інцесту є сексуальні розлади у злочинця – наприклад, розлади, пов'язані зі значним посиленням сексуального потягу або наявністю сексуальних збочень (наприклад, педофілії), які полегшують вступ у сексуальні контакти з власними дітьми. Негативну роль може також відігравати триваюча певний час імпотенція і зв'язаний з тим тривалий стан сексуальної абстиненції. Закінчення цього періоду може вплинути на входження в інцест-стосунків. Окрім цього, негативну роль можуть відігравати також психологічні мотиви – наприклад, *мотиви помсти* матері, батькові чи братам (сестрам). У випадку чоловіків – скоювачів інцесту причиною входження в сексуальні контакти з дочкою може стати *прагнення повернення до часу молодості матері*, яку він вбачає в образі молодої доньки. Іншим чинником є вираження згоди на сексуальний проміскуїтет, пасивність дружини (яка теж може бути розумово відсталою, хворою чи життєво незарадною, або походити з родини, в якій сама пережила такий травматичний досвід), а також тривала відсутність у сім'ї одного з її старших членів. У багатьох випадках значну негативну роль відіграла активна постава члена родини, з яким доходить до інцест-стосунків, а навіть його провокаційна поведінка [3, с. 312 -313]. Іншою причиною може бути травматичний досвід інцест-злочинця у сім'ї генерації, де він сам піддавався сексуальному насильству і внаслідок цього реалізує такий же взірець поведінки, вважаючи його за нормальний [4, с. 148].

Неабияке значення в процесі порушення заборони інцесту має характер стосунків в сім'ї. Родини, в яких має місце явище інцесту, є сім'ями неблагополучними [7, с. 28]. Емпіричні дослідження виявили цілий ряд ознак, які мали місце в сім'ях, де скоювався інцест. Ось вони: сексуальні стосунки між членами подружжя, які не приносили їм задоволення; подружні непорозуміння; заміна ролі (найчастіше прагнення, щоб дівчинка прийняла на себе роль дорослої жінки); пасивність дружини або її безсилля; психологічне узалежнення дружини від чоловіка; психічна хвороба дружини; соматична чи психосоматична хвороба дружини; сексуальна пунітивність дружини; відсутність дружини [10, с. 268].

Окрім вищезгаданих особистісних чинників, значну роль у порушенні заборони інцесту відіграє чинник соціальний. Соціальні умови, які сприяють інцесту – це: погані житлові умови, які у випадку багатодітності змушують батьків до спільного з дітьми спання в одному ліжку, перебування дітей у ролі свідків інтимних стосунків між батьками [3, с. 313]. Негативну роль може відіграти аморальний спосіб життя батьків.

Фази перебігу інцесту. Інцест є явищем тривалим і має певну динаміку розвитку та занепаду. Вчені встановили п'ять фаз, через які більшою чи меншою мірою проходить кожний інцест-зв'язок:

1) *приховування зв'язку*, коли виникають стосунки в системі

«порушник-дитина», які виізолюють жертву з контактів з іншими членами родини, породжують потребу приховування таємниці і почуття вини;

2) *безпорадність*, яка виникає з узалежнення дитини від дорослого, її залякування, почуття нездатності до спротиву інцесту;

3) *притосування* як оборонна або погоджувальна форма реакції дитини;

4) *конфлікт*, протест, який виникає унаслідок руйнування оборонних психологічних механізмів, бунту проти узалежнення або набридання;

5) *вихід*, який приводить до розриву інцест-зв'язку. Жертва чинить його в різний спосіб: втікаючи з дому, переселяючись з нього, виявляючи факт сексуального надужиття іншим, шукаючи допомоги в слідчих органах або інших інституціях [7, с. 27-28].

Типологія інцесту і його ініціаторів. Існує принаймні кілька типологій, які стосуються проявів інцесту. У різних літературних джерелах найчастіше наводяться три типології:

I. З точки зору типів інцест-зв'язків можна виділити їх дві категорії:

- ендогамний (правдивий) інцест – тобто сексуальне життя з кровними родичами по прямій лінії (наприклад, батько-донька);

- егзогамний інцест – сексуальне життя з кровними родичами по бічній лінії, дальшими родичами, особами того самого клану і ін.

II. Беручи до уваги форми сексуального контакту, вирізняють:

- простий (моногамний) інцест – наприклад, батько – донька, брат – сестра, дідусь – внучка і ін.;

- складний (полігамний) інцест має місце тоді, коли в сексуальному контакті бере участь одночасно кілька членів родини, наприклад, батько – донька – син – матір.

III. Аналізуючи типи інцесту з огляду на механізми його вчинення, можна вирізнити наступні його типи:

- ситуаційний – наприклад, під впливом сильного стресу, алкогольного сп'яніння, довгої відсутності матері в сім'ї;

- психопатологічний – що вчинюється особою з психічними розладами або неповносправною інтелектуально;

- пов'язаний з педофілією – коли сексуально привабливою є власна дитина;

- гомосексуальний – зв'язаний з орієнтацією на власну стать;

- зв'язаний з патологією сімейного життя [10, с. 263-264].

При цьому варто зазначити, що деякі типи інцесту можуть мати місце в тій самій сім'ї одночасно.

Більшість (аж 75 %) випадків інцесту – це стосунки між батьком і донькою, близько 18 % – це стосунки між братом та сестрою, решта, найменше – це стосунки матері з сином [7, с. 26]. У зв'язку з цим, варто навести американську типологію чоловіків – ініціаторів інцесту, яка передбачає три таких типи:

1) батько, який в результаті різних життєвих обставин (наприклад,

смерть дружини) раптово позбавляється можливості заспокоєння свого сексуального потягу з єдиною сексуальною партнеркою;

2) педофільний батько, який шукає заспокоєння сексуального потягу з молодими дівчатками, у тому числі з дочкою, яка є найбільш доступною;

3) батько – неперебірливий психопат – прагне до сексуального задоволення при будь-якій okazji. Йому є цілковито байдуже, ким є сексуальна партнерка – дорослою жінкою чи малою дівчинкою. Шукає заспокоєння свого потягу як поза домом, так і всередині нього [7, с. 26].

Сексуальне насильство, яке здійснюється психопатами, поєднується зі: 1) скоєнням особливо небезпечних типів сексуальних злочинів (педофілія, інцест); 2) мотивацією скоєння таких вчинків (нпр. пошук сильних вражень); 3) жорстокістю вчинків (надмірне, безпідставне насилля) [9, с. 62].

Жертви інцесту та їхні ознаки. Як інцест-злочини зі сторони батька, так і зі сторони матері мають особливі ознаки та досить значно відрізняються від себе. Діти, які були скривджені чоловіками, більшою мірою наражаються на переживання травми, оскільки тип сексуальної активності, до якого доходить у цьому випадку, є більш інвазійним (агресивним), такі контакти найчастіше відбуваються з використанням фізичної сили, дитина є сильно залежною від батька, а різниця віку між ними є значна (близько 20 років). Присутність вітчима в родині семикратно підвищує ризик виникнення інцесту [4, с. 152-153].

Найбільш zagrożеними сексуальним використанням зі сторони жінок є діти у фазі передпубертатній (до 5 року життя) а також ранній пубертатній (7-14 років). Число жертв, які припадають на одну жінку – справчиню інцесту є меншим, ніж число жертв, які припадають в середньому на одного чоловіка. Різниця віку між злочинницею і жертвою є менша, ніж у випадку чоловіків [14, с. 106]. М. Беісерт вказує, що понад половина (56 %) жінок, які сексуально використовували своїх дітей, були старшими від них на неповних 5 років [1, с. 178]. Жінки рідше, ніж чоловіки, застосовують насилля над своїми жертвами, використовуючи намови та маніпуляцію, що сприяє легковажності в оцінюванні наслідків їхнього злочину для дітей [14, с. 106].

Наслідки сексуального використання. У випадку більшості осіб досвід сексуального використання дуже негативно впливає на психічний стан, як у період безпосередньо після травматичного пережиття, так і у віддаленому майбутньому. Результати досліджень Baker і Dunkan (1985) показали, що більшість становить та група осіб, у яких переживання сексуального насильства зруйнувало можливість проведення життя з почуттям задоволення [2, с. 61].

Наслідки сексуального насильства проявляються практично у всіх сферах життя жертв, тобто, соматичній, психічній, сексуальній і суспільній. Finkelhor (1986) запропонував поділ наслідків сексуального використання дітей на дві категорії, відрізняючи *наслідки безпосередні* (які проявляються на протязі двох років від травматичних подій) від *наслідків довготривалих*, які утримуються довше, ніж два роки. До першої категорії наслідків він відніс: емоційні розлади і розлади образу власної особи (страхи, фобії,

депресія, почуття провини і сорому, гнів і ненависть, надмірний контроль, знижене почуття власної гідності), фізичні розлади і стани (розлади сну і харчування, вагітність), сексуальні розлади (публічна мастурбація, дивна сексуальна поведінка, ексгібіціонізм) а також проблеми в суспільному функціонуванні (раннє залишення дому, втечі, ранній шлюб, шкільні проблеми, вчинення злочинів) [2, с. 62]. Довготривалі наслідки дослідник поділив на:

- розлади емоцій і образу власної особи (депресія, автодеструкційна поведінка);

- соматичні і диссоціальні розлади (страх і напруження, нічні жахіття, розлади сну і харчування, різні прояви диссоціації);

- розлади самооцінки (почуття ізоляції і відокремлення, низька самооцінка);

- інтерперсональні розлади (труднощі в контактах з представниками обох статей, власними батьками, власними дітьми, зниження довіри по відношенню до інших людей, почуття зради, страх перед чоловіками і сексуальними партнерами, податливість на те, щоб у майбутньому знову стати жертвою чергової сексуальної напасти);

- сексуальні розлади (страхи у зв'язку з сексуальністю, почуття провини, відсутність задоволення, зниження сексуального прагнення, компульсивне уникання або, навпаки, компульсивний пошук сексуальних контактів, занижена оцінка себе в ролі сексуального партнера, розлади оргазму) і розлади в соціальному функціонуванні (проституція, uzалежнення від алкоголю і наркотиків) [2, с. 62].

Іншим способом систематизації можливих наслідків сексуального насильства є їх опис по відношенню до віку дитини. Згідно аналізу, проведеного Kendal-Tackett (1993), виявилось, що проявами, які найчастіше виступали у дітей дошкільного віку (від 0 до 6 років), були: неспокій, нічні жахіття, посттравматичний синдром, інтерналізація, екстерналізація і невідповідна сексуальна поведінка. У дітей молодшого шкільного віку (7-12 років) у дослідженнях найчастіше стверджувалися: переляк, неврози і загальна психічна хвороба, агресія, жахіття, шкільні проблеми, гіперактивність і регресивна поведінка. У підлітків (13-18 років) найчастішими були: депресія, самоізоляція, тенденції до самогубства, самопокалічення, соматичні скарги, злочинні акти, втечі з дому та надуживання психоактивних субстанцій. Іншим, часто повторюваним проявом у дітей-жертв сексуального насильства є збільшення рівня агресивних форм поведінки. Ця тенденція нерідко утримується також і в дорослому житті. Крім того, як показали дослідження (Glaser, Frosh 1995), жертви сексуального насильства є більш схильними у пізнішому житті до сексуального використання інших [2, с. 63].

Профілактика сексуального насильства. Не можна вберегти всіх дітей перед сексуальним насильством, натомість можна їх навчити краще розпізнавати ситуації ризику, краще оборонятися, більш виразно просити про допомогу. Першими і найважливішими адресатами профілактичних програм

є діти. Профілактичні заняття можуть їх навчити:

- відрізнити потаємний дотик від дотику нормального і безпечного;
- відрізнити добрі і злі секрети і виявляти одні і другі;
- боронити своє право до розпоряджання власним тілом;
- виявляти випадки потаємного дотику зі сторони дорослих та шукати осіб, яким можна про це сказати [8, с. 87].

Найчастіше застосовувані при цьому методи праці – це: аналіз індивідуальних випадків, психодрама і міні-сценки, ділення власним досвідом, малюнки. З досліджень виникає, що особливо ефективним методом є моделювання поведінки шляхом відігравання відповідно сконструйованих сценок, в процесі яких учні вчаться розпізнавати ризиковні ситуації, відмовляти, виявляти сором'язливі для себе форми поведінки дорослих, звертатися по допомогу. Під час такого типу занять часто використовуються просвітницькі фільми та спеціально опрацьовані для дітей паратеатральні форми. Дещо інший характер має просвітницькі заняття, які проводяться для груп підвищеного ризику, тобто дітей більшою мірою наражених на сексуальне насильство. Це стосується дітей та молоді, які походять з неблагополучних сімей, особливо з тих, що мають проблеми з алкоголем, дітей з дитячих будинків, виховних закладів і ін. Вони, зазвичай, не мають труднощів в знаходженні прикладів «потаємного дотику». У цьому випадку труднощі може створити ситуація, коли під час просвітницьких занять виявляють себе як жертви, так і молоді виконавці актів сексуального насильства, яких слід було б охопити вже індивідуальною чи груповою терапією [18, с. 87].

Терапія учасників ситуації інцесту. Психологічна допомога родинам, які зіткнулися з проблемою інцесту, зосереджується навколо двох обшарів: охорони інтересів жертви та терапії злочинців [11, с. 102-145]. З цього виникають такі напрями роботи, як-от: запевнення жертві безпеки, звільнення її від почуття вини, допомога іншим членам родини у виході зі сфери залежності від злочинця, формування певних інтра- та інтерперсональних умінь у жертви. Ресоціалізація злочинця є надзвичайно складним процесом [4, с. 153].

Існують спеціальні програми терапії родин з проблемою інцесту. Це є полісистемна модель терапії родини та структурна модель терапії родини. Обидві моделі спираються на системному підході до сім'ї. Перша модель передбачає три етапи: 1) створення умов для зміни; 2) ініціювання нових, позитивних можливостей; 3) консолідація. Друга модель передбачає 19 кроків [13, с. 64-69], метою яких є опрацювання емоційної проблеми, яка має місце у всіх членів сім'ї, уможливлення процесу прощення і виправлення кривди, а також фінальне поміщення злочинця в природно передбачену роль [4, с. 153].

Таким чином, явище інцесту є екстремально важким життєвим досвідом дитини, яке найчастіше відбувається у неблагополучній сім'ї, де мають місце незадовільні інтимні стосунки між подружжям, подружні конфлікти і непорозуміння, прояви агресії, емоційна або фізична відсутність

одного з членів сім'ї, психічні хвороби, uzалежнення, а також насильство (аж у 40 % родин доходить до поєднання насильства щодо дружини та щодо дітей!). У групі ризику опинилися діти з реконструйованих родин, оскільки присутність вітчима в сім'ї семикратно підвищує ризик інцесту. Жертва сексуального насильства з боку найрідніших людей переживає глибоку психологічну травму; розладів зазнають усі сфери її психосоціального функціонування – соматична, психічна, соціальна, духовна. У сфері почуттів домінують заплямованість, зрада, огида, несправедливість, сором, страх, невпевненість, небезпека, безсилля. Дитина на тривалий час опиняється «сам на сам» зі своєю страхітливою таємницею, майже цілковито психічно відізолювана від інших, самотня, без необхідної соціальної підтримки. Вона відчуває себе «іншою» по відношенню до дітей, які не зазнали такого травматичного досвіду, відчувається гіршою, нікчемною. Її самооцінка катастрофічно знижується, віра у власні сили спадає, втрачається довіра до найближчих, найдорожчих людей, проявляються різні психічні розлади. Такий стан стає причиною автодеструктивних форм поведінки у вигляді спроб самогубства, самопокалічення, надуживання психотропних речовин. Іншим негативним наслідком є травматична сексуалізація дитини, яка приводить до формування неадекватних сексуальних взірців поведінки в майбутньому і підвищує ризик повторної віктимізації та кривдження власних дітей. Аби запобігти цьому, необхідно здійснювати широку профілактику явища сексуального насильства у сім'ї, особливо щодо дітей з групи підвищеного ризику. Таку діяльність повинні проводити спеціально підготовлені до цього спеціалісти – педагоги, психологи, соціальні працівники.

Література

1. Beisert M. Kazirodztwo. Rodzice w roli sprawców. Warszawa : Wydawnictwo naukowe Scholar, 2008. 358 s.
2. Beisert M., Izdebska A., Wykorzystywanie seksualne dzieci. *Dziecko krzywdzone*. 2012. B. 2. S. 48 – 65.
3. Bilikiewicz T., Imieliński K. Seksuologia kliniczna. Warszawa : Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1978. 322 s.
4. Demczuk M. Kazirodztwo – zarys problematyki. *Seksualność człowieka. Wybrane zagadnienia* / red. Iniewicz G., Mijas M. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011. S. 145 – 155.
5. Kodeks Karny. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku. URL: <http://karne.pl/karny.html> [дата звернення: 12.10.2018].
6. Lew-Starowicz Z. Seksuologia sądowa. Warszawa : Wydawnictwo Prawnicze, 1988. 310 s.
7. Marzec-Holka K. Przemoc seksualna wobec dziecka. Studium pedagogiczno-kryminologiczne. Kraków : Impuls, 2011. 254 s.
8. Pacewicz A. Wykorzystywanie seksualne dzieci – rozpoznanie, terapia, profilaktyka. *Jak organizować lokalny system pomocy dzieciom krzywdzonym* / red. Sajkowska M. Warszawa : Fundacja «Dzieci Niczyje», 2002. S. 81 – 88.
9. Pastwa-Wojciechowska B., Błażek M. Seksualność osób skazanych za czyny seksualne z małoletnim (pedofilne) i jej uwarunkowania. *Dziecko jako ofiara przemocy* / red. Gulla B., Wysocka-Pleczyk M. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009. S. 61 – 73.

10. Pospiszyl I. Patologie społeczne. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008. 362 s.
11. Pospiszyl K. Przestępstwa seksualne. Geneza, postacie, resocjalizacja oraz zabezpieczenie przed powrotnością. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. 223 s.
12. Raszkiewicz H. Doświadczenie ekstremalne: kazirodztwo. Opis przypadków w dokumentach sądowych w latach 1998-2000 na terenie województwa podlaskiego i mazowieckiego. *Osoba doświadczająca i stosująca przemoc w środowisku lokalnym* / red. A. Pytko, A. Lewicka-Zelent. Lublin : Wydawnictwo Naukowe TYGIEL, 2018. S. 43 – 57.
13. Rode D. Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010. 295 s.
14. Westphal M. Dziewczynki tego nie robią...? Czyli kobieta jako sprawca wykorzystywania seksualnego dziecka. *Seksualność człowieka. Wybrane zagadnienia* / red. Iniewicz G., Mijas M. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011. S. 101 – 111.
15. Zajac M. Procedura «Niebieskiej Karty». Realizacja zadań w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Wrocław : Presscom, 2012. 198 s.

Edyta Wolter

dr hab., prof. nadzw. UKSW

Katedra Historii Wychowania i Dziejów Oświaty

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Warszawa, Polska

WYCIECZKI SZKOLNE W PROCESIE WYCHOWANIA DZIECI W WIEKU WCZESNEJ EDUKACJI JAKO FORMA POMOCY/PRACY SOCJALNEJ PROWADZĄCA DO PODNIESIENIA JAKOŚCI ŻYCIA

Wstęp

Celem artykułu jest wyjaśnienie znaczenia wycieczek szkolnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym dzieci w wieku wczesnej edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem ich waloru w zakresie aktywności ruchowej i postaw ekologicznych, ochrony przyrody. Podstawę źródłową stanowią najnowsze akty normatywne dotyczące edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnej edukacji oraz źródła archiwalne i źródła drukowane z okresu II Rzeczypospolitej (jako antecedencje najnowszych kierunków rozwoju edukacji dzieci w kulturze ponowoczesnej/postindustrialnej społeczeństwa wiedzy w XXI wieku), a także wybrane opracowania naukowe/podręczniki akademickie (dotyczące problematyki wycieczek szkolnych).

Podstawowe akty normatywne dotyczące edukacji dzieci w roku szkolnym 2017/2018

Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla

szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej [5] ogłoszono nową podstawę programową obowiązującą w Rzeczypospolitej Polskiej z dniem 1 września 2017 roku. Zgodnie z założeniem tego dokumentu celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka, które umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do wartości prawdy, dobra, piękna. Wśród zadań przedszkola wymieniono: tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo. A także tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego adekwatnych do etapu rozwoju dziecka [24, s. 3].

W związku z powyższym wśród osiągnięć dziecka (które kończy wychowanie przedszkolne i jest przygotowane do podjęcia nauki w szkole) w fizycznym obszarze jego rozwoju uwzględniono: uczestniczenie dziecka w zabawach ruchowych (w tym rytmicznych, muzycznych, naśladowczych, z przyborami i bez nich), wykonywanie różnych form ruchu (bieżne, skoczne, z czworakowaniem, rzutne), wykonanie podstawowych ćwiczeń kształtujących utrzymanie prawidłowej postawy ciała. W emocjonalnym obszarze rozwoju dziecka wyszczególniono (m.in.): dostrzeganie przez dziecko, że zwierzęta posiadają zdolność odczuwania i przejawianie życzliwości, troski wobec zwierząt, a także dostrzeganie emocjonalnej wartości otoczenia przyrodniczego jako źródła satysfakcji estetycznej. W obszarze poznawczym dziecko, które jest przygotowane do podjęcia nauki w szkole powinno (m.in.) posługiwać się pojęciami dotyczącymi zjawisk przyrodniczych (np. tęcza, deszcz, burza, opadanie liści z drzew, sezonowa wędrówka ptaków, kwitnienie drzew, zamarzanie wody), dotyczącymi życia zwierząt, roślin, ludzi w środowisku przyrodniczym oraz korzystania z dóbr przyrody (np. grzybów, owoców, ziół).

Przedstawione w podstawie programowej obszary rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym wskazują na konieczność uszanowania typowych dla tego okresu potrzeb rozwojowych, których spełnieniem może stać się dobrze zorganizowana zabawa, zarówno w budynku przedszkola, jak i na świeżym powietrzu. Naturalna zabawa dziecka wiąże się z doskonaleniem motoryki i zaspokajaniem potrzeby ruchu. Z tego powodu organizacja zajęć na świeżym powietrzu powinna być elementem codziennej pracy z dzieckiem w każdej grupie wiekowej. Natomiast aranżacja przestrzeni sali przedszkolnej powinna wpływać na aktywność wychowanków. Wskazane jest więc zorganizowanie stałych i czasowych kącików zainteresowań (stałych: czytelniczy, konstrukcyjny, artystyczny, przyrodniczy oraz czasowych związanych z realizowaną tematyką, świętami okolicznościowymi i specyfiką pracy przedszkola).

Najważniejszym celem kształcenia w procesie nauki w szkole podstawowej jest troska o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny dziecka, podejmowanie działań zindywidualizowanych wspomagających rozwój każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. W związku z tym

ważną rolę pełni edukacja zdrowotna, a zadaniem szkoły jest kształtowanie postaw prozdrowotnych uczniów, wdrożenie ich do zachowań higienicznych, ugruntowania wiedzy z zakresu prawidłowego odżywiania się, korzyści płynących z aktywności fizycznej oraz stosowania profilaktyki [25, s. 11, 13]. Należy zaakcentować, że w szkole podstawowej na I etapie edukacyjnym obejmującym klasy I-III (edukacja wczesnoszkolna) proces dydaktyczno-wychowawczy jest realizowany w formie kształcenia zintegrowanego (bez podziału na osobne przedmioty kształcenia²).

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Edukacja na tym etapie jest nadal ukierunkowana na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych dziecka. Szkoła respektuje podmiotowość ucznia w procesie rozwijania indywidualnej wiedzy oraz przechodzenia z wieku dziecięcego do okresu dojrzewania. Do podstawowych zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej należy wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie, nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne stymulujące rozwój dziecka/ucznia we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym [25, s. 16]. W związku z powyższym organizacja zajęć musi być dostosowana do potrzeb i oczekiwań rozwojowych dzieci wywołujących zaciekawienie, zdumienie i radość odkrywania wiedzy, a także rozumienie emocji, uczuć własnych i innych osób, co sprzyja zdrowiu psychicznemu, fizycznemu i społecznemu (szeroko rozumianej edukacji zdrowotnej, dobrostanowi dziecka). Ogromne znaczenie mają także działania wspierające dostrzeganie środowiska przyrodniczego i jego eksplorację, możliwość poznania wartości i wzajemnych powiązań składników środowiska przyrodniczego/ekosystemu.

Należy pokreślić, że na pierwszym etapie edukacyjnym w klasach I-III cele kształcenia dotyczą czterech obszarów rozwojowych dziecka: fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego. W zakresie fizycznego obszaru rozwoju implikują: sprawności motoryczne i sensoryczne, świadomość zdrowotną (w zakresie higieny, pielęgnacji ciała, odżywiania się i stylu życia), umiejętność wykorzystania własnej aktywności ruchowej w różnych sferach działalności człowieka (np. zdrowotnej, sportowej, obronnej, rekreacyjnej i artystycznej), umiejętność organizacji bezpiecznych zabaw i gier ruchowych. W zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju uczeń osiąga umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich w aspekcie intrapersonalnym, interpersonalnym oraz wobec przyrody. W zakresie społecznego obszaru rozwoju uczeń osiąga (m.in.) umiejętność współdziałania, współpracy, samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych. Natomiast w zakresie poznawczego obszaru rozwoju uczeń realizuje/rozwija potrzebę i

² Na I etapie edukacyjnym obejmującym klasy I-III szkoły podstawowej (edukacja wczesnoszkolna) proces dydaktyczno-wychowawczy dotyczy następujących treści kształcenia: edukacja polonistyczna, edukacja matematyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja plastyczna, edukacja techniczna, edukacja informatyczna, edukacja muzyczna, wychowanie fizyczne, edukacja językowa (język obcy nowożytny), edukacja językowa (język mniejszości narodowej lub etnicznej), edukacja językowa (język regionalny – język kaszubski), etyka.

umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego i krytycznego myślenia – między innymi w zakresie obserwacji faktów, zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, umiejętności rozumienia zależności pomiędzy składnikami środowiska przyrodniczego [25, s. 33].

W związku z powyższym dziecko nie tylko rozpoznaje w swoim otoczeniu popularne gatunki zwierząt i roślin (w tym hodowlane i objęte ochroną), ale także rozpoznaje i wyróżnia cechy ekosystemów (łąka, jezioro, rzeka, morze, pole, staw, las), prowadzi proste hodowle roślin, przedstawia zasady opieki nad zwierzętami (domowymi, hodowlanymi i innymi), chroni przyrodę, wskazuje wybrane miejsca ochrony przyrody oraz parki narodowe, pomniki przyrody w najbliższym otoczeniu, segreguje odpady i ma świadomość przyczyn i skutków takiego postępowania. Ponadto dziecko dostosowuje swój ubiór do rodzaju pogody i pory roku w trakcie zajęć ruchowych na świeżym powietrzu, wyjaśnia znaczenie ruchu w procesie utrzymania zdrowia, rozumie, że każdy człowiek ma inne możliwości w zakresie sprawności fizycznej i akceptuje sytuacje dzieci, które z uwagi na uwarunkowania zdrowotne nie mogą sprawnie uczestniczyć w każdej formie ruchu. W efekcie procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach I-III dziecko ma także osiągnięcia w zakresie różnorodnych form rekreacyjno-sportowych, gier i zabaw ruchowych na świeżym powietrzu.

Jeśli chodzi o warunki realizacji edukacji wczesnoszkolnej należy podkreślić znaczenie spokoju, systematyczności, wielokierunkowości, dostosowania tempa działalności dydaktyczno-wychowawczej do możliwości psychoruchowej każdego dziecka/ucznia, do jego możliwości percepcyjnych – ze świadomością, że proces edukacji zintegrowanej na I etapie procesu nauki szkolnej stanowi kontynuację edukacji przedszkolnej i dotyczy wielokierunkowej aktywności dziecka (a nie klasycznej lekcji szkolnej). Jest przede wszystkim oparty na podstawowych potrzebach dzieci w wieku wczesnej edukacji, a jedną z nich jest potrzeba ruchu (także) na świeżym powietrzu. Można dodać, że dla zapewnienia ciągłości procesu edukacji nauczyciele klas I-III powinni znać podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz zorganizować dostosowany do potrzeb dzieci okres ich adaptacji w szkole.

Wycieczki szkolne jako forma organizacyjna działalności dydaktyczno-wychowawczej

Wycieczki są cenioną w kulturze europejskiej w XXI wieku formą aktywności, pełnią m.in. funkcje kształcące (dydaktyczne), wychowawcze, rekreacyjne, integracyjne, animacyjne. Umożliwiają nauczycielom realizowanie celów poznawczych, zdrowotnych (np. aktywność/rekreacja ruchowa), estetycznych, ekologicznych (np. w zakresie wychowania do czynnych postaw ekologicznych, ochrony przyrody). Są wykorzystywane w procesie edukacji w zakresie różnorodnych dziedzin wychowania, takich jak ww. wychowanie ekologiczne i wychowanie zdrowotne/fizyczne, również w procesie organizacji działalności pozalekcyjnej w czasie wolnym [17, s. 336-337]. Według Czesława Kupisiewicza funkcja dydaktyczna wycieczek szkolnych ma ścisły związek z bezpośrednim zaznajomieniem uczniów z określonymi zjawiskami w ich naturalnym środowisku (również) przyrodniczym. Wycieczki stanowią integralny

składnik procesu kształcenia [14, s. 175] i wychowania [16, s. 386-389]. Realizowana podczas wycieczek aktywność ruchowa ma wpływ na proces rozwijania osobowości dziecka, wychowania do zdrowego stylu życia. Jest najkorzystniejszym czynnikiem rozwoju sprawności fizycznej dziecka, jego ekspresji ruchowej. Poza tym aktywność ruchowa wyzwała w dziecku pozytywne emocje, sprzyja pozytywnemu odciążeniu stresu [15, s. 377-381].

Wycieczka szkolna jest więc «planowym i nadzorowanym wyjściem lub wyjazdem uczniów poza budynek szkolny w celach edukacyjnych (...) odnosi się do jednogodzinnych wyjść w ramach zajęć przedmiotowych, jak też kilkugodzinnych wyjazdów» [12, s. 513]. Wśród polskich autorów/luminarzy podejmujących problematykę wycieczek i zarazem miłośników tej formy organizacyjnej procesu kształcenia należy wymienić Aleksandra Janowskiego i Kazimierza Denka. Należy także podkreślić, że wycieczki szkolne były cenioną formą działalności dydaktyczno-wychowawczej w II Rzeczypospolitej. Na podstawie analizy źródłowej programów nauczania, aktów normatywnych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego za lata 1918-1939 stwierdzono, że pełniły ważną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym w szkołach powszechnych. Organizowano je do lasu, na pole, łąkę, staw, do ogrodu botanicznego, parku (Ministerstwo WRiOP zabroniło zastępować wycieczki zajęciami w budynku szkolnym). Celem wycieczek szkolnych było przede wszystkim bezpośrednio poznanie środowiska przyrody, obserwowanie ekologicznych relacji (wzajemnych zależności) w danym ekosystemie wraz z przystosowaniem się roślin i zwierząt do warunków środowiska życia oraz zrozumienie wartości jej piękna i znaczenia ochrony przyrody.

W Drugiej Rzeczypospolitej organizowano również wycieczki regionalne, przeznaczone dla nauczycieli szkół powszechnych oraz badaczy regionalnych i przewodników. Egzemplifikację stanowi działalność Aleksandra Patkowskiego – miłośnika ochrony przyrody (zwłaszcza w Górach Świętokrzyskich), który w latach 1922 – 1939 zorganizował dwadzieścia dziewięć wycieczek [13, s. 51, 78; 26, s. 119]. Twierdził, że szkoła nie może być instytucją zamkniętą. W związku z tym Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego informowało dyrektorów szkół oraz nauczycieli w nich zatrudnionych o możliwości korzystania z wycieczek organizowanych przez przedsiębiorstwo państwowe «Żegluga Bałtycka» po Morzu Bałtyckim [23, s. 59]. W celu dobrego przygotowania nauczycieli do wycieczek Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego w porozumieniu z Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego organizował kursy z «metodyki wycieczkowania» dla nauczycieli (podczas wakacji również w formie obozów wędrownych) [22, s. 233-234].

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego informowało kuratoria okręgów szkolnych, Śląski Urząd Wojewódzki i Wydział Oświecenia Publicznego oraz Liceum Krzemienieckie o zniżkach opłat za noclegi w Domu Wycieczkowym w Krakowie (w okresie od 1 listopada do 30 kwietnia) [1]. Zalecano organizowanie wycieczek krajoznawczych. Podkreślono, że «pogłębiają i uzupełniają (...) wiedzę nabytą w szkole zwłaszcza zaś wiadomości z geografii,

przyrody i kultury polskiej» [18, s. 336]. Ministerstwo WRiOP na łamach dziennika urzędowego ogłosiło informację o wycieczkach szkolnych (turystyczno-krajoznawczych) na statkach Polskiej Żeglugi Rzecznej «Vistula», na szlakach wodnych: Warszawa – Płock – Toruń – Grudziądz – Gdańsk – Gdynia oraz Warszawa – Dęblin – Puławy – Kazimierz Dolny – Zawichost – Sandomierz. Wycieczki szkolne na statkach polskiej Żeglugi Rzecznej «Vistula» korzystały z 40 % zniżek (jedna osoba w każdej dziesięcioosobowej grupie otrzymywała przejazd bezpłatny) [11, s. 202].

Ponadczasowa wartość wycieczek szkolnych w ujęciu wybranych twórców polskiej historiografii edukacyjnej II Rzeczypospolitej

Jak już w niniejszym artykule napisano wycieczki są bardzo lubianą przez dzieci formą organizacyjną w procesie edukacji do zdrowego stylu życia, czynnych postaw ekologicznych, ochrony przyrody. Były również cenione w Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego (1918-1939). O ich wartości dydaktyczno-wychowawczej w przedmiotowym okresie historycznym pisało wielu nauczycieli, uczonych. Refleksja twórcza, przemyślenia w tym zakresie (pomimo upływu kilkudziesięciu lat od ich powstania) są ponadczasowe. Z pewnością nadal mogą ewokować cenną inspiracją dla współczesnego pokolenia nauczycieli, wychowawców, rodziców wychowujących dzieci. Przykład stanowi twórczość profesora zoologii (od 1927 r. kierownika Katedry Pedagogiki Uniwersytetu Poznańskiego) Ludwika Jaxa-Bykowskiego, według którego wycieczki szkolne są bardzo ważnym składnikiem kształcenia przyrodniczego dzieci i młodzieży. Jaxa-Bykowski uwagę poświęcił zwłaszcza wycieczkom przyrodniczym na świeżym powietrzu zorganizowanym celem bezpośredniego poznania wzajemnych związków organizmów w biosferze, lepszego zrozumienia naturalnych praw przyrody [9, s. 14]. Podczas wycieczek [8, s. 6 i nast.] za bardzo pożyteczne uznał poznanie skutków działalności człowieka w środowisku naturalnym, przemianie naturalnego krajobrazu [8, s. 41] (w związku z regulacją rzek, potoków, uprawą roli, formowaniem nasypów, dróg, mostów) oraz obserwowanie kwitnienia drzew owocowych w sadzie i ogrodzie, a także współżycia organizmów w poszczególnych ekosystemach.

Ludwik Jaxa-Bykowski zalecał nauczycielom organizowanie wycieczek przyrodniczo-krajoznawczych [10, s. 101]. Twierdził, że stanowią uzupełnienie wiedzy przyrodniczej, geograficznej, historycznej, archeologicznej, z zakresu sztuki (zdobywanej podczas lekcji szkolnych). Zwłaszcza gdy łączą aktywność ruchową z wychowaniem patriotycznym, bezpośrednim poznawaniem i przeżywaniem piękna kraju ojczystego, flory i fauny, naturalnych krajobrazów.

O znaczeniu bezpośredniego poznawania i przeżywania przyrody napisał również współzałożyciel Ligi Ochrony Przyrody Bohdan Dyakowski, który postulował harmonijny dialog z przyrodą w lesie, ogrodzie, na łące i polu. Jego zdaniem dzięki bezpośrednim interakcjom ze środowiskiem przyrody dzieci mogą poznać i przeżyć emocjonalnie wzajemne relacje/stosunki «różnych twórców przyrody» [4, s. 26]. Dyakowski cenił dydaktyczną wartość wycieczek szkolnych. Uzasadniał, że tylko w bezpośrednim obcowaniu z przyrodą można przeżyć, doświadczyć, zrozumieć jej prawa oraz nauczyć się harmonijnych relacji ze

środowiskiem. Wyjaśnił, że podczas wycieczek na pole [3, s. 7 i nast.] dzieci obserwują rodzaje gleby (piaszczyste, gliniane) oraz żyjące w niej organizmy. Natomiast dzięki wycieczkom do kwitnącego sadu mogą zobaczyć kwitnące drzewa owocowe, owady, poznać pracę pszczół i ich znaczenie dla drzew owocowych w tym ekosystemie. Wycieczki na łąkę w czasie kwitnienia traw służą poznaniu, zrozumieniu wzajemnej zależności poszczególnych bytów żyjących w tym siedlisku. Dyakowski skonstatował, że wycieczki nad staw są wartościowe również ze względu na możliwość zaobserwowania żab i ropuch oraz poznania ich znaczenia dla tego ekosystemu. Stwierdził, że «żaba jako stworzenie ziemnowodne jest stworzeniem pożytecznym, ponieważ wyłapuje dużo owadów» [3, s. 120]. Dyakowski akcentował ponadto znaczenie rozumnego korzystania ze skarbów natury/przyrody dla dobra/zdrowia współczesnych i przyszłych pokoleń.

Według Mariana Sokołowskiego (profesora leśnictwa w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie) ze względu na walor estetyczny wycieczki szkolne do rezerwatów przyrody i lasu wywierają wpływ zarówno na rozwój duchowy jak i somatyczny dzieci [20, s. 79]. W swoich publikacjach zaznaczył, że chociaż wycieczki przyrodnicze zostały uwzględnione w programach kształcenia w II Rzeczypospolitej należy im nadać «charakter bardziej ochroniarski» [21, s. 15]. Bolesław Hryniewiecki (profesor botaniki) napisał, że wraz z rozwojem gospodarczym i wzrostem zaludnienia wycinano lasy, zredukowano naturalne krajobrazy, ale ludzka tęsknota za utratą piękna przyrody sprawiła, że dążono także do «podniesienia pięknych fragmentów przyrody do miasta w postaci parków, zieleńców, alei, drzew z kwiatami, w masowych wycieczkach turystycznych za miasto, do lasów, w góry, nad morze – do miejscowości gdzie człowiek współczesny może odetchnąć pełną piersią i podziwiać piękno przyrody w najrozmaitszej postaci i w obcowaniu z przyrodą odzyskać zdrowie i równowagę duchową» [7, s. 998]. Podkreślił więc zależność psychosomatycznego dobrostanu każdego człowieka od jakości środowiska przyrody, którą należy ochraniać również ze względów leczniczych, życiodajnych. Był zwolennikiem wycieczek szkolnych, krajoznawczych oraz związanych z ochroną przyrody [6, s. 52].

Natomiast Andrzej Czudek (członek Państwowej Rady Ochrony Przyrody) zachęcał nauczycieli do organizowania wycieczek szkolnych w celu bezpośredniej obserwacji życia zwierząt, np. żubrów, dzików, jeleni w naturalnym siedlisku ich życia. Twierdził, że dzięki wycieczkom szkolnym dzieci nie tylko poznają różnorodne ekosystemy, ale także doświadczają tak bardzo potrzebnej dla ich prawidłowego rozwoju aktywności ruchowej na wolnym/otwartym powietrzu. Poza tym mogą lepiej zrozumieć spustoszenia w przyrodzie (zanik lasów, uszkodzenie drzew) spowodowane przez uprzemysłowienie poszczególnych regionów kraju [2, s. 195 i nast.]. Andrzej Czudek uzasadnił także dydaktyczno-wychowawcze znaczenie fotografowania przyrody podczas wycieczek szkolnych, zwłaszcza rzadko występujących okazów flory i fauny.

Konkluzja

Formułując konkluzję można stwierdzić, że najnowsze polskie akty normatywne dotyczące edukacji zintegrowanej w procesie wczesnej edukacji

akcentują znaczenie wychowania dzieci do zdrowego stylu życia, aktywności ruchowej na świeżym powietrzu i podczas wycieczek szkolnych. Uwzględniają także wychowanie dzieci do postaw ekologicznych, ochrony przyrody. Można dodać, że również w dokumentach o randze międzynarodowej podjęto przedmiotową problematykę. Przykład stanowi *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, opracowany pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa. Podkreślono w nim znaczenie dobrej jakości (m.in.) edukacji zintegrowanej dzieci w młodszym wieku szkolnym opartej na czterech filarach: «uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być» [19, s. 98]. W dokumencie tym zaakcentowano ponadto edukacyjną wartość uczenia się z «przeszłości dla przyszłości». Z tego powodu autorka niniejszego artykułu sięgnęła do ponadczasowych tez dotyczących znaczenia wycieczek szkolnych w procesie edukacji dzieci do aktywności ruchowej, ochrony przyrody w II Rzeczypospolitej, aby nie tylko przypomnieć cenne dziedzictwo kultury narodowej, ale także twórczo je wykorzystywać w działalności dydaktyczno-wychowawczej ponowoczesnego społeczeństwa wiedzy w XXI wieku.

Literatura

1. Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Zespół akt: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tytuł jednostki: *Dep. II Szkolnictwa Ogólnokształcącego Wydz. Wychowania. Okólniki, pisma okólne, skład osobowy. Daty krańcowe: 1931 – 1939*, sygn. 219 (numer mikrofilmu: B – 9214), k. 100.
2. Czudek A. *Ochrona przyrody w województwie śląskim 51 rycin (Państwowa Rada Ochrony Przyrody Nr 49)*, Nakładem Państwowej Rady Ochrony Przyrody, Kraków, 1938.
3. Dyakowski B. *Początkowa nauka o przyrodzie dla oddziału III-go szkół powszechnych z rycinami*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa – Kraków – Lublin – Łódź – Poznań – Wilno – Zakopane, 1923.
4. Dyakowski B. *Przyroda ojczysta i zasada zbiorowisk w nauczaniu historii naturalnej. Referat odczytany w Instytucie Pedagogicznym w Krakowie 23 marca 1917 roku*, w: J. Śnieżek, B. Dyakowski (opr.). *Historia naturalna (Dydaktyka przedmiotów nauki w szkole średniej – Wydawnictwa Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego w Krakowie)*, Książnica Polska, Lwów – Warszawa, 1919.
5. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356.
6. Hryniewiecki B. *Moja pierwsza wycieczka krajoznawcza* (przedmowa: A. Janowski). Wydano z zapomogi Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Biblioteka «Orlego Lotu» Nr 6, Nakładem «Orlego Lotu», Kraków, 1923.
7. Hryniewiecki B. *Ochrona przyrody*, w: Z. Łempicki (red. nauk.), *Świat i Życie. Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury*, Książnica – Atlas, Lwów-Warszawa, 1935.
8. Jaxa-Bykowski L. *Lwów i okolica jako teren przyrodniczych obserwacji i wycieczek, Komisja Pedagogiczna Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Oddział Metodyki Nauk Przyrodniczych*, Skład Główny: Książnica – Atlas Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa, 1926.
9. Jaxa-Bykowski L. *Wycieczka szkolna na Litwę i do Królestwa (Przyczynek do metodyki szkolnych wycieczek krajoznawczych)*, (b. w.), Lwów 1910.
10. Jaxa-Bykowski L. *Wycieczki szkolne*, Zygmunt Pomarański i Spółka, Zamość, 1920.

11. *Komunikat o przejazdach wycieczek młodzieży szkolnej statkami po Wiśle*, w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1938 (rocznik XXI), nr 5 (z 20 maja 1938 r.), poz. 146.
12. Korus B. *Wycieczka szkolna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. naukowy i przewodniczący komitetu redakcyjnego T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie «Żak», Tom VII.
13. Koźmian D., *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890 – 1942)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Szczecin, 1994.
14. Kupisiewicz Cz. *Dydaktyka ogólna*, Wydanie pierwsze, Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT. Warszawa, 2000.
15. Maszorek-Szymala A. *Aktywność ruchowa dzieci i młodzieży w czasie wolnym – teoretyczne podstawy i praktyczne implikacje*, w: Z. Dziubiński, P. Rymarczyk (red.), *Kultura fizyczna a globalizacja*, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa, 2010.
16. Nowak M. *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Warszawa, 2008.
17. Okoń W. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie «Żak». Warszawa, 1998.
18. *Okólnik Nr 66 z dnia 8 lipca 1837 r. (II W – 4412/37) w sprawie ruchu krajoznawczego wśród młodzieży szkolnej*, w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1937 (rocznik XX), nr 8 (z 27 lipca 1937 r.), poz. 288.
19. *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, opracowany pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa (tłum. W. Rabczuk), Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO. Warszawa, 1998.
20. Sokołowski M. *Nasz las*, Nasza Księgarnia Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa-Wilno, 1938.
21. Sokołowski M. *O wprowadzeniu ochrony przyrody do nauczania szkolnego*, w: «Ochrona Przyrody». Organ Państwowej Komisji Ochrony Przyrody, Nakładem Państwowej Komisji Ochrony Przyrody. Kraków, 1925 (rocznik 5).
22. *W sprawie kursu metodyki wycieczkowania (wędrówek) dla nauczycieli szkół średnich i powszechnych*, w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa, 1930 (rok XIII), nr 5 (z 30 maja 1930 r.), poz. 72.
23. *W sprawie wycieczek turystycznych po Bałtyku (Nr I Prez. 214/30)*, w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1930 (rok XIII), nr 2 (z 17 lutego 1930 r.), poz. 25.
24. Załącznik 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (poz. 356): *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*.
25. Załącznik 2: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*.
26. Żołądź-Strzelczyk D. Jamrożek W. *Edukacja regionalna w ujęciu Aleksandra Kazimierza Patkowskiego*, w: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red. nauk.), *Edukacja regionalna*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa, 2006.

Оксана Ворошук
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені
Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЗА КОРДОНОМ

Інтеграційні процеси в галузі освіти, глобалізація всіх сфер життєдіяльності зумовлюють актуальність вивчення зарубіжного досвіду формування та розвитку освітньо-фахового потенціалу фахівців соціальної сфери. Вивчення світового досвіду професійної підготовки фахівців соціальної сфери є одним з найважливіших інструментів розробки і впровадження нових ідей, який надає можливості глибше осмислити специфіку соціальної роботи, запобігти помилкам при підготовці соціальних працівників у нашій країні, упровадити в навчання основні концепції, що пройшли випробування часом: поєднання теорії та практики, тісну міждисциплінарну інтеграцію.

Важливе місце у вивченні проблеми підготовки майбутніх працівників соціальної сфери займають праці українських науковців О. Безпалько, І. Зверевої, З. Кияниці, В. Кузьмінського, В. Поліщук та ін. Аналіз досліджень і публікацій, в яких розглянуто зарубіжний аспект професійної підготовки майбутніх соціальних працівників відзеркалено в працях Л. Вінникової, Н. Видишко, Н. Гайдук, С. Когут, О. Кулікової, О. Пришляк, О. Ольхович, Н. Микитенко, В. Тименко та ін.

Метою нашої статті є розглянути теоретичні аспекти професійної підготовки фахівців соціальної сфери за кордоном у наукових дослідженнях.

Так, О. Пришляк у своїх працях досліджує професійну підготовку соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини. Вона зазначає, що в сучасних умовах зусилля професійних соціальних педагогів спрямовані не тільки на ліквідацію соціально-педагогічних проблем, скільки на з'ясування й усунення причин їх виникнення та надання допомоги клієнтам щодо їх уникнення і запобігання [9].

Підготовку соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади розглядає О. Ольхович. У дослідженнях аналізує стан наукової дослідженості проблеми та основні фактори, що впливають на процес професійної підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями [8].

Професійну підготовку соціальних працівників в університетах Канади вивчає Н. Микитенко. Визначає суть, цілі та пріоритети практичної соціальної роботи в Канаді, а також основні моделі та методи роботи соціальних працівників на усіх рівнях соціальної роботи в Канаді [7].

Л. Вінникова аналізує методологічні і теоретичні позиції соціальної освіти в Україні та США в історичному розвитку через система підготовки

соціальних працівників у вищих навчальних закладах США. Дослідниця зазначає, що існуючі в світі трактування соціальної роботи збігаються в єдності її цілей, призначенні здійснювати захист та надавати допомогу найменш захищеним верствам населення, долати соціальні негаразди й соціальні проблеми (злочинність, безробіття, наркоманія, алкоголізм, насилля та ін.) [2].

Н. Гайдук на матеріалах США і Канади, вивчає проблему професійної підготовки соціальних працівників до здійснення посередництва, досліджує теоретико-методологічні засади розвитку посередництва як сфери професійної діяльності та дидактичних аспектів підготовки соціальних працівників до застосування альтернативного підходу у вирішенні конфліктів, виявляє особливості підготовки посередників у галузі соціальної роботи [3].

У дисертаційному дослідженні В. Тименко знаходимо характеристику суспільних вимог до суб'єктів управління соціальною роботою зі студентською молоддю. Дослідник розкриває основні тенденції в системі професійної підготовки соціальних працівників до роботи зі студентською молоддю в США, порівнює соціальну роботу зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США і України [11].

Професійну підготовку майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади дослідила Н. Видишко. Науковець обґрунтовала положення про особливості процесу становлення й розвитку професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади та визначає принципи організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у канадських коледжах. Автор проаналізувала канадські стандарти для акредитації в контексті їхньої відповідності світовим реаліям та розкрила концептуальні підходи, на основі яких здійснюється теоретична підготовка фахівців, механізми розвитку й системної підготовки соціальних працівників з урахуванням вимог соціальної практики. Н. Видишко визначила взаємозв'язок теорії і практики в системі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у коледжах Канади [1].

На основі порівняльного аналізу системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі С. Когут, визначає умови вдосконалення системи професійної підготовки соціального педагога в Україні [4].

У своїх напрацюваннях А. Куликова виявила та узагальнила чинники й тенденції розвитку системи підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах Швеції та визначила важливі положення, на які оперуються вищі навчальні заклади при розробці навчальних програм різнорівневої теоретичної та практичної підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у ВНЗ Швеції [5].

Г. Лещук дослідила систему професійної підготовки фахівців соціальної сфери Франції, схарактеризувала процес становлення соціальної освіти в цій країні та розкрила особливості її розвитку на сучасному етапі [6].

Отож, проаналізувавши погляди науковців стосовно підготовки

соціальних працівників за кордоном, можна стверджувати, що підготовка фахівців соціальної сфери ґрунтується на суспільних вимогах та концептуальних підходах, на основі яких проводиться теоретична підготовка фахівців з урахуванням вимог соціальної практики.

Наші подальші дослідження буде спрямовано на вивчення практичних можливостей упровадження передових ідей підготовки фахівців соціальної сфери за кордоном у систему підготовки фахівців в Україні.

Література

1. Видишко Н. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2010. 20 с.
2. Віннікова Л. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2003. 217 с.
3. Гайдук Н. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2004. 264 с.
4. Когут С. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2004. 250 с.
5. Кулікова А. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2009. 20 с.
6. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.
7. Микитенко Н. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 20 с.
8. Ольхович О. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 20 с.
9. Пришляк О. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2008. 20 с.
10. Рябова Ю. М. Професійна підготовка соціальних працівників в Україні та за кордоном. *Pedagogika. Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wyniki*. Warszawa: Wydawca: Sp. z o. o. «Diamond trading tour», 2017. С. 9-12.
11. Тименко В. Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2005. 19 с.

ЗМІСТ

Секція 1. Державно-суспільна парадигма соціальної роботи в Україні: історія та сучасність

Дідух І., Коперльос Ю. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	3
Кулик І., Семенюк Г. ПРАВОВІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ БАГАТОДІТНИХ СІМЕЙ В УКРАЇНІ	6
Лемко Г., Карпович Н. НЕПОВНА СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН	9
Петришин Р. МЕДІАОСВІТА В УКРАЇНІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	13
Петришин Р., Петрів У. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	19
Сабат Н., Волошин А. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	21
Сабат Н., Гринишин О. ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ	24
Тимків Л., Сеньків М. СУТНІСТЬ ТА ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА В УКРАЇНІ	27
Бурмістров А. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДІ УКРАЇНИ	30

Секція 2. Методика і технологія соціально-педагогічної діяльності

Михайлишин Г., Мисюк А. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВІДНОСИН УЧНІВ 1-4 КЛАСІВ В УМОВАХ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ	35
Ковбас Б., Катеринюк О. ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ	38
Березовська Л., Колодчак Х. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ	40
Ворощук О., Дудник Н. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМОВІДНОСИН У МОЛОДІЙ СІМ'Ї	44

Дідух І., Фіголь Ю. БЛАГОДІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ	47
Комар І., Вівчарик І. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ СТАРШОКЛАСНИКІВ	51
Комар І., Сушириба В. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	54
Лемко Г., Гундяк М. ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	57
Лемко Г., Медведчук І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	61
Лемко Г., Штодлер Г. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	65
Мисак Б., Бельмега М. МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА	69
Петришин Р., Обласька Т. ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	71
Петришин Р., Цимбала М. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ЗАКЛАДУ	73
Сабат Н., Бельмега Ю. ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВУЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА	75
Сабат Н., Вінтоник Н. СУЧАСНІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	80
Тимків Л., Славщик Д. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ З РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	82
Тимків Л., Тарапата І. СИНДРОМ СТРАХУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	85
Яремчук В., Гнідець М. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ФЕНОМЕНУ «ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ»	89
Яремчук В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ	91

**Секція 3. Родинна педагогіка в науковому доробку
Володимира Костіва**

Кравець С., Дерев'янюк Н. ІДЕЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ ВОЛОДИМИРА КОСТІВА	95
Малкович М. РОЛЬ СІМ'Ї У СТАНОВЛЕННІ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У НАУКОВИХ ДОРОБКАХ В. І. КОСТІВА	98
Онипченко О. ПІДГОТОВКА СІМ'ЯНИНА ЯК СКЛАДОВА СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВОЛОДИМИРА КОСТІВА	100
Протас О. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ В. КОСТІВА	104
Тимків Л. ФОРМУВАННЯ РОДИННОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ	107
Галушак Г. МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ СІМЕЙ З ПОРУШЕНОЮ СТРУКТУРОЮ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. КОСТІВА	110
Зінькова І. КУЛЬТУРОЛОГІЧНО-СИНЕРГЕТИЧНА МОДЕЛЬ БАЗОВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В. КОСТІВА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ	114

Секція 4. Робота з соціально вразливими групами осіб

Будник О. ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОЦЕСІ	117
Ковбас Б., Чуйко Б. КРИЗОВІ СИТУАЦІЇ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН БАТЬКІВ І ДІТЕЙ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	120
Дідух І., Матвейко О. КАЗКОТЕРАПІЯ – ОДИН ІЗ МЕТОДІВ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	125
Дудка О., Джоголик О. РЕАЛІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО	129

Ібрагім Ю., Цибуліна І. СОЦІАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ПРОСВІТИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ	133
Корнят В., Співак У. ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ	136
Лемко Г., Бузаш М. ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ІНВАЛІДІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	140
Мисак Б. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ ЗДОРОВИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН У ДИТЯЧОМУ БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ	143
Мисак Б., Креховецька Г. ВІДНОСИНИ МІЖ ДІТЬМИ ТА ЧЛЕНАМИ РОДИНИ В ОСИРОТІЛИХ СІМ'ЯХ	147
Протас О., Качала Х. СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	152
Сабат Н., Глинчак М. ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СІМЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ	157
Сабат Н., Янків Л. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ	160
Тимків Л., Татарчук С. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї	162
Тимків Л., Іванків А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ	166
Фомін К. ДІАЛОГІЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ІЗ СОЦІАЛЬНО ВРАЗЛИВИХ ГРУП	169
Левицька М. СПЕЦИФІКА ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧОЇ БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ	172

Секція 5. Ціннісно-нормативні дезінтеграції соціуму

Ковбас Б., Наконечна-Роганіна Л. МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АЛКОГОЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ	175
--	-----

Березовська Л., Ануфрієва Л. ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З СІМ'ЄЮ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ	178
Ворощук О., Луц О. СПІВПРАЦЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З СІМ'ЄЮ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ПИТАНЬ ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ	181
Ворощук О., Ступарик С. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ НАСИЛЬСТВА У ПОВЕДІНЦІ ПІДЛІТКІВ	186
Зозуляк-Случик Р., Гавриш М. ОСОБЛИВОСТІ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ	191
Зозуляк-Случик Р., Довбенюк С. РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК ФАКТОР ПРОФІЛАКТИКИ ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ ПІДЛІТКІВ	195
Зозуляк-Случик Р., Рибій А. ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ	198
Мисак Б., Неспляк А. ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА	203
Михайлишин Р. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІВЧАТ	206
Тимків Л., Хмелівська Х. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ПРОЯВІВ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ	210
Яремчук В., Гринишин С. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗЛАДІВ СЕКСУАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ	213

**Секція 6. Основні напрями підготовки фахівця
в умовах суспільних реформ**

Михайлишин Г., Кудла Л. ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ	216
Березовська Л., Личкіна Є. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	220
Зозуляк-Случик Р. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ	224

Зозуляк-Случик Р., Палій Б. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА	227
Комар І., Лозяк Ю. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	230
Кулик І., Комановська М. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СПІЛКУВАННЯ З БАТЬКАМИ УЧНІВ ШКІЛ	232

Секція 7. Зарубіжний досвід соціальної роботи

Курляк І. ВИБРАНІ ПИТАННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ З БОКУ БАТЬКІВ (НА МАТЕРІАЛАХ ПОЛЬЩІ)	236
Wolter E. WYCIĘCZKI SZKOLNE W PROCESIE WYCHOWANIA DZIECI W WIEKU WCZESNEJ EDUKACJI JAKO FORMA POMOCY/PRACY SOCJALNEJ PROWADZĄCA DO PODNIESIENIA JAKOŚCI ŻYCIA	244
Ворощук О. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЗА КОРДОНОМ	253

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

Тези доповідей IV Всеукраїнської з міжнародною участю
науково-практичної конференції

**ТЕОРЕТИЧНІ, МЕТОДИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.

Відповідальність за зміст тез несуть автори публікацій.

ISBN 978-966-2716-92-4

Підписано до друку 07.10.2019 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний
Друк цифровий
Гарнітура Times New Roman
Умовн. друк. арк. 15.35
Наклад 100 прим.

Видавництво
«НАІР»

Івано-Франківськ, Симоненка, 1
(0342) 50-57-82, 0504336793
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції № 4191 від 12.11.2011 р.