

**Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького**

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА
ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ
ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ**

Монографія

Черкаси – 2014

УДК 378+37.013.83(075.8)
ББК 74.04

*Рекомендовано до друку Вченою радою Черкаського національного
університету імені Богдана Хмельницького
(протокол № 6 від 27 березня 2014 року)*

Рецензенти:

М. Г. Чобітько – доктор педагогічних наук, професор;
О.П. Лещинський– доктор педагогічних наук, професор;
В.П. Шпак– доктор педагогічних наук, професор.

Соціально-педагогічна діяльність в умовах трансформації суспільства: теоретичні та прикладні проблеми : монографія / С. П. Архипова, Т. М. Десятов, І. І. Курляк, Л.І.Міщик, Г.Я.Майборода та ін. ; за заг. ред. С. П. Архипової. – Черкаси : ФОП Гордієнко Є.І., 2014. – 235 с.

У монографії розкрито теоретичні та прикладні проблеми соціально-педагогічної діяльності в умовах трансформації суспільства; схарактеризовано окремі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів; обґрунтовано концептуальні підходи до проблеми підготовки майбутніх фахівців до роботи в соціально-педагогічній сфері; проаналізовано особливості формування медіа-грамотності майбутніх фахівців; схарактеризовано особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників до освіти соціально незахищених категорій дорослих, до роботи з дітьми та молоддю за місцем проживання, до профілактики адитивної поведінки молоді, до здійснення корекційної роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями, до роботи з батьками тощо; здійснено аналіз сучасних тенденцій професійного самовдосконалення соціальних педагогів і соціальних працівників.

Для викладачів вищих навчальних закладів, студентів, аспірантів, науковців.

ISBN 978-966-9730-16-9

УДК 378+37.013.83(075.8)
ББК 74.04

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК СУЧАСНА ГЛОБАЛЬНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ ТА УКРАЇНІ	7
РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК СКЛАДНИК ЙОГО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СИТУАЦІЇ	19
РОЗДІЛ 3. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	47
РОЗДІЛ 4. НАДАННЯ ОСВІТНИХ ПОСЛУГ РІЗНИМ КАТЕГОРІЯМ ДОРΟΣЛИХ ЯК ГАЛУЗЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ	63
РОЗДІЛ 5. ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЙНОЇ ОСВИТИ ОСІБ, ПОЗБАВЛЕНИХ ВОЛІ	89
РОЗДІЛ 6. ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ДОСЯГНЕННЯ СУЧАСНОГО ДОБРОБУТУ	109
РОЗДІЛ 7. МЕДІАОСВИТА ДІТЕЙ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	128
РОЗДІЛ 8. СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ	145
РОЗДІЛ 9. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПЕРЕДУМОВ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	162
РОЗДІЛ 10. ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ У СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ	180
РОЗДІЛ 11. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	205
РОЗДІЛ 12. МОЛОДІЖНИЙ БАНК ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ ЗАЛУЧЕННЯ МОЛОДІ ДО ВИРШЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ У ГРОМАДІ	220

ПЕРЕДМОВА

Сьогодення характеризується глибинними соціально-економічними та політичними перетвореннями, що відбуваються в українському суспільстві, розширюючи простір для громадян країни, актуалізуючи відповідальність за долю кожної людини, цілих груп і соціальних громад. Сфера соціально-педагогічної роботи є тією галуззю, яка покликана забезпечити захист населення від чинників соціального ризику, зміст та рівень яких є часто загрозливими для прийняттого функціонування соціальної системи. Для успішного соціального розвитку суспільства в умовах трансформації суспільства необхідно зосередити увагу на вирішенні проблем забезпечення соціальних гарантій, соціального захисту, створення умов для соціальної адаптації у безпосередньому життєвому полі кожної людини, її соціальному оточенні, громаді.

Домінанту сучасної соціально-педагогічної парадигми складає інтеграція зусиль, засобів і можливостей різних державних та неурядових організацій на всіх рівнях з метою проведення соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення, залучення самих суб'єктів до вирішення власних проблем, сприяння їх активній участі в суспільному житті.

Сучасний рівень розвитку філософії, соціології, педагогіки, психології створює фундамент для обґрунтування загальних методологічних підходів до дослідження соціально-педагогічної діяльності, її зумовленості соціальними і психологічними чинниками (Б. Г. Ананьєв, В. П. Андрущенко, Є. М. Басов, Л. С. Віготський, Б. С. Гершунський, С. У. Гончаренко, В. В. Давидов, В. С. Загвязінський, І. А. Зязюн, М. С. Каган, В. В. Краєвський, В. Г. Кремень, І. Я. Лернер, В. С. Лутай та ін.).

Соціологічні, соціально-психологічні і соціально-педагогічні підходи до проблеми соціалізації і адаптації особистості, соціальних груп, особливо соціально незахищених груп дорослих (М. Бестужев-Лада, Е. Берн, К. Відаль, Р. Дефендорф, Е. Домбровський, Л. Колберг, Б.Т. Лісовський, А. Маслоу, Н. Моїсеєв, С. О. Расчютіна, К. Роджерс, Ф. Тенбрук, Р. Штайнер, Е. Еріксон, В. Ядов та ін.) складають основу для організаційно-технологічного забезпечення соціально-педагогічної роботи з різними категоріями клієнтів.

Сучасні положення соціально-економічних, правових і управлінських концепцій про соціальний захист людини в умовах соціальних змін (П. К. Анохін, В. Г. Афанасьєв, А. П. Беляєва, Т. Г. Браже, А. А. Богданов, Б. С. Гершунський, В. І. Вердєв, О. Є. Лебєдєв, Є. І. Огарьов, В. Г. Онушкін, В. І. Подобєд, І. А. Пригожин, О. Г. Прикот та ін.) стали основою для аналізу соціально-економічних і правових аспектів роботи з різними категоріями клієнтів.

Запропонована монографія є спробою узагальнення теоретичних і прикладних проблем соціально-педагогічної діяльності в сучасних умовах.

Видання підготовлене авторським колективом:

Керівник авторського колективу – професор, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького **Світлана Петрівна Архипова**.

- Розділ 1:** **Тимофій Михайлович Десятов** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;
- Розділ 2:** **Віктор Юрійович Стрельников** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, культурології та історії Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»;
- Розділ 3:** **Галина Яківна Майборода** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;
- Розділ 4:** **Світлана Петрівна Архипова** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;
- Розділ 5:** **Ірина Євгенівна Курляк** – доктор педагогічних наук, професор Університету Кардинала Стефана Вишенського у Варшаві;
- Розділ 6:** **Людмила Іванівна Міщик** – доктор педагогічних наук, професор Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка;
- Розділ 7:** **Марина Миколаївна Матвійчук** – аспірант, викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;
- Розділ 8:** **Марія Олексіївна Відьменко** – кандидат філософських наук, викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;
- Розділ 9:** **Наталія Володимирівна Мартовицька** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;
- Розділ 10:** **Жанна Анатоліївна Дробот** – кандидат юридичних наук, доцент кафедри державно-правових дисциплін Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Розділ 11: **Олександр Дмитрович Ярмоленко** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Розділ 12: **Інна Володимирівна Ченбай** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК СУЧАСНА ГЛОБАЛЬНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ ТА УКРАЇНІ

Освіта є загальнонаціональною, стратегічно важливою засадою розвитку суспільства. Наука і вища освіта є чинниками соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоздатності та національної безпеки. Глобальні тенденції, такі як інтернаціоналізація та транснаціоналізація освіти, орієнтація університетів на дослідницьку діяльність, мобільність студентів, формування єдиної світової інформаційної системи, висувають нові вимоги до якості освіти, напрямів та рівня підготовки фахівців. Створення єдиного Європейського простору вищої освіти під загальною назвою Болонський процес (далі БП) також є проявом глобалізації.

Модернізація європейської освіти виявилася досить закономірною, оскільки географічні (ліквідація митних кордонів) та суспільно-економічні (введення єдиної валюти – євро) трансформації призвели до підвищення мобільності європейських громадян. Потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях поставила питання порівнювальності дипломів та стандартизації освітніх послуг [1, с. 20 – 21]. Тому основною метою Болонських реформ проголошується гармонізація освітньої архітектури європейських країн через створення загальноєвропейських стандартів, прозорих кваліфікацій і прагнення об'єднати розрізнені потенціали в єдиний економічний механізм. БП має також виразно ринковий аспект, а саме підвищення конкурентоздатності європейської освіти.

Відмінність європейської освіти від освіти США полягає у тому, що в Європі вища освіта визнається суспільним благом, тобто благом неринкового типу, тоді як у США освітні послуги набули статусу товару [2, с. 228; 277]. Відповідно фінансування освіти, забезпечення якості освітніх послуг, ставлення викладачів і студентів до навчання в американській та європейській системах освіти істотно відрізняються. Посилення конкурентоздатності європейської освіти з вищою освітою США вимагає не так формальних кроків на кшталт реструктуризації вищої освіти чи збільшення фінансування, як збагачення філософії освіти та нової культури управління освітніми і науковими ресурсами [3, с. 8]. В Європі та в Україні вища освіта має стати доступною і масовою, переорієнтуватися з елітної,

класичної моделі освіти на професійно спрямовану. Перехід до масової вищої освіти в європейських країнах потребує значної модернізації її структури, тоді як американська система вищої освіти від початку була структурно організована як така, що розрахована на масовість [4, с. 123 – 124]. Нині університетська система США майже не зазнає змін. У країні, як відмічає дослідниця американської системи вищої освіти О.М. Зиноватна, не впроваджуються реформи на кшталт БП в Європі, не точаться дискусії про необхідність докорінної перебудови системи вищої освіти. Корективи в підготовку фахівців вносяться у процесі виникнення відповідних проблем, які усвідомлюються більше як тактичні, аніж стратегічні, та сприймаються університетською спільнотою як звичні, постійні, що відповідають звичайній динаміці розвитку університетських освітніх програм. Така динаміка завжди превалює над статикою і традицією. У самих США Болонські реформи розглядаються як європейська модель професіоналізації, мета якої полягає у запровадженні широкого співробітництва між факультетами, навчальними закладами та державами. Аналізуючи педагогічну освіту в Європі, Л. Пуховська також зазначає, що впродовж останнього десятиліття системи й моделі педагогічної освіти в Європі зазнали значних змін під впливом ідей професіоналізації [5, с. 21]. Цим підтверджується теза вітчизняного дослідника К. Корсака, який визначає професіоналізацію як сучасну глобальну тенденцію в розвитку вищої освіти. Для забезпечення інтеграції вітчизняної системи освіти в загальноєвропейські процеси важливо зрозуміти їхню сутність і напрями та визначити можливості доручитися до них з максимальним урахуванням власних інтересів. Отже, порівняльний аналіз освіти магістерського рівня країн ЄС та України як країни-учасниці БП насамперед потребує вивчення загальноєвропейського контексту.

Власне Болонська декларація була підписана міністрами освіти 29 європейських країн у червні 1999 р., які зобов'язалися проводити освітню політику в своїх країнах згідно із загальноєвропейськими принципами і запровадити основні реформи вищої освіти до 2010 р. На думку польського дослідника К. Павловського, цей термін був продиктований політичними міркуваннями, оскільки найкоротшим доречним часовим періодом, упродовж якого можливе підвищення якості європейської освіти та вихід на відповідний рівень з університетами США, становить 25 років, притому за умови, що цей період буде наповнений самовідданою діяльністю [3, с. 32]. В умовах сьогодення підтверджується слушність цієї думки, оскільки попри значні успіхи, створення Європейського простору вищої освіти перебуває на етапі становлення. Будапештсько-Віденська декларація (2010 р.) продовжила термін запровадження Болонських реформ ще на декаду, до 2020 р. [6].

Україна стала учасницею БП у 2005 р. і Верховна Рада України ратифікувала цю угоду. Нині налічується 47 країн-учасниць Європейського простору вищої освіти.

Наголосимо, що принципи реформування освіти, викладені в Болонській декларації, мають рекомендаційний характер та зовсім не нагадують детальну інструкцію, де зазначені найдетальніші кроки і заходи. Хоча пропонуються конкретні структурні межі, водночас допускаються вільні інтерпретації її положень та результатів упровадження. Швидкість та результати різнитимуться в різних країнах залежно від того, наскільки традиційні освітні структури та практики відрізняються від загальноєвропейських принципів [7, с. 72].

Отже, кожна країна реалізує Болонські реформи, враховуючи національну специфіку та залишаючись при цьому рівноправним партнером у контексті загальноєвропейських перетворень. Так, в Оксфордському університеті використовується вислів „загальна лінія Болонської стратегії”, оскільки університет виходить із власної концепції розвитку, а на веб-сайті Лондонської школи економіки говориться про відповідність її освітніх програм „Болонським очікуванням”. Таким чином, у Болонських документах насамперед відображено заклик до співпраці, згода кожної держави враховувати загальноєвропейську мету, обираючи напрям національних реформ, а уніфікація освітніх систем не припускається.

Загальне ставлення до БП в освітніх колах Європи неоднозначне. Так, групою Рассела, до якої входять провідні університети і коледжі Великої Британії, було створено й подано до парламенту меморандум, який містить низку застережень щодо принципів БП. Студенти Сорбони протестували проти участі в Болонській угоді, тому що, на їхню думку, втрачається статус диплома цього університету, адже, згідно з рекомендаціями, вища освіта має стати доступною і масовою.

З іншого боку, бельгійські науковці Я. Елен та Е. Фербург характеризують підписання Болонської декларації як поворотний момент у європейській історії, оскільки головною метою цих перетворень є перехід до „суспільства знань”. У новому суспільстві знання перестануть бути індивідуальним надбанням чи особистою перевагою, а перейдуть до економічної сфери як товар. Освіта та просвітницька діяльність мають сприяти швидшому формуванню нового типу суспільства. Саме тому система вищої освіти європейських країн має бути не лише структурно реформована, а й змістовно оновлена, щоб дійсно бути в авангарді суспільства знань, створювати, примножувати та поширювати знання, робити їх суспільно доступними.

Швейцарський вчений Л. Вебер та словенський дослідник П. Згага також сприймають БП як „чудову нагоду переглянути та покращити педагогічну систему глобально, на рівні освітніх програм підготовки фахівців, та індивідуально, на рівні викладачів”, тобто як загальні орієнтири модернізації національних систем освіти. У цьому контексті слушною є думка вітчизняного дослідника Г. Ключека, який розглядає БП як шанс вивести вищу освіту України з ентропійного стану, по-справжньому її реформувати.

Ключовими напрямками БП, або базовим трикутником реформ, вважаються прийняття двоциклової (трирівневої) системи вищої освіти, запровадження Європейської системи залікових кредитів (ECTS) і забезпечення якості освіти. Трирівнева система освіти передбачає послідовно здобути ступені бакалавра, магістра та доктора філософії.

Закцентуємо увагу на бакалаврському і магістерському рівнях, тобто на дворівневій або двоступеневій вищій освіті, оскільки доктор філософії є науковою кваліфікацією.

Через розмаїття європейських систем освіти найскладнішим завданням, розв'язання якого потребує найбільше часу, є запровадження двоступеневої освіти, оскільки йдеться не лише про введення чи адаптацію вже наявних рівнів вищої освіти, а й про створення гнучкішої системи вибору кваліфікацій вищої освіти та повну перебудову програм підготовки за скороченням терміну навчання й посиленням професійної складової. Ступені Болонського формату євробакалавр та євромагістр нині існують в „ідеальній формі” як низка рекомендацій загальноєвропейського характеру. Країни Європи запровадили, впроваджують чи планують упровадити двоступеневу вищу освіту.

Для визначення проблем та умов модернізації ступеневої освіти зупинимося докладніше на основних програмних документах і дослідженнях стану ступеневої освіти в Європі у межах БП. Так, у матеріалах Семінару з проблем ступеня бакалавра (Гельсінкі, 2001р.) йдеться про те, що структура „бакалавр/магістр” стала світовим стандартом, її прийняття сприятиме визнанню європейських ступенів у всьому світі. Ступінь бакалавра називається початковим, він має подвійну мету – підготувати студентів до подальшого навчання у магістратурі, а також дати достатню компетентність для працевлаштування. Програми підготовки євробакалаврів передбачатимуть три або чотири роки навчання залежно від фаху. Зрозуміло, що в деяких галузях, насамперед в медицині та технологіях, ступінь бакалавра не може бути самостійною кваліфікацією для набуття повної професійної компетентності, тому можуть зберігатися довготривалі інтегровані програми підготовки фахівців з отримання ступеня магістра. Між програмами бакалавра і магістра має існувати механізм наступності, але при цьому вони мають бути самостійними рівнями.

У 2002 р. проведено дослідження ступенів магістерського рівня в Європейській зоні вищої освіти під егідою Асоціації європейських університетів (далі АСУ). Результати наукових спостережень показали суттєве структурне розмаїття другого циклу вищої освіти у країнах Європи. Спільною рисою освіти магістерського рівня було те, що кваліфікація магістра присуджувалась у результаті п'ятирічного навчання за денною формою з опануванням 300 кредитів. Власне магістерські програми (далі МП) мали навантаження 90 – 120 ECTS [3, с. 7]. Звісно, що таких спільних рис виявилось замало для того, щоб говорити про європейські стандарти

ступеневої освіти. Таким чином, це дослідження виявило необхідність створення загальноєвропейської концепції освіти магістерського рівня. Головні риси євромагістра було конкретизовано у висновках та рекомендаціях Конференції зі ступенів магістерського рівня (Гельсінкі, 2003 р.) [8]. Так, магістерський ступінь визначається як кваліфікація другого циклу вищої освіти. Вступ до МП має відбуватися на основі диплома бакалавра. У свою чергу, всі магістерські ступені повинні надавати доступ до докторантури. Програми підготовки магістрів мають мати різну орієнтацію й бути багатопрофільними, щоб відповідати індивідуальним та академічним потребам, а також вимогам ринку праці. Для прозорості кваліфікації орієнтація і профіль певної магістерської програми зазначається в Додатку до диплома. На відміну від бакалаврату, на магістерському рівні заохочується запровадження спільних магістерських програм між різними університетами як прояв внутрішньоєвропейського співробітництва. В Україні питання спільних магістерських програм потребує насамперед адаптації чинного законодавства про освіту.

Результати наступного вивчення магістерського рівня в європейських країнах були опубліковані через десять років після підписання Болонської угоди. У дослідженні Г.Дейвіса „Огляд магістерських ступенів у Європі” вказується, що ступінь магістра буде відігравати вирішальну роль у суспільстві знань, оскільки він забезпечує набуття компетентності, на якій базується дальша дослідницька робота в докторантурі. У висновках огляду зазначається, що підготовка магістрів у Європі набула трьох головних форм: 1) *професійно-спрямовані* магістерські курси денної, дистанційної та змішаної форми навчання; 2) *дослідницько-інтенсивні* магістерські програми, які функціонують як до докторське навчання для наукової кар'єри; 3) курси магістерського рівня різної тривалості, які надаються працівникам, котрі повертаються до навчання, *без відриву від виробництва*. Проте, на думку дослідника, профіль (*profile*) магістерського ступеня в європейських країнах лишається нечітким, оскільки назви та номенклатури магістерських спеціальностей, зрозумілі на національному рівні, втрачають прозорість, коли їх розглядають у міжнародному контексті. Зіставляючи загальноєвропейські тенденції розвитку магістерської освіти з сучасним станом американської магістратури, можна говорити про загальносвітовий принцип бінарності освіти магістерського рівня, тобто про тенденцію поєднання дослідницької та професійної спрямованості підготовки магістрів.

Попри усвідомлення, що двоступенева система підвищить прозорість та порівняність освітніх систем різних країн, Болонські реформи викликають дискусії через низку питань, які до підписання угоди не були актуальні.

По-перше, це відсутність механізмів регулювань відмінностей між бакалавром / магістром Болонської декларації та цими ж ступенями в англійських країнах. Формально структура ступенів є дуже подібною, але в контексті БП, а особливо його орієнтації на суспільство знань, євробакалавр

та євромагістр мають набути нового формату. Наприклад, у США наступність рівнів не завжди спостерігається, можна навчатися за докторською програмою на основі бакалавра, пропустивши магістерський рівень, тоді як у Європі планується послідовне здобуття дипломів.

По-друге, точиться полеміка навколо питання працевлаштування бакалаврів. Вони мають задовольняти конкретні вимоги ринку праці, здобувши за три або чотири роки професійні навички, які вимагаються від усього працездатного населення Європи. Ставиться під сумнів якість кваліфікації, отриманої за такий короткий термін, особливо у країнах, де традиційно існують довготривалі програми підготовки фахівців. Як свідчить досвід країн, вища освіта першого рівня з дипломом бакалавра сприймається не кожним суспільством. Присудження ступеня бакалавра вважається вищою освітою в східноєвропейських країнах, хоча більшість бакалаврів продовжують навчання в магістратурі. Наприклад, у Польщі 90% студентів навчаються п'ять років і отримують диплом магістра [9, с. 182]. Отже, студенти все одно тяжіють до класичної довготривалої освіти.

По-третє, загальноєвропейська дворівнева вища освіта спирається на принципи наступності, гнучкості та мобільності, яким ще бракує чіткого визначення. У цілому ВНЗ мають стати гнучкішими, щоб мати справу з мінливими вимогами ринку праці та очікуваннями студентського контингенту, який стає все біль різноманітним. Наступність, як зв'язок між рівнями вищої освіти, має сприяти розвитку як горизонтальної, так і вертикальної мобільності, тобто уможливлувати перехід з одного освітнього рівня на інший, вищий, або змінювати освітню траєкторію у рамках одного рівня. Отримавши ступінь бакалавра, студент може спеціалізуватися у царині, обраній у першому циклі, або набувати кваліфікації в новій галузі й отримати ступінь магістра, або працевлаштуватись. При цьому існує можливість повернутися до навчання в будь-який час, якщо виникне потреба поглибити знання чи змінити фах. Мобільність студентів також розуміють як можливість змінювати ВНЗ і навчатися за програмою бакалавра в одному ВНЗ, а за програмою магістра – в іншому. Саме вертикальна, або міжциклова (*inter-cycle*) мобільність очікується в Європі. Принцип мобільності має також реалізовуватися за допомогою так званих спільних освітніх програм (*joint degrees*), зокрема магістерського рівня, між університетами різних країн [9]. На відміну від програм студентських обмінів, коли студенти одного навчального закладу упродовж певного часу навчаються в іншому, спільні освітні програми розробляються та/або погоджуються кількома навчальними закладами. Значна частина навчання за програмою відбувається в іншому закладі-учасникові і навчання та екзамени, які так складаються, цілком і автоматично визнаються в обох навчальних закладах. Професорсько-викладацький склад усіх закладів-учасників також залучений до співпраці, викладаючи в іншій інституції, беручи участь в екзаменаційних комісіях тощо. Після закінчення спільної освітньої програми студент одержує диплом

кожного з навчальних закладів-учасників або спільний документ про освіту (найчастіше диплом чи сертифікат).

У більшості європейських країн давно існує співпраця такого плану, проте, через неузгодженість законодавства, надається лише диплом одного навчального закладу, а не спільний диплом. Нині існує потреба в чіткішому визначенні „спільного ступеня”, зокрема мінімальної кількості закладів-учасників спільних програм, особливостей навчальних програм-курукулумів, вимог щодо мобільності студентів та викладачів і процедури присудження ступеня. У матеріалах семінару „Інтегровані курикулуми – висновки та перспективи” (Мантуя, Італія, 2003 р.) зазначається, що мають бути також запроваджені чіткі відмінності між спільними (*joint*) та подвійними (*double*) програмами певного ступеня і розроблена відповідна термінологія. У висновках семінару вказується, що спільні програми мають базуватися на інтегрованому курикулумі. Проблеми і потреби європейського співтовариства, які неможливо адекватно вирішити за допомогою національних програм на кшталт нових галузей досліджень або надання певних освітніх послуг, слід виносити в інтегрований курикулум. Спільні програми мають поєднати найкращі освітні практики країн Європи.

У результаті опрацювання наукових джерел нами було з'ясовано особливості професіоналізації в її європейському прояві. Так у Європі відбувається рух до масовості, доступності і гнучкості вищої освіти. Виникає запитання: які особливості глобальна тенденція професіоналізації має у її локальному прояві в Україні? Наскільки загальноєвропейські тенденції дотичні до вітчизняних соціокультурних реалій? Адже, на відміну від Європи, де Болонські реформи були внутрішньою необхідністю, входження України до Європейського простора вищої освіти (2005 р.) та пов'язані з цим реформи було суто політичним рішенням для прискорення процесу євроінтеграції.

Як і в більшості пострадянських країн, в Україні спостерігається поступовий рух від авторитарної до демократичної вищої освіти. Демократизація була проголошена принципом реалізації Державної національної програми „Освіта” („Україна ХХІ століття”). Вона розкривається, головним чином, як децентралізація та регіоналізація управління системою освіти. Однак демократизація має ширше трактування. На основі характеристики відкритих і тоталітарних суспільств румунського вченого Ц. Бірзеа, демократичну освіту можна представити як перелік дескрипторів, протилежних авторитарній освіті [10, с. 11 – 12].

Оскільки риси демократичного стилю надання освіти за багатьма аспектами нагадують цілі Болонських реформ, на нашу думку, реорганізація системи вищої освіти України згідно з Болонськими принципами є каталізатором позбавлення від негативних рис пострадянського спадку. Проте слід пам'ятати, що освітні процеси відбуваються за власними

об'єктивними законами і характеризуються специфічною повільністю та інерцією до змін (табл. 1).

Таблиця 1

Дескриптори авторитарної та демократичної освіти

<i>Засади авторитарної освіти</i>	<i>Засади демократичної освіти</i>
одноманітність	різноманітність
подібність	індивідуальність
контроль	автономність
жорсткість	гнучкість
передбачуваність	непевність
догма	плюралізм
централізація	децентралізація
цензура	свобода
націоналізація	приватизація
інструктивне викладення тощо	індуктивне навчання тощо

В. Кремень характеризує сучасний стан української освіти як амбівалентний, оскільки є усвідомлення необхідності реформ, але розквіт нововведень у царині освіти гальмується фінансовими труднощами [11, с. 66]. Ступеневість вітчизняної вищої освіти також амбівалентна. На перший погляд, в Україні біля п'ятнадцяти років існує ступенева освіта, студенти вищих навчальних закладів одержують дипломи бакалавра, спеціаліста і магістра. Варто зауважити, що в Україні практика ступеневої освіти має історичне коріння, не менше ніж магістратура в США. Так, випускники Києво-Могилянської академії (з 1701 р.) та Львівського університету (1661 р.) отримували ступені ліценціата, бакалавра, магістра та доктора наук.

У незалежній Україні закон „Про освіту” (1991 р.) та Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (1998 р.) реформували ступеневу освіту, запровадивши освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра і магістра. Уведення нових рівнів утворило чотириступеневу систему освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр). Диплом молодшого спеціаліста і бакалавра неофіційно вважається неповною вищою освітою. Найпоширенішим освітньо-кваліфікаційним рівнем (ОКР) вищої освіти є спеціаліст, а освіта магістерського рівня приваблює незначну кількість студентів, здебільшого для викладацької кар'єри.

З іншого боку, у суспільній свідомості ступеневість вищої освіти не встигла закарбуватися. Так, у розумінні батьків їхні діти вступають „до університету”, а не на ОКР „бакалавр”, а конкурсний відбір у магістратуру викликає несподіване обурення та протести з боку студентів. На вітчизняному ринку праці ступінь бакалавра вважається результатом

незавершеної вищої освіти, яка не дає достатньої кваліфікації, а значить, і права займати посаду. Окрім цього, у суспільстві не виробився диференційований підхід до різних рівнів освіти як в моральному, так і в матеріальному планах. Механізм затребуваності працівників високого професійного рівня не працюють: особі, яка здобула кваліфікацію магістра, не надаються офіційно узаконені преференції у вигляді окремих початкових посад, вищої заробітної плати тощо. Частково природу такого ставлення слід шукати в чинному вітчизняному законодавстві, на особливостях якого вважаємо за доцільне зупинитися.

Згідно зі ст. 6 Закону України „Про вищу освіту”, до структури вищої освіти входить освітні (неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта) та освітньо-кваліфікаційні (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр) рівні. Протиставлення базової і повної вищої освіти вказує на „неповноцінність” першої, тобто наводить на думку, що лише ОКР спеціаліст є „справжньою” вищою освітою. Відповідно до Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) ОКР „бакалавр” вважається базовою, тобто неповною вищою освітою і передбачає продовження навчання за програмою спеціаліста чи магістра. Самостійність бакалаврської програми досить відносна, а гнучкість зміни спеціалізації у рамках галузі знань відсутня. Працевлаштування бакалаврів є найгострішим питанням. Потреби ринку праці в бакалаврах ще не сформовані, зазвичай вимагаються фахівці з вищою освітою без зазначення ступеня, такі вислови, як „потрібні бакалаври” або „потрібні магістри” не вживаються. Існує загроза, що під час адаптації до Болонських вимог бакалаврат може перетворитися на суто професійну або редуквану програму підготовки фахівців.

ОКР „спеціаліст” передбачає здобуття повної вищої освіти на основі кваліфікації бакалавра. Це рівень фахівця, який здобув спеціальні вміння та знання і може вирішувати складні професійні завдання. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста складається зі спеціальних дисциплін та різних видів практичної підготовки. Підготовка спеціаліста мало чим концептуально відрізняється від бакалаврських програм і є додатковим роком навчання, в якому наголошується практична діяльність. Гнучкість між ОКР бакалавра і спеціаліста не спостерігається, подальше навчання можливе лише у рамках обраної на бакалавраті спеціальності.

ОКР „магістр” передбачає здобуття повної вищої освіти на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста. Фахівець, який отримав диплом магістра, повинен володіти поглибленими спеціальними професійні завдання проблемного характеру. Освітньо-професійна програма магістра передбачає, зокрема, психолого-педагогічну та науково-практичну підготовку, тобто початкову кваліфікацію для науково-педагогічної діяльності. У деяких ВНЗ України (Київський національний економічний університет, Києво-Могилянська академія тощо) магістратура давно й успішно функціонує як окремих підрозділ у структурі університету. Проте у більшості ВНЗ

магістратура запроваджена нещодавно, моделі магістра за спеціальностями вищої освіти чітко не розроблені і найчастіше мало чим відрізняються від моделі спеціаліста.

Більшість студентів здобувають освіту магістерського рівня „про всяк випадок” або при нагоді продовжують навчання на ОКР магістра на основі бакалавра, тобто обминаючи спеціаліста. Хоча останні декілька років спостерігається тенденція використання диплома магістра як початкової кваліфікації для роботи у ВНЗ з ініціативи окремих університетів.

На підставі здійсненого аналізу можемо стверджувати, що такий стан речей нагадує початковий етап розвитку магістерської освіти у США, коли диплом магістра дозволяв лише розпочати наукову кар’єру в університеті, проте для подальшого кар’єрного зростання був необхідний ступінь доктора філософії, так само як вітчизняний науковий ступінь кандидата наук є більш пріоритетним для викладацької кар’єри.

Отже, завершуючи аналіз феномену вітчизняної ступеневої освіти, констатуємо, що базовість вищої освіти бакалаврського рівня та наявність рівня спеціаліста стоять на заваді ефективному функціонуванню магістерської освіти. Відповідно до Болонських вимог, вища освіта має бути багатоступеневою, проте перший її рівень має бути повноцінним і не містити додаткових означень на кшталт базової чи повної. Зрозуміло, що така ініціатива потребує законодавчих змін.

Окрім адаптації законодавства, сформульовано інші пропозиції щодо модернізації освіти магістерського рівня в Україні: конкурсний відбір до магістратури обдарованих студентів, дійсно зацікавлених у науково-викладацькій діяльності; посилення конкуренції між вищими навчальними закладами за право готувати магістрів як засіб покращення якості магістерських програм; в основу підготовки магістрів має бути покладена індивідуальна та дослідницько-орієнтована парадигма. На тлі цих конкретних перетворень необхідно паралельно формувати у суспільстві досвід розрізнення рівнів бакалавра і магістра.

Під час загальноєвропейського опитування, проведеного АЄУ у 2007 р., Україна не надала жодних відомостей про тенденції розвитку освіти магістерського рівня, а вже на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України у березні 2008 р. запровадження ступеневої освіти європейського формату проголошено ключовим етапом у розв’язанні проблем реформування вищої освіти.

Нині на стадії експертного та громадського обговорення перебуває новий проект Закону „Про вищу освіту”, і від того, в якому вигляді він буде прийнятий, залежить подальший розвиток вітчизняної освіти. У Пояснювальній записці до проекту зазначено, що його метою є „приведення законодавства України з питань вищої освіти до вимог Болонського процесу, створення більш сприятливих умов і розширення доступу до здобуття вищої освіти громадянами України ... модернізація законодавства України у сфері

вищої освіти для забезпечення доступу до вищої освіти, гарантій її якості, відповідності вищої освіти України міжнародним зобов'язанням України” [12, с. 16].

Найбільш позитивним моментом є модернізація ступневості вищої освіти України. У новій редакції закону ліквідовано освітні рівні, замість них до структури вищої освіти входять освітньо-кваліфікаційні рівні (молодший спеціаліст – бакалавр – магістр), де надається освітньо-професійна підготовка та освітньо-наукові рівні (доктор філософії – доктор наук) відповідно до освітньо-наукової підготовки. Особи, які здобули ОКР спеціаліста раніше, будуть прирівнюватися до магістрів. Цілком прийнятною є норма, за якою термін навчання за освітньо-професійною програмою магістра на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр становить 1,5 – 2 роки. За умови прийняття нового проекту Закону, наукові ступені доктора філософії та доктора наук будуть належать до системи вищої освіти.

До вразливих аспектів проекту, на думку експертів Центру Освітнього Моніторингу, належить збереження старої, фактично ще радянської, схеми тривалості здобуття вищої освіти, за якою бакалаврат не вважається закінченою вищою освітою. Відповідно, особа може вступати в магістратуру лише на ту спеціальність, з якої вона здобула ступінь бакалавра.

Навіть при затвердженні нової редакції Закону України „Про вищу освіту” ступенева освіта в Україні потребує дальшої адаптації законодавства України на різних рівнях. Модернізація освіти магістерського рівня має відбуватися як законодавча на рівні міністерства, так і бути делегована університетам, зокрема випускним кафедрам окремих напрямів підготовки та спеціальностей.

Висновки

Отже, як зазначають Н. Реже Коле та Н. Дюран, описуючи досвід упровадження Болонських принципів у Женевському університеті (Швейцарія), перед безпосередніми учасниками реформ відкрито два шляхи. Перший – це просто „перевдягнутися”, тобто поміняти назви без жодних змін у освітній діяльності. Наприклад, трирічна освітньо-професійна програма перетворюється на бакалаврську шляхом зміни назви без змін у цілях, орієнтації та структурі навчальної програми. Інший шлях набагато складніший, оскільки Болонські реформи сприймаються як нагода переоцінити освітні цілі та внести зміни до діяльності професорсько-викладацького складу, тобто потребують готовності до концептуалізації змін. Підкреслимо, що вибір вітчизняними освітянами другого шляху та подолання суперечностей призведе до справжньої модернізації магістерської освіти, зберігаючи найкращі національні традиції.

Література

1. Десятов Т. М. Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС : порівняльний аналіз : наук.-метод. посіб. / Т. М. Десятов. – К. : «Артек», 2008. – 263 с.
2. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. для магістрантів вищ. навч. закл. / З. І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
3. Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті : польський погляд / К. Павловський. – К. : НМЦ „Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – 230 с.
4. Trow M. From Mass Higher Education to Universal Access / Martin Trow // In Defense of American Higher Education : ed. by Philip G. Altbach and others. – Baltimore : John Hopkins University Press, 2001. – P. 110 – 143.
5. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах // Шлях освіти. – 2001.– № 1. – С. 20 – 25.
6. Budapest – Vienna Declaration (2010) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declaration_communique.htm
7. Зіноватна О. М. Особливості навчальних програм у магістеріумах США / О. М. Зіноватна // Викладач і студент : умови особистісного і професійного зростання : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конфер., 29-30 жовтня 2009 р. – Черкаси : ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2009.– С. 21 – 22.
8. Bologna Process. Conference on Master – level Degrees. Helsinki, Finland March 14-15, 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf.
9. Stockholm Conclusions – Conclusions and Recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the Framework of the Bologna Process. – 2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents>
10. Birzea C. Educational Policies of the Countries in Transition / Cezar Birzea – Council of Europe : Council of Europe Press, 1994. – 86 p.
11. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
12. Щодо проекту Закону України „Про вищу освіту” (нова редакція) [Електронний ресурс] // Портал Освіта ua. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishay_osvita/10496.

РОЗДІЛ 2

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК СКЛАДНИК ЙОГО СОЦІАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СИТУАЦІЇ

Проблема професії, професіонала, професіоналізму є найбільш гострою серед обговорюваних у педагогіці, соціології, психології, медицині, економіці, політології. Це не випадково, адже йдеться про якісний рівень, можливості «творення» життя молодій людині в усіх сферах її життєдіяльності, вирішення проблем її майбутнього.

Термін «професія» походить від *profiteor* – «оголошую своєю справою», передбачає володіння людиною спеціальними знаннями, вміннями і навичками, за що суспільство сприймає її як потрібну іншим, виокремлює і оцінює її. У той же час професія є важливою умовою й основою самовизначення індивіда.

У сучасних умовах зростає значення людини у побудові майбутнього суспільства, необхідною стає її максимальна відповідальність за свою діяльність, різко збільшується психологічне і фізичне навантаження на людину в усіх сферах професійної діяльності. Сучасні дослідники відзначають поглиблення традиційних і виникнення нових проблем професійної діяльності – проблеми захисту людини від професійного перевантаження, оптимізації її контактів з новими технічними засобами, виявлення можливостей людини в екстремальних умовах і стресових ситуаціях, проблеми ліквідації конфліктів усіх рівнів і форм, пошуку шляхів удосконалення способів праці тощо. У наші дні проблема професії як і вміння вести свою справу набуває особливого сенсу.

Тому важливо з'ясувати значення здатності майбутнього фахівця вирішувати проблемні професійні ситуації у структурі професіоналізму, особливості розвитку професійних якостей та удосконалення ціннісно-смыслові сфери майбутнього професіонала у вищій школі, форми професіоналізації особистості у вищій школі, можливості розвитку складових діяльності професіонала шляхом соціально-психологічного тренінгу, знайти ефективні механізми становлення професіоналізму майбутнього фахівця у вищій школі [32-38]. Послідовно розглянемо названі проблеми.

Професії є констатацією певних суспільних потреб у тому чи іншому продукті – матеріальному чи «функціональному» (у формі знань, умінь, навичок). Умовою і засобом реалізації професії є людина-професіонал, в особистості якої поєднується як спільне, характерне для будь-якого

працівника, зайнятого даним видом праці, так і дещо індивідуальне, яке несе кожний конкретний акт чи аспект професійної діяльності.

Сучасна професійна діяльність передбачає готовність спеціаліста до вирішення неординарних, не алгоритмізованих задач, успішне розв'язання яких часто залежить від правильності оцінки ситуації та вибору оптимальної стратегії дії. Здатність розв'язувати проблемні ситуації є важливою професійною якістю, яка тією чи іншою мірою задіяна в усіх видах висококваліфікованої праці. Ця обставина має враховуватися при побудові програм навчання у вищій школі на основі професіографічного підходу, виборі технологій навчання майбутніх фахівців, виробленні стандартів освіти тощо.

Вирішення професіоналом проблемних ситуацій, з точки зору акмеологічного підходу [2], є хорошим індикатором, засобом діагностики мотиваційної структури особистості професіонала, його життєвих цінностей, професійної самореалізації, успішності подолання стресів.

Мета професійної діяльності майбутнього фахівця визначається суспільними запитами і формулюється у вигляді певних еталонних уявлень про якості професіонала. Щоб стати еталоном, студент має чітко усвідомлювати і розвивати в собі якості, притаманні авторитетному спеціалісту, які роблять його, за висловом американського психолога Дж. Брунера, «ефективною моделлю компетентності».

Особистість майбутнього фахівця, як і будь-яка інша, може бути інтерпретована через систему певних якостей. Якщо ці якості постійно підтверджуються, це свідчить про збереження особистістю свого якісного стану. Оскільки носій цих якостей є цілісним і неподільним за своєю суттю, то традиційно існуючий у психолого-педагогічній літературі поділ якостей на ділові й особистісні, чи загальні, особливі й індивідуальні є штучним і безплідним для становлення професіоналізму й особистості майбутнього фахівця.

Професіоналізм, діловитість і моральність – явища невіддільні. Вони пов'язані з цілісною психологічною структурою особистості, що поєднує професійний досвід, світогляд, установки, вольові якості, темперамент. Не якась одна окрема частина, відірвана від інших, а всі компоненти психологічної структури особистості визначають професійну поведінку майбутнього фахівця. Результати досліджень у галузі психології праці засвідчують, що професійна нездатність може бути наслідком низької кваліфікації, відсутності позитивної установки на професію, невідповідності природних задатків майбутнього фахівця вимогам професійної діяльності.

До поняття «особистість» входить сукупність притаманних індивіду соціальних якостей, що утворилися на основі природних задатків (стать, темперамент тощо) шляхом активної взаємодії з соціальним середовищем (сім'я, школа, інші референтні групи) і діяльності (ігрової, пізнавальної, трудової). Особистість майбутнього фахівця є синтезом всіх її характеристик

в унікальній структурі, яка розвивається, адаптуючись до постійних змін професійного середовища.

Процес професійної діяльності фахівця характеризують його соціальні (сутнісні) сили, а саме: здатність виконувати дану професійну роль, потреби, знання, вміння, соціальні почуття. Сутнісні сили людини є мірою привласнення індивідом соціального досвіду, яка розкривається в її практично-перетворюючій діяльності, мірою її соціальної активності. Умовами розвитку сутнісних сил кожного є взаємний обмін сутнісними силами між людьми. Більшість сучасних професій вимагають творчості. У багатьох ситуаціях студенту слід приймати рішення на основі своїх особистих знань і цінностей, керуючись своїм розумом і професійною інтуїцією. Діалектичний взаємозв'язок професійної ролі та індивідуальних духовних цінностей є вимогою до нормальної повноцінної особистості майбутнього фахівця.

Центральною основою системного уявлення про професійну поведінку та удосконалення особистості майбутнього фахівця є поняття професійно значимих якостей як постійно закріпленого відношення до своєї професії, праці, людей, речей, як певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, в якій ці відношення реалізуються. Поняття «професійно значимого» об'єднує внутрішнє й зовнішнє і передбачає в самому собі діалектику суб'єктивації і об'єктивації, воно виділяє і конкретизує головне в предметному змісті мотивації і регуляції поведінки майбутнього фахівця. Якість особистості, що задіяні в процесі професійної діяльності, впливають на ефективність її виконання за основними параметрами: продуктивністю, якістю, надійністю.

Існують два основних підходи до опису особистості: в термінах її якостей і в термінах основних типів. Якість особистості – довготривала характеристика, що проявляється у поведінці індивідуума в різних ситуаціях і характеризує поведінку людини. Говорячи про якості особистості майбутнього фахівця слід зазначити, що будь-яка якість у різних людей проявляється по-різному – від дуже вираженого до дуже слабого.

Побудова студентом власного життєвого шляху буде успішною, коли професійна діяльність матиме особистісний відтінок, тобто його особистість проявляється і втілює себе у професії. Якщо студент відчуває можливий «розрив» майбутньої діяльності і свого «Я», продукту його професії і «Я», то в чому ж тоді втілиться і проявиться його «Я»? Треба, щоб студент бачив своє «Я» у своєму результаті, у справі, яку він виконуватиме. Адже інакше, ніж через втілення себе в реальних справах, речах, думках, він не побачить і не пізнає самого себе, не візьме на себе відповідальності.

Неможливість виразити своє «Я» через діяльність породжує відчуження від професії, емоційні стани апатії, нудьги, втомлюваності, почуття глибокого незадоволення власною працею тощо, які супроводжують професійну діяльність. Головними чинниками появи ситуації відчуження є

відсутність у спеціаліста можливості втілити себе у процесі і в результаті праці, зокрема: цілковите невикористання умінь і здібностей суб'єкта; недостатня автономія і відповідальність в роботі, примусовий характер праці; неможливість самостійно контролювати власну діяльність тощо. Звідси можливі два наслідки – відбувається зміщення мотивів з професійної діяльності на іншу діяльність (взаємини з людьми, хобі), або з'являється глибокий особистісний конфлікт (його проявом є емоційний дискомфорт, занижена самооцінка, конфліктність, намагання пояснити свої невдачі зовнішніми причинами, глибоке незадоволення життям).

Навчання майбутнього фахівця у вищій школі має будуватися так, щоб уже на етапі освоєння професії зникав розрив майбутнього фахівця і майбутньої професії, з'явилися всі умови для того, щоб він гармонійно ввійшов у професію і працював так, щоб праця повністю поглинала його. Треба, щоб студент почав бачити себе в тому, що він вироблятиме – певні об'єкти, думки чи вчинки. Якістю справжнього професіонала є «ототожнення» себе й професії, а це відбувається тоді, коли молода людина знайде справу, в якій вона відповідна сама собі. Це передбачає вміння майбутнього фахівця оцінити свою активність, точність виконання професійних дій, чутливість до нового, здатність до співпраці, до творчості, схильність до ризику, тощо. Безумовно, здійснення професійного саморозвитку вимагає від майбутнього фахівця уявлень про свої психофізіологічні особливості, риси характеру, здібності, їх відповідність обраній професії.

Створення цільової концепції професіоналізації, з'ясування ефективних умов та форм її проходження у вищій школі необхідні для вирішення завдань якісного професійного навчання та прогнозування успішності професійної кар'єри. Головну увагу слід концентрувати на особистості майбутнього фахівця, так як від того, який смисл має для нього професія, як він ставиться до інших людей, до себе, залежить успішність особистісного і професійного розвитку.

У психологічній літературі виділяються дві форми регуляції діяльності й професійного становлення: загальна (яку проходить кожен індивід) та особистісна (В. Машин) [20]. Для першої форми характерне прагнення до збереження засвоєних форм дій, до підтримки відповідності з вимогами тієї діяльності, яку людина виконує. Особистісна регуляція полягає у руйнуванні застарілих способів і засобів діяльності, активному прагненні до нових підходів, що вимагають нового рівня психологічної регуляції.

Однак практика показує, що ці дві вказані форми не охоплюють весь спектр прояву психологічної активності в сфері професіоналізації. Є ще одна проміжна форма, в межах якої також можливе професійне становлення особистості майбутнього фахівця. Студент з її появою втрачає рівновагу в собі, в нього виникає невпевненість у своїх силах, неясність життєвої мети, нерозуміння того, як жити далі (Т. Карцева) [16]. Найчастіше це відбувається

на фоні дискредитації всієї системи цінностей, коли втрачаються внутрішня цілісність і сенс життя. Виникає розлад системи «свідомість-буття». Все це проявляється у втраті смислу (Ф. Василюк) [9]. Слід зазначити, що третя форма психологічної регуляції є типовим етапом професіоналізації, але загострення даної кризи залежить від всієї життєвої стратегії, яка має на меті відновлення цілісності ціннісно-сислової сфери особистості.

Проміжна форма психологічної регуляції не може здійснюватись досить тривалий час. Студент або повертається до першої (регрес), або підіймається до особистісної (прогрес) форм регуляції, але в обох випадках виникає нова ціннісна система, через яку можна відтворити внутрішню цілісність і набутти смислу буття. Від того, які ціннісні орієнтири будуть вибрані, й залежить наступна форма психологічної регуляції.

Побудова нової ціннісної системи не означає її докорінної перебудови, це в загальному перебудова відношень між нею і «буттєвим складом життя» (Ф. Василюк) [8, с. 130]. Якщо ж проміжна форма регуляції триває досить довго (через інерцію, намагання зберегти існуючу форму буття), виникають різні види психологічних захистів, які й відтворюють непротидіючу систему «свідомість – буття», внутрішню цілісність. Функціонування захисних механізмів не проходить для майбутнього фахівця безслідно: виникають різні види психоматичних та невротичних розладів.

Щоправда, можлива й інша ситуація – студент знаходить себе в діяльності, що лежить за межами професійних інтересів. І вже через цю, зовнішню щодо професійної, діяльність і відбувається його розвиток (особистісна форма) або регрес (перша форма). Третя форма психологічної регуляції може виявлятися як у професійній діяльності, так і в діяльності, що виходить за її межі. Наприклад, студент усвідомлює, що його буття не відповідає тій життєвій стратегії, яку він спроектував, намагається щось змінити, але в плані зовнішньої своєї життєдіяльності здійснити це не в змозі. Якщо так відбувається і в професійній діяльності, і, наприклад, у сімейному житті, то таке поєднання є критичним для всієї системи життя.

Особистісну форму професійного становлення можна уявити таким чином. Структура професійної діяльності і її зміст не залишаються незмінними, вони змінюються разом з особистісним ростом майбутнього фахівця, який знаходить в ній все нові грані, новий зміст, нові форми в межах тієї ж професії.

Таким чином, розвиток особистості стимулює перетворення професійної діяльності, поглиблює уявлення про неї. Удосконалення професійної діяльності, її якісно новий рівень, в свою чергу, веде до подальшого особистісного росту (не лише за рахунок перетворення операційного аспекту діяльності, а й через процес персоналізації, «буття» в інших людях), що в свою чергу, наповнює професійну діяльність новим смислом. Отже, головні цінності майбутнього фахівця виконують функцію кінцевого критерію вибору тих предметів і способів, які й утворюють цілісну професійну

діяльність. Тому саморозвиток майбутнього фахівця і стимулює перетворення професійної діяльності, яка в свою чергу, є однією з рушійних сил розвитку особистості.

Згідно логіки названих форм психологічної регуляції можна виділити три рівні здійснення діяльності – виконавчий, рівень планування і рівень проектування. На першому, виконавчому рівні копіюються зразки її виконання (часто не найкращі). Від спеціаліста вимагається здатність до суто репродуктивної діяльності, пов'язаної з повторенням певного зразка. Діяльність у даному випадку складається з окремих дій, ланцюжка виконавчих актів. Головним на цьому рівні здійснення діяльності є формування навичок, професійні дії обмежуються інструкціями. Безпосередній характер відображення діяльності не дозволяє виділити її сутнісні характеристики, передбачає спрощену побудову самої діяльності, що позначається на її якості.

Слід зазначити, що за зовнішньою простотою будь-якої професійної діяльності стоїть внутрішня складність, тому саме тільки спостереження за роботою не може розкрити сутнісних характеристик діяльності. Для того, щоб ця «згорнута» діяльність була проаналізована, необхідною є декомпозиція складного системного об'єкта, яким є професійна діяльність. Це потребує значних затрат часу й сил, тому часто обмежуються суто зовнішнім вивченням діяльності.

Можна так характеризувати майбутніх фахівців, які відповідають першому рівню: працює за інструкцією, орієнтується на її чітке виконання. Інші люди для них є лише засобом досягнення власної мети, професія розглядається як засіб досягнення матеріального благополуччя і вибирається саме з цих позицій.

На другому рівні – рівні планування є вже деякі уявлення про діяльність в цілому, студент переходить до більш важливих її складових. Спеціалісти, які здійснюють діяльність на цьому рівні, бачать в її структурі певну, хоча й не чітку, ієрархію. Виникають спроби вийти за межі, ситуаційно необхідні для даної діяльності. Можлива часткова дезадаптація майбутнього фахівця через те, що більш глибоке пізнання ним закономірностей професійної діяльності веде до появи нових вимог, які він сам ставить перед професією, і професія ставить перед ним. Спостерігається певний ефект відторгнення, так як студент як спеціаліст уже бачить, що способи здійснення діяльності, які він застосовує, не найкращі, а змінити що-небудь в своїй діяльності він дуже часто ще не може. Внаслідок цього майбутні спеціалісти, які знаходять новий сенс у діяльності і змінюють своє ставлення до неї, переборюють дезадаптацію; інші – скочуються на перший рівень здійснення діяльності, що веде до адаптації, але перешкоджає особистісному розвитку майбутнього професіонала.

На двох перших рівнях виконання діяльності особистісні й професійні якості мають немов самостійне життя. Оволодіваючи професійною

діяльністю майбутній спеціаліст є одним, поза нею він виявляє себе зовсім інакше. Такий майбутній спеціаліст може стати практично професійно непридатним, навіть якщо матиме розвинуті вміння і навички.

На третьому рівні виконання діяльності – рівні проектування відбувається перехід до принципово нового розуміння складу професійної діяльності як цілісного утворення. На цьому рівні складається системне уявлення про професійну діяльність, з'являється радість творчості, впевненість у своїх силах. Праця з обов'язку стає потребою, відбувається перетворення праці в культуру.

В цілому ці уявлення про діяльність можна характеризувати як три можливих способи поведінки людини: за стереотипами, звичними способами дій; згідно зі смисловою логікою життєвої необхідності; згідно зі своїм особистісним вибором на основі свободи й відповідності.

Звідси випливає, що отримані у вищому навчальному закладі знання, вміння й навички, необхідні для виконання певної професійної діяльності, а також індивідуальний стиль її виконання суттєво знижують можливість розвитку спеціаліста у майбутньому, адже йому необхідно виходити за межі всього цього для повноцінного особистісного розвитку. До того ж часто сформований індивідуальний стиль діяльності, а також зовнішні форми поведінки можуть бути компенсаційними і не відображати реальної професійної придатності. Може статися, що за певних ускладнень під час виконання даної професійної діяльності вони можуть руйнуватись і в поведінці будуть виявлятися справжні особистісні особливості. Так, може статись, що хороший студент, який відповідає усім вимогам і зарекомендує себе добрим спеціалістом, виявиться професійно неспроможним.

У даному контексті можна пригадати слова А. Фрейд: чим більше людина адаптована, тим менш зрілою вона є, вона закрита для саморозвитку; «панцир характеру» блокує самовираження особистості. Зовнішні маніпуляції стають її внутрішніми маніпуляціями. Згідно поглядів В. Франкла, як прагнення до задоволення позбавляє людину отримання цього задоволення, так і прагнення до самоактуалізації є перешкодою для її досягнення. В. Франкл протиставляє ідеї самоактуалізації власного Я концепцію реалізації людиною трансцендентних цінностей і сенсу життя [40].

Враховуючи останню обставину можна відмітити, що для виходу на особистісний рівень регуляції професійної діяльності студенту необхідно, щоб нові сенси і цілі діяльності відповідали моральним імперативам, які, навіть не усвідомлюючись ним, можуть перешкоджати успішній діяльності. Про важливість їх спеціального розвитку мова піде у наступному параграфі, присвяченому духовному розвитку майбутнього фахівця.

Для повноцінного процесу формування професіоналізму майбутнього фахівця у вищій школі суттєве значення має удосконалення (навіть побудова чи перебудова) його ціннісно-смислової сфери, адже наявність самих лише професійно важливих якостей не забезпечує особистісно-професійного

становлення. Ціннісно-смыслова сфера майбутнього фахівця передбачає відповідність майбутньої професійної діяльності життєвим прагненням, які визначаються цінностями культури. У студентський період система ціннісних уявлень культури має бути інтегрована у життєві особистісні смисли й цінності майбутнього професіонала. Інакше в майбутньому гальмуватиметься процес професійного зростання, професіональна діяльність не сприятиме зрілості особистості, а її саму буде кидати з сторони в сторону, вона змінюватиме напрями і зміст діяльності, братиметься за різні справи.

Вже на ранніх етапах професійного становлення студенти мають осмислити свій ціннісний простір, побачити його зв'язок з метою і завданнями обраної професії, працювати над розвитком своїх смислових орієнтирів. Вхідження у професійну діяльність вимагає від майбутнього фахівця не лише великих зусиль з оволодіння засобами професійної діяльності, а й значної перебудови свідомості і самовідомості. Інколи це відбувається настільки драматично, що веде до спотворення професійних уявлень і формування різноманітних психологічних захистів (знецінення професії, відмови від обраного шляху).

Корекція професійних уявлень (вимог, цілей і цінностей професійної діяльності), оцінка власних можливостей і врахування відповідності трудової діяльності особистим інтересам, здійснюється в період виробничої практики майбутнього фахівця та в період адаптації, коли молодий спеціаліст потрапляє у професійне середовище. Якщо це вхідження відтягується, можливі небажані ефекти, які утруднюють професіоналізацію: укорінення хибних професійних уявлень; висунення на перший план прагматичних цілей «найближчого кроку» замість високих смислів професійного служіння й особистісної самореалізації (через вдосконалення власної професійної майстерності); цинізм у ставленні до мети майбутньої професійної діяльності. Зокрема, досить поширеною є думка випускників вищих навчальних закладів, що саме гроші визначають місце майбутньої праці. Можливо, подібні судження викликані труднощами нинішньої економічної ситуації, але ж і професійні прагнення мають малу цінність серед інших життєвих інтересів і цінностей. Але без професійних намагань, без чіткої професійної мотивації професійне самовизначення є неможливим.

Причини незадоволення професією, її низької оцінки, відсутності своєрідного покликання слід шукати ще у випадковості чи помилковості професійного вибору. Найбільш типовими позитивними факторами, що впливають на вибір професійного шляху нинішніх абітурієнтів, є: прояв інтересів і схильностей, прагнення бути корисними людям, розуміння соціального обов'язку. Але мають місце і прагматичні мотиви: соціальний престиж професії, престиж навчального закладу, набуття знань для розв'язання особистих проблем, рекомендація профорієнтаційної служби, бажання рідних, тощо.

Іншим суттєвим моментом є відсутність у майбутнього фахівця образу своєї майбутньої професійної діяльності, розмитість уявлень про перспективи майбутнього життєвого шляху. Спеціальні дослідження свідчать, що ціннісне ставлення майбутнього фахівця до професії як до покликання, породжує яскраву картину майбутнього трудового життя, насиченого подіями і масштабними задумами. У майбутніх фахівців, які обрали професію не за покликанням, уявна картина майбутнього трудового життя є досить збідненою.

Найбільш обґрунтованим методом професійної діяльності фахівця, на думку переважної більшості дослідників, є соціально-психологічний тренінг. Останнім часом цей метод отримав поширення у підготовці керівників, педагогів, лікарів, працівників торгівлі й інших спеціалістів. На думку деяких психологів, існують певні обмеження у використанні соціально-психологічного тренінгу – недоцільно залучати до нього майбутніх фахівців, які характеризуються емоційною нестійкістю, високою особистісною тривожністю, різними невротичними проявами. Даний вид допомоги розрахований на емоційно здорових людей.

Соціально-психологічний тренінг зорієнтований на зміну когнітивної, емоційної і поведінкової сфери майбутніх фахівців і має вирішити наступні завдання.

1. Пізнавальна сфера (когнітивний аспект, інтелектуальне усвідомлення).

Тренінг сприяє тому, щоб студент усвідомив: 1) які ситуації в групі й реальному житті викликають напругу, тривожність, страх, невпевненість у собі й інші негативні емоції; 2) особливості своєї поведінки й емоційного реагування; 3) як сприймається його поведінка іншими людьми, як інші оцінюють особливості його поведінки й емоційних реакцій, як відгукуються на них, які наслідки така поведінка має; 4) існуюче неузгодження між власним образом «Я» і сприймання себе іншими; 5) власні мотиви, потреби, відносини, установки, а також ступінь їх адекватності, реалістичності і конструктивності; 6) особливості взаємин з людьми, конфліктів, їх причини; 7) власну роль та участь у виникненні й існуванні почуття тривоги, страху, невпевненості в собі, а також те, яким шляхом можна було б запобігти їх повторенню у майбутньому.

2. Емоційна сфера. Тренінг мусить допомогти студенту: 1) одержати емоційну підтримку з боку групи і тренера, що сприяє появі відчуття власної цінності, послабленню захисних механізмів, росту відкритості, впевненості в собі, активності і спонтанності; 2) пережити ті почуття, які він часто відчуває в реальному житті, відтворити ті емоційні ситуації, які вже траплялися з ним і з якими раніше він не міг впоратися; 3) пережити неадекватність деяких своїх емоційних реакцій (почуття тривоги, страху, роздратованості, невпевненості, імпульсивності, невитриманості тощо); 4) навчитися більш точно розуміти та складати вербальний опис своїх почуттів; 5) розкрити свої проблеми з відповідними їм переживаннями (часто раніше прихованими від

самого себе чи спотвореними); 6) модифікувати спосіб переживання, емоційного реагування, сприйняття себе самого і своїх взаємин з іншими; 7) провести емоційну корекцію своїх взаємин.

3. Поведінкова сфера. Тренінг допомагає студентові: 1) побачити власні неадекватні поведінкові стереотипи; 2) набути навичок більш щирого, глибокого і вільного спілкування; 3) подолати неадекватні форми поведінки, пов'язані з уникненням суб'єктивно складних ситуацій; 4) розвивати форми поведінки, пов'язані з високою саморегуляцією, самоконтролем, впевненістю в собі і своїх силах, відповідальністю і самостійністю; 5) закріпити нові форми поведінки, зокрема, ті, які сприятимуть адекватній адаптації, високій емоційній стійкості і функціонуванню в реальному житті.

Як бачимо, соціально-психологічний тренінг як новий напрям професійного розвитку майбутнього фахівця, передбачає загальний, цілісний вплив на особистість, створює оптимальні умови для регуляції професійної діяльності майбутнього фахівця, сприяє підвищенню емоційної стійкості випускників вищих навчальних закладів.

Серед механізмів становлення професіоналізму майбутніх фахівців інноваційна педагогіка звертає увагу здебільшого на самовизначення, самоосвіту і самодіяльність, звертаючись до психологічної сутності людини. Прагнення майбутнього фахівця реалізувати себе через професійну діяльність є втіленням однієї з основних культурних цінностей. Тому зміцнення і підтримка цього прагнення є основним завданням закладів професійної освіти. Залучення майбутніх фахівців до проектування своєї освіти зміцнює професійну направленість, показує зразок побудови життєвої та професійної стратегії.

На думку українського психолога І. Беха [4, с. 60], проекту власної освіти й подальшого професійного становлення, щоб він не перетворився на просту схему й не залишився лише на папері, слід надати спонукальну силу. Проект освіти може набути спонукальної сили тоді, коли він буде детально пророблений і відтворений в уяві. Перетворившись із загальної схеми в яскравий образ, він почне значною мірою визначати прагнення і вчинки.

Є вагомі підстави для використання методів активної уяви у практиці професійної орієнтації та подальшого професійного становлення. З'ясування ролі, яку відіграють образи бажаного майбутнього в регуляції поведінки, допоможе знайти механізми формування у майбутніх фахівців ціннісного ставлення до майбутньої професії.

Вплив образів на поведінку людей можна бачити на прикладі реклами в бізнесі, торгівлі, політиці, адже свідомо поведінка спонукається й регулюється образами. Мета, що спрямовує дії людини, завжди передбачає результат, який існує в образній формі. Ставлячи перед собою певну мету, студент неодмінно має уявити кінцевий результат. Тільки у цьому випадку відбудеться дія, яка відповідає наміченій меті. Якраз образ стимулює та спрямовує дію.

Зважаючи на таку дію образів, формування ціннісного ставлення майбутнього фахівця до майбутньої професійної діяльності можливе на основі виконання такого алгоритму: знайомство з майбутньою професійною діяльністю і створення узагальненого уявлення про неї; формування реального уявлення про професіонала з обраної спеціальності; формування ціннісних уявлень; складання образу «себе як професіонала». Основною є остання ланка дії даного механізму, оскільки вироблення образу можливої професійної діяльності й образу себе у ній може в подальшому виконувати спрямовуючу функцію, задавати перспективу власного становлення та підвищувати цінність обраного професійного шляху.

На основі досліджень І. Беха [4, с. 60], назвемо основні принципи складання у майбутнього фахівця образу «себе як професіонала»: перенесення себе в майбутнє і створення образу «себе як професіонала» здійснюється з опорою на активну уяву, тут основна увага приділяється яскравості і деталізації образу; образ «себе як професіонала» має складатися у контексті більш об'ємних рамок, інакше він не набуде зримої переконливості та дієвого притягання і зависне у «безповітряному просторі» утопічних мрій; детально розроблений образ «себе-я-професіонала» мусить вбудовуватися в менш деталізований образ майбутньої сфери професійної діяльності; слід залучати відомі знання про себе, про свої здібності, особистісні риси і психофізіологічні особливості у модель професії; бажана візуалізація образу майбутнього себе, починаючи з другорядних, необов'язкових деталей до суттєвих, ключових; «життєва стратегія» будуватиметься на основі віднесеного в майбутнє образу «себе як професіонала».

В уяві майбутнього фахівця здійснюється поетапне «пророкування» образу «теперішнього Я» в напрямі до образу «майбутнього Я». У результаті формується часова перспектива, тобто здатність майбутнього фахівця свідомо передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в майбутньому.

Гуманізація процесу навчання передбачає перетворення взаємодії викладача і майбутніх фахівців як суб'єктів навчального процесу в засіб розвитку й саморозвитку їх особистостей. Для цього важливим є врахування викладачами: психолого-педагогічних механізмів самовдосконалення та залучення майбутніх фахівців до творчого процесу особистої самореалізації; закономірностей творчого процесу; взаємозалежності і взаємообумовленості розвитку творчого потенціалу і рівня творчої діяльності майбутніх фахівців. Ще В.О. Сухомлинський підкреслював, що особистість є більше результатом саморозвитку, ніж регульованого розвитку, а психологічним механізмом сприяння цьому саморозвитку є психічний стан злиття впливу дорослого і самоактивності дитини з переважанням останньої. Це твердження В.О. Сухомлинського є правильним для будь-яких суб'єктів взаємодії в процесі навчання. Педагог у вищій школі має змінити характер цієї взаємодії: від суб'єкт об'єктної (домінуючої нині в загальноосвітній школі) перейти до

суб'єкт суб'єктної, яка проявляється не лише в предметному плані, а й у зміні особистісного розвитку кожного суб'єкта. Владач має бути зорієнтованим на розвиток творчих можливостей кожного майбутнього фахівця, на врахування специфіки цього процесу в конкретних умовах професійної діяльності, усвідомлювати, що ефективність його праці пов'язана з позитивними зрушеннями у розвитку творчих можливостей майбутнього фахівця.

Використання нами терміну «креативність» не є даниною моді, а, на наш погляд, воно більш точно, ніж аналогічне поняття «творчість», передає суть досліджуваного явища. Креативність майбутнього фахівця ми схильні розглядати як творчий потенціал, творчі задатки, дані йому від природи і які він може реалізувати, розвинути й удосконалити.

Звертаючись до проблеми розвитку креативності майбутніх фахівців слід мати на увазі, що сфера креативності є складною для дослідження, по-різному трактується безліччю різноманітних концепцій, оскільки емпіричне поле фактів, що стосуються даної проблеми, досить широке. Навіть самих визначень креативності важко підрахувати. Американський дослідник Л.Т.Репуччі поділяє їх на шість типів: 1) гештальтиські (описують креативний процес як розпад існуючого гештальта для побудови кращого); 2) інноваційні (орієнтовані на оцінку креативності за новизною кінцевого продукту); 3) естетичні або експресивні (роблять наголос на самовираженні творця); 4) психоаналітичні або динамічні (описують креативність у термінах взаємовідношень Воно, Я, Над-Я); 5) проблемні (визначають креативність через процеси вирішення задач, яким є й визначення Дж.Гілфорда: «креативність – процес дивергентного мислення»); 6) інші визначення, які не стосуються жодного із вище вказаних типів і є досить різними, навіть дуже нечіткими (наприклад, «доповнення до запасу загальнолюдських знань» (К. Платонов) [24, с. 118-119], «досягнення чогось значного та нового; те, що люди роблять, щоб змінити світ» (В. Озеров) [23]) чи метафоричними («копати глибоко, чути запахи, дивитись через, протягати руку в завтрашній день, співати у власній манері» (Я. Пономарьов) [25-27]).

Оскільки терміни «креативність» і «творчість» часто розглядаються як синоніми, з'ясуємо зміст більш усталеного у вітчизняній літературі поняття «творчість». Звернемося спочатку до довідкової літератури, зокрема, авторитетного енциклопедичного словника Брокгауза й Ефрона. У ньому творчість визначається як створення нового. Аналогічними визначеннями творчості оперують сучасні філософи (В.П. Іванов, О.І. Клепиков, І.Т. Кучерявий, Е.А. Цапок, А.Г. Шумілін та інші). Більшість із них роблять висновок, що творчість сприяє розвитку особистості, її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей. З філософської точки зору творчість можна визначити як мислення і практичну діяльність, результатом яких є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів

дослідження й перетворення матеріального світу чи духовної культури (А. Спіркін) [31, с. 332]. Болгарський філософ Г. Гиргинов наголошує, що творчість можна розглядати у широкому значенні (як творчість першого рівня, яка притаманна мисленню людини і її практиці) й вузькому (творчість другого рівня, з якою пов'язані винахідництво, наукова творчість тощо) [11, с. 67].

Таким чином, у вітчизняній психологічній і педагогічній науці творчість визначалася як діяльність щодо створення нового, оригінального, яке є внеском не лише в історію розвитку самого творця, але й в історію розвитку науки, мистецтва тощо (С. Рубінштейн) [29, с. 482], або як процес створення, відкриття нового, що раніше було невідомим для даного конкретного суб'єкта (В. Моляко) [21], тобто підкреслювалася можливість суб'єктивної новизни її результату. До речі, ще Л. Виготський писав, що творчість є діяльністю людини зі створення нового, чи то речі зовнішнього світу, чи умовиводу, чи почуття, які є в самій людині [10].

Подамо й інші визначення творчості, якими оперує вітчизняна наука. Феномен творчості деякі дослідники пов'язують з особливостями творчого мислення особистості. К. Платонов визначає творчість як мислення у його найвищій формі, яке виходить за межі необхідного для вирішення задачі вже відомими способами [24, с. 147]. І. Каневська визначає творчість як суспільно-корисну, прогресивно-спрямовану перетворюючу діяльність, у процесі якої створюються не лише матеріальні й духовні цінності, а й здійснюється саморозвиток, самореалізація самого суб'єкта творчості [15, с. 12].

Філософські та соціологічні аспекти теорії творчості розробляли Г. Батищев, М. Венгоренко, Г. Давидова, Б. Кедров, О. Клепиков, М. Коган, А. Коршунов, П. Кравчук, І. Кучерявий, П. Лямцев, В. Овчинников, Л. Сохань, В. Цапок, А. Шептулін, В. Шинкарук, А. Шумілін та ін. Психологічні аспекти творчості представлені в працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, В. Крутецького, О. Леонтєва, О. Лука, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Рибалки та ін. Розглядалися: індивідуальний стиль діяльності особистості як найважливіша ознака її творчого характеру (Є. Клімов, В. Мерлін, Н. Петров, Я. Пономарьов, Г. Філонов та ін.); механізм взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності (Ю. Азаров, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Тарасевич та ін.); педагогічні умови, шляхи, засоби формування творчої позиції особистості (В. Андреев, О. Бодальов, М. Демінчук, Н. Кичук, Л. Лузіна, О. Мороз, В. Рибалко та ін.); методики вияву й розвитку творчих якостей особистості, вивчення обдарованості (В. Моляко, П. Перепелиця, М. Холодна та ін.).

Традицією вітчизняної науки була практична спрямованість її висновків. Психолого-педагогічні проблеми формування творчої особистості висвітлювалися у працях Б. Ананьєва, В. Андреева, Д. Боговяленської, С. Бондаренко, А. Брушлінського, Р. Грановської, П. Енгельмейєра,

В. Загвязинського, А. Зака, В. Кан-Калика, Н. Кичук, Я. Коломінського, М. Поташника, Р. Скульського, В. Сухомлинського, Н. Талізіної та ін. Психолого-педагогічні фактори, що сприяють формуванню творчих здібностей особистості, мотиви її творчої діяльності та розвиток творчої активності досліджувалися такими вченими як І. Аверіна, Т. Галкіна, Ю. Гільбух, Л. Єрмолаєва-Томіна, О. Киричук, Н. Козленко, О. Матюшкін, В. Моляко, Б. Нікітін, В. Рибалко, М. Смульсон, М. Холодна, Г. Чистякова та ін. Дана проблема частково розглядалася і в роботах американських вчених: Г.Г. Андерсена, Г.Дж. Бутчера, Ф. Беррона, Дж. Гетцельса, Б. Гизелена, А. Кестленра, К. Роджерса, А. Маслоу, С. Медника, А. Осборна, Дж. Осубела, С. Парнса, А. Рошенберга, К. Тейлора, Е. Торренса та інших.

Аналіз праць вищезазначених авторів нашою думкою, що креативність (творчі можливості) майбутнього фахівця реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у самому процесі його життя, самореалізації як засобові самоствердження, самовираження і саморозвитку.

Дослідженню шляхів розвитку креативності молоді (хоча, звичайно, використовувався термін «творчі можливості»), приділяли увагу вітчизняні вчені – Г. Альтшуллер, Л. Гурова, А. Есаулов, О. Матюшкін, В. Моляко, П. Просецький, В. Семиченко, В. Рибалка та ін. Розглядалися, зокрема, методи активізації інформаційного пошуку, засоби активізації творчої діяльності, методики розв'язання творчих задач, конструювання взаємин у дослідницькому колективі, розвиток творчих можливостей молоді в процесі гурткової роботи тощо.

Для розкриття механізму творчого процесу слід дослідити, як виникає задум і план його здійснення. А. Брушлинський у роботі «Творчий процес як предмет дослідження» висунув гіпотезу, що сучасне має зворотній вплив на ті знання, які накопичені раніше; чим більший цей вплив, тим вищий рівень творчого процесу. Те нове, що відкриває дослідник, знаходиться у певній системі відносин, яка пов'язує його з уже відомим з даної проблеми. Розкриття цієї системи відносин і є шлях пізнання невідомого [7, с. 65].

А. Кочергін у процесі творчого мислення виділяє два етапи перетворення інформації: формально-логічний та діалектичний [18, с. 21]. Творчий процес є тим якісним стрибком у знанні, який відбувається під час народження нової ідеї, тобто процес творчості співпадає не з формально-логічним етапом переробки інформації, а з діалектичним, який включає, однак, і перший. Діалектичний етап характеризується тим, що повернення до старого здійснюється на новій основі, тобто при зверненні до вихідних знань, ми бачимо, що вони містять у собі елементи нових знань. На думку А. Кочергіна, творчості можна навчити і їй можна навчитися, є фактори, які стимулюють творчу діяльність [18, с. 200].

П. Кравчук [19] справедливо вказує на недостатність результативного підходу до творчості, бо при тому не розкриваються відмінності творчості як процесу і її зовнішніх результатів, сутності творчості і не завжди адекватних

форм її вияву. Людина у процесі творчості є не тільки суб'єктом пізнання і перетворення зовнішнього світу, а й, водночас, творцем самої себе, своєї творчої сутності. Творча діяльність людини є передумовою зміни умов її життєдіяльності, розвитку її суті.

Процес становлення й розвитку творчої особистості деякі дослідники пов'язують із вивченням її творчої діяльності. Л. Віготський називає творчу діяльність діяльністю уяви і діяльністю комбінаторною. Її результатом є не відображення існуючих в досвіді людини дій та вражень, а створення нових образів чи дій. Саме творча діяльність людини робить її особистістю, яка створює і видозмінює своє сьогодні [10]. Д. Богоявленська розглядає творчу діяльність як вихід за межі заданого, як рух у «креативному полі» [62, с. 37-39].

Я. Пономарьов [25-27] дослідив зв'язки творчості з психологічними якостями особистості, проаналізував структуру психологічного механізму творчості та визначив творчість як «механізм розвитку», як «взаємодію, що веде до розвитку» [27, с. 10]. У процесі творчості реалізуються творчі можливості індивідуальності і здійснюється їх розвиток. Особливістю процесу творчості є те, що він сам впливає на свій результат, який втілюється не тільки у предметі, а й у самому суб'єкті творчості. Творчі можливості особистості реалізуються не лише у спеціальній діяльності творення загальнокультурних цінностей, а й у самому процесі життя людини, самореалізації її як засобу самоствердження через самовираження й саморозвиток. Творчим самовираженням є здатність людини будувати свій внутрішній світ, своє світовідчуття самого себе в цьому світі. Предметом життєтворчості стає сам суб'єкт діяльності, який реалізує себе у цілеспрямованні, творенні власного життєвого шляху.

Н. Кичук [17] розглядає творчість як важливу форму практики людини, активізації потенціалу суб'єкта в процесі особистісних змін і вважає, що творчий потенціал проявляється в різних видах активності людини: пізнавальній, світоглядній, трудовій, комунікативній і емоціональній. Внутрішню потребу особистості до пошукової й перетворюючої діяльності К. Роджерс називає «внутрішнім потенціалом до глибинної та конструктивної творчості» [28]. К. Ушинський підкреслював, що існування перешкод є необхідною умовою існування будь-якої діяльності [39, с. 355]. Виходячи з цього, В. Андреев визначає творчість як один з видів людської діяльності, спрямованої на вирішення протиріччя (розв'язування творчого завдання), і для якої необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) і суб'єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності), результат, який має новизну і оригінальність, особисту та соціальну значимість, а також прогресивність [1, с. 49].

Таким чином, у вітчизняній літературі існує традиція розглядати творчість окремої людини, як правило, у двох аспектах: як сукупність якостей особистості, в яких проявляється ставлення суб'єкта до світу і до

самого себе, його спосіб самоствердження; як діяльність найвищого ступеню активності. Намагання узагальнити взаємозв'язок категорій творчості й діяльності приводить до таких висновків: 1) діяльність є основою творчості, сутність людини-творця проявляється в діяльності, але повністю вона виявляється в творчості, яка передбачає високий рівень активності людини, спрямованої на вирішення діалектичного протиріччя між «старим і новим»; 2) творчість і діяльність спрямовані на перетворення оточуючого світу і самої людини як діючого суб'єкта, але якщо діяльність може бути продуктивною і репродуктивною, то творчість передбачає не тільки безпосередньо результативні дії, але й мотиви, ставлення, погляди, переживання, самосвідомість та інші форми прояву людських якостей, які не передбачають певний видимий результат; 3) мотиви є стимулом дії механізму творчості.

У цілому можна визначити такі основні особливості вивчення творчості вітчизняною наукою на сучасному етапі: принцип діяльності витісняється системним підходом або розглядається як його складова; в основі системного підходу лежить не стільки дія (діяльність), скільки взаємодія; об'єднуються когнітивний і особистісний (операційний і мотиваційний, інтелектуальний і особистісний тощо) аспекти психології творчості; використовується поняття «рефлексія» й інтенсивно розвиваються її дослідження; досліджується творчість не лише як діяльність творення; стверджується, що творчість не обов'язково є творенням, вона може бути рекомбінацією відомих елементів, може бути й руйнуванням; творчість розуміється як взаємодія її суб'єкта й об'єкта, спрямована на вирішення діалектичного протиріччя; необхідним для творчості вважаються об'єктивні (соціальні і матеріальні) і суб'єктивні (знання, уміння, розвинуті творчі можливості суб'єкту) умови.

Становлення й розвиток творчої особистості майбутнього фахівця передбачає не тільки всебічний і гармонійний розвиток здібностей, які забезпечують успіх у творчій діяльності, а й розвиток мотивів і характерологічних якостей особистості, які мають вирішальне значення для успішної творчої діяльності і які не можна об'єднати терміном «творчі здібності».

Розвиток особистості, як відзначає І. Харламов, відбувається не лише під впливом зовнішніх стимулів – завдань, яким не приділялася належна увага у педагогічному процесі [41, с. 121]. Результативність педагогічної системи викладача значною мірою зумовлена його вмінням створити сприятливі умови для ефективного співробітництва зі майбутнього фахівцями, які зможуть викликати внутрішній саморух у майбутнього фахівця.

Слід зазначити, що, крім наукового інтересу, креативність є важливим фактором гуманістичного розвитку людства в цілому і навіть його тотального виживання. Розуміння цього факту змушує викладачів вищої школи вести пропаганду ідеї креативного способу мислення. Одна з останніх книг Р. Стернберга та Т. Лубарта називається «Долаючи натовп: культивування креативності у культурі конформності» [47].

Д. Баррон [43] відзначав, що таланти витрачаються даремно, а причина цього – відсутність національного та інтернаціонального розуміння того, що креативність теж є продуктом. Так як вимірюється валовий національний продукт, можна вимірювати національний індекс креативності, який буде складатись із музичних, літературних та художніх творінь, технологічних інновацій і наукових відкриттів. Тоді ми зможемо оцінити рівень креативності в країні. За цих умов, всебічно дослідивши креативність, її можна буде усвідомити й розвивати як ресурс. Інакше нам доведеться згадати інше обличчя креативності – «деструктивність».

Перш ніж запропонувати теоретичну модель творчої особистості майбутнього фахівця, яка допоможе краще спроектувати розвиток його творчого потенціалу, відзначимо, що на становлення й розвиток творчої особистості майбутнього фахівця суттєво впливають так звані «неінтелектуальні» фактори. Серед них – спрямованість на творчу діяльність, позитивна Я-концепція, характерологічні особливості особистості тощо. С. Рубінштейн зазначав, що продуктивність діяльності залежить від особливостей особистості, її емоційної сфери, темпераменту, емоційної чутливості, тону, темпу діяльності [29, с. 537]. К. Платонов теж вважав, що до сфери здібностей відносяться й не інтелектуальні фактори, які одержують статус здібності у конкретному виді діяльності. Розроблена ним структура особистості включає, крім характеристик психіки, досвід і спрямованість особистості, яка відображає потреби, переконання, світогляд, ідеали, інтереси і бажання [24]. Вплив неінтелектуальних факторів на рівень інтелектуальних і творчих досягнень в основному досліджувався на матеріалі вивчення спеціальних здібностей – музичних та математичних. В. Блейхер і Л. Бурлачук наголошують, що якщо розглядати всі психічні якості як здібності, то в кінцевому результаті втратимо їх функціональну своєрідність [5, с. 45]. Вони підкреслюють, що здібності відображають психічні процеси особистості, але це відображення значною мірою коректується мотивами, інтересами, потребами особистості і її характерологічними особливостями. Саме тому при дослідженні процесу формування творчої особистості майбутнього фахівця слід враховувати не тільки творчі уміння і особливості психічних процесів, а й спрямованість особистості на творчу діяльність, її характерологічні особливості, які без сумніву проявляються в кожному акті творчого процесу і впливають на його результат.

Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця має враховувати: складність його структури, що обумовлюється специфікою творчого процесу; відносну самостійність і специфічність творчих можливостей стосовно інших якостей особистості; положення про формування творчої особистості та розвиток її творчих можливостей у творчій діяльності; активну функцію творчих можливостей, їх динамічність.

С. Сисоева визначає творчу особистість як креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації

своїх творчих можливостей додаткових якостей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності [30, с. 66]. Наприклад, працелюбність не є креативною рисою особистості, але для творчої діяльності вона має велике значення. Те ж стосується й комунікативних здібностей людини, її здібностей до самоуправління. С. Сисоева використовує як основний термін «творча особистість», а в її моделі виділяє внутрішні передумови до творчості (тобто «креативне ядро» – вроджене) та надбане (додаткові мотиви, характерологічні особливості, творчі уміння та індивідуальні особливості психічних процесів), що формується і розвивається в процесі освіти та життєдіяльності. Таким чином, процес професійної діяльності фахівців має обов'язково забезпечувати і подальший розвиток внутрішніх передумов до творчості як основи становлення творчої особистості індивіда.

У теоретичній моделі творчої особистості майбутнього фахівця мають місце: внутрішні задатки як передумови до творчості; особистісні утворення, що сформовані зовнішніми впливами і є необхідними для творчої діяльності; умови, необхідні для творчості й спілкування. Таким чином, зусилля викладача щодо формування творчої особистості майбутнього фахівця мають спрямовуватися на удосконалення задатків (внутрішніх передумов) майбутнього фахівця до творчості та вироблення нових творчих якостей особистості, необхідних для успішної творчої діяльності.

Спрямованість на творчість, характерологічні особливості майбутніх фахівців, їх творчі уміння викладач може спостерігати в процесі їх навчання, а індивідуальні особливості психічних процесів виявити й адекватно оцінити значно складніше. Однак, саме сукупність цих особливостей визначає творчі можливості майбутнього фахівця, тому викладачу доцільно звернути на них увагу в навчальному процесі.

У сучасних дослідженнях психологів і педагогів – В. Андреева, О. Лука, Н. Кичук, Н. Петровича, Я. Пономарьова, М. Поташника, С. Сисоевої виділяються творчі якості особистості, які сприяють успіху людини у творчій діяльності: спрямованість особистості на творчу діяльність, особливості її характеру, творчі уміння, індивідуальні особливості психічних процесів. Всього нараховується шістьдесят чотири якості, досить детально описані С. Сисоевою [30, с. 125]. Важливо, щоб викладач сприймав кожного майбутнього фахівця як неповторну індивідуальність, яка характеризується своїм унікальним набором творчих якостей, рівнем їх розвитку, який і буде визначати рівень творчих досягнень і можливостей кожного. Творчі якості майбутніх фахівців розподілені, звісно, нерівномірно, кожен перебуває на різних рівнях розвитку, тому необхідне стимулювання їх розвитку у навчальному процесі. М. Монтень вважав, що вихователь має з найменшого віку враховувати душевні нахили довіреної йому дитини, надавати їй можливості для вільного прояву своїх нахилів і здібностей, пропонувати, а не змушувати, вказувати шлях і дозволяти йти своїм [22, с. 165].

В. Сухомлинський підкреслював, що хоч навчання дітей відбувається у колективі, але кожен свій крок на шляху пізнання діти роблять самостійно; розумова праця є глибоко індивідуальним процесом, який залежить не тільки від здібностей, а й від характеру дитини, від інших таких умов, які не завжди помітні [38, с. 164].

Однією із провідних якостей, яка впливає на цілісний особистісний і професійний розвиток майбутнього фахівця і, зокрема, на становлення його творчої особистості, є адекватне уявлення про себе, свої можливості. Позитивна Я-концепція є важливою для розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця, адже навіть обдарований студент, який не вірить у власні сили, може не реалізувати своїх здібностей і стати невдахою. У зв'язку з цим, викладач має допомогти майбутньому фахівцям створити адекватне позитивне уявлення про свої можливості. Велике значення при цьому має доброзичливе ставлення до думок і висловів майбутніх фахівців, заохочення їх до творчої діяльності. У. Глассер підкреслював, що своєчасна та адекватна підтримка дорослих з раннього дитинства є запорукою формування адекватної Я-концепції [12]. В цілому в американській педагогіці й психології утвердилося переконання, що розвиток позитивної Я-концепції є важливою умовою повної реалізації потенційних творчих можливостей особистості. Вітчизняна психологія також вбачає важливість для розвитку творчості даної якості, вказуючи на трьох її ворогів: страх, високу самокритичність, лень.

Структурно Я-концепція розглядається як сукупність установок щодо самого себе і конкретизується через: образ-множину Я (уявлення індивіда про себе), самооцінку, потенціальну реакцію поведінки. Визначаючи Я-концепцію, більшість вчених вказують на її структурну одиницю – самооцінку. Р.Бернс підкреслює, що самооцінка вказує на ступінь розвитку самоповаги і позитивного ставлення до сфери свого «Я». С. Куперсміт називає самооцінкою ставлення індивіда до себе, його особистісні судження про себе, які проявляються у його установках. М. Розенберг також вважає, що Я-концепція є виявом уявлень про свої характеристики і здібності [46]. М. Бердяєв відмічав, що в «Я» входить акт пізнання і предмет пізнання [3, с. 297].

Звідси, – викладач має сприяти становленню у майбутніх фахівців позитивного уявлення про себе, бажання пізнати себе. В. Сухомлинський однією з найважливіших виховних задач вважав досягнення ситуації, коли у процесі оволодіння знаннями кожна дитина переживала б людську гідність, почуття гордості [37, с. 164].

Недостатня спрямованість навчального процесу на розвиток творчих можливостей майбутніх фахівців пов'язана з недоліками традиційної системи навчання у вищій школі, нехтуванням їх особистісного творчого розвитку, неготовністю викладачів до формування творчої особистості кожного майбутнього фахівця у навчальному процесі. Закономірно, що організація

навчання, коли не враховуються запити індивідуальності майбутнього фахівця, входить у протиріччя з новим станом і динамічністю змін у житті нашого суспільства, з сучасними вимогами до праці, з індивідуальним і творчим характером діяльності спеціаліста будь-якого фаху. Викладачі мають справу з молодим поколінням, отже, саме вони вводять його у світ людських взаємин, закладають основи його творчої самореалізації у майбутньому професійному житті. Саме тому, викладач, формуючи творчі якості майбутнього фахівця, має проектувати їх на всю систему його подальшої життєтворчості. В. Сухомлинський підкреслював, що розумове виховання має орієнтувати людину на життя у всій його складності, у всьому багатстві [38, с. 3].

Виходячи з аналізу існуючих досліджень у психології й педагогіці творчості, стану вирішення проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців на практиці, можна виділити певну модель творчої особистості майбутнього фахівця як узагальнену систему творчих якостей, до якої входять: спрямованість на творчу діяльність, характерологічні особливості, творчі уміння та індивідуальні особливості деяких психічних процесів. Кожна із цих складових моделі творчої особистості майбутнього фахівця містить певні якості.

Так, спрямованість на творчу діяльність передбачає: позитивне уявлення про себе, бажання пізнати себе (відносно стійка, у значній мірі усвідомлена система уявлень про себе, на основі якої людина будує взаємини з іншими людьми); творчий інтерес, допитливість (форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на творчість); потяг до пошуку нової інформації, фактів (потреба у знаходженні нових фактів, задоволення інформаційного голоду).

До характерологічних особливостей особистості, які сприяють успіхам у творчій діяльності, відносимо: сміливість (риса характеру, яка дає психологічні сили для того, щоб людина не відступала перед небезпекою); готовність до ризику (установка на певні дії за умов невизначеності результату цих дій і можливих небезпечних наслідків); самостійність (незалежність в оцінках, судженнях, діях); ініціативність (реакція на події конкретними пропозиціями і діями, що попереджує зовнішній вплив); упевненість у своїх силах та здібностях (оцінка своїх сил, здібностей як достатніх для виконання того чи іншого завдання); цілеспрямованість (наявність суб'єктивної системи цілеспрямовування, потреба в усвідомленні мети діяльності); наполегливість (намагання неухильно, всупереч труднощам і перешкодам, досягати мети); вміння довести розпочату справу до кінця (потреба у завершенні дій, орієнтація на отримання результату); працелюбність (позитивне ставлення особистості до процесу трудової діяльності); емоційна активність (намагання досягти емоційного задоволення від процесу творчості).

До системи творчих умінь можна віднести: проблемне бачення (уміння усвідомити й поставити проблему); здатність висувати гіпотези, оригінальні ідеї (здатність конструювати систему умовиводів, за допомогою яких на підставі фактів робиться висновок про об'єкти, явища, їх розвиток); здатність до дослідницької діяльності (здатність знаходити нове засобами наукових досліджень); розвинута уява, фантазія (пізнавальний процес, який полягає у побудові образів); здатність виявляти протиріччя (здатність бачити діалектичні протиріччя); здатність долати інерцію мислення (вміння суб'єкта змінювати заплановану програму дій в умовах, які об'єктивно вимагають від нього перебудови); уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію (уміння розділяти ціле на частини; поєднувати частини в єдине ціле; знаходити логічні взаємозв'язки між окремими частинами цілого); здатність до міжособистісного спілкування (здатність вступати в контакт з людьми, результатом якого є взаємні зміни поведінки, діяльності, взаємин, установок).

Індивідуальними особливостями психічних процесів, які здійснюють великий вплив на творчу активність суб'єктів є: альтернативне мислення (здатність за допомогою мислення не лише позитивно виходити із ситуації вибору, а на основі аналізу різних думок, подати рішення у діаметральному ракурсі); дивергентне мислення (мислення, яке характеризується швидкістю і гнучкістю, дає змогу знайти єдино правильне рішення проблеми); конвергентне мислення (нестандартне й оригінальне мислення, яке дає змогу генерувати багато рішень однієї проблеми); точність мислення (фіксація на вирішенні проблеми, утримання її змісту, здатність мислення знаходити найбільш відповідний розв'язок); міцність і оперативність пам'яті (здатність фіксувати, зберігати й відтворювати інформацію негайно чи при необхідності); асоціативність пам'яті (встановлення зв'язків між віддаленими поняттями, явищами, об'єктами, теоріями на основі згаданого образу чи ситуації); цілісність, синтетичність, самостійність сприйняття (здатність сприймати явища дійсності в цілому, не поділяючи її на дрібні, відносно незалежні частини; незалежність сприйняття установок і суджень інших); стиль пошуку й перетворення – стиль мислення, який передбачає побудову власного дослідницького проекту і новоутворень у пізнавальній діяльності).

Проблема управління розвитком креативності майбутніх фахівців є надзвичайно актуальною в руслі сучасних тенденцій у вищій школі України. Тому позитивним є звернення до зарубіжного досвіду, зокрема до поширеної на Заході теорії самоактуалізації, яка розглядає креативність як особистісну якість, природну тенденцію людини до особистісного балансу, психічного здоров'я і самоактуалізації. Згідно даної теорії, основи якої заклали А. Адлер, А. Маслоу і К. Роджерс, передбачається можливість управління розвитком позитивних якостей людини.

Серед багатьох концептів, які розробив А. Адлер (прагнення до влади, роль неповноцінності і її компенсації, уявлення про фінальну мету і стилі

життя, соціальний інтерес), уявлення про роль творчості були розвинуті майже останніми. А. Адлер вбачав креативність Я у свободі вибору між альтернативними життєвими стилями і фінальною метою. Хоч мета може ініціюватися спадковістю й культурними чинниками, у кінцевому підсумку мета виникає завдяки креативній силі індивідуальності. У цьому виявляється самодетермінація й унікальність індивідуальності. Здебільшого студенти не усвідомлюють у повній мірі свою мету. Через аналіз освітнього середовища, ситуації в сім'ї, патерни свідомості викладач може допомогти студенту визначити його мету як робочу гіпотезу. Звичайно, мова не може йти про повну психотерапію, яка спрямована на глибокі аттитюди і зміни особистості. Але й завдяки вказаній позиції викладача у спілкуванні з студентом, обмеження, які накладає на особистість майбутнього фахівця стиль життя, можуть бути значно ослаблені, а інколи й еліміновані. Можуть створитися умови для повного функціонування і креативного життя індивідуальності.

Згідно з А. Маслоу, завдяки самоактуалізації особистість стає більш інтегрованою й цілісною. Стани самоактуалізації роблять особистість більш відкритою досвіду, досконалою і спонтанною, гумористичною, трансцендентною і незалежною від потреб нижчого рівня. Самоактуалізуючись, людина розкриває свої можливості, близькі до сутності її буття. Креативність є однією із важливих характеристик самоактуалізації. А. Маслоу, хоча й використовує досвід «винятково креативних людей», однак, розуміє креативність досить широко – як якість, яку можна використати для виконання будь-якого завдання в житті. Якщо вдосконалення особистості є першочерговим, а заняття живописом – другорядним завданням, то вдосконалення особистості є більш важливим і креативним, ніж заняття живописом.

Концепція актуалізуючої тенденції К. Роджерса вміщує всю сферу мотивації, напруги, потреби, редукцію напруги, а також креативність, яка проявляється у пошуку тенденцій до задоволення. Актуалізуюча тенденція характеризує людину як ціле, а не її окремі компоненти (такі, як Я). Ідеальні умови життя людини створюються завдяки повноцінному функціонуванню особистості. Це означає, що особистість вільно висловлює свої почуття, здійснює незалежні вчинки, є креативною й «гарно» живе. «Гарне життя є процес, а не стан буття. Це напрямок, а не місце призначення» [45, с. 186].

Неприспосована людина є протилежністю повністю функціуючої (реалізуючої себе) індивідуальності. Неприспосована людина є такою, що захищається, швидше підтримує своє життя, ніж покращує й збагачує його. Такий індивід живе за завчасно складеним планом, відчуває себе об'єктом маніпуляцій, а не вільною людиною, конформістом і залежним від інших, а не креативною особистістю. Повністю функціуюча особистість, навпаки, вільна від захистів, відкрита досвіду, креативна і здатна «гарно» жити.

Ефективне управління розвитком креативності майбутніх фахівців передбачає акцент викладача на розвитку рис особистості, притаманних креативним людям. У зарубіжній психології й педагогіці вважається, що креативні особистості мають одночасно взаємовиключні особливості, серед них М. Шикшентмихалій виділяє такі: 1) володіють великою фізичною енергією, однак вони часто перебувають у стані спокою і відпочинку; 2) водночас суворі й довірливі, наївні; 3) поєднують грайливість і дисципліну, відповідальність і безвідповідальність; 4) змішують уяву, фантазію і відчуття реальності; 5) мають особливості як екстравертів, так і інтровертів; 6) скромні і горді одночасно; 7) уникають стереотипів щодо статевих ролей; 8) демонструють одночасно бунтівний дух і консерватизм; 9) пристрасно захоплені своєю працею, однак можуть надзвичайно об'єктивно оцінювати її результати; 10) відкритість і чутливість часто викликає страждання й болі, однак дуже люблять отримувати й задоволення [44].

Т. Амабайл і М. Коллінз наводять дещо інший перелік рис креативної особистості: самодисципліна в роботі, здатність відтягнути задоволення, персеверативність у ситуаціях фрустрації, незалежність суджень, терпимість до невизначеності, високий рівень автономності, відсутність статевих стереотипів, інтернальний локус контролю, схильність до ризику, високий рівень самоініціації і прагнення виконувати завдання якнайкраще [42].

Методи стимуляції творчої діяльності майбутніх фахівців розглядалися й у вітчизняній педагогічній, психологічній і навіть технічній літературі, зокрема знаходимо обговорення проблеми: чи можна навчити творчості? Широко відомі спроби навчити діяльності винахідника. Однак, на думку більшості психологів, ставити так питання не має сенсу, бо до визначення творчої діяльності входить її неалгоритмічний характер. Отже, якщо пряме навчання творчості неможливе, то цілком можливий непрямої вплив на нього за рахунок створення умов, стимулюючих чи гальмуючих творчу діяльність.

Умови чи фактори, що впливають на творчу діяльність, можуть бути двох видів: ситуативні й особистісні. До особистісних відносяться стійкі властивості, риси особистості чи риси характеру людини, які можуть впливати на стан, викликаний тією чи іншою ситуацією. Прикладом може бути така риса як тривожність. Тривожність як стан, викликаний ситуативними факторами, оцінюється з допомогою опитувальника Спілберга, а особистісна тривожність – за допомогою опитувальника Тейлора.

Ситуативними факторами, що негативно впливають на творчі можливості майбутнього фахівця, є: ліміт часу; стан стресу; стан підвищеної тривожності; бажання швидко знайти рішення; занадто сильна чи занадто слабка мотивація; наявність фіксованої установки на конкретний спосіб рішення; невпевненість у своїх силах, викликана попередніми невдачами; страх; підвищена самооцензура; спосіб пред'явлення умов задачі, що провокує неправильний шлях вирішення та інші.

Особистісними факторами, які негативно впливають на процес творчості, є: конформізм (згода); невпевненість в собі (часто сприяє загальній низькій самооцінці), а також занадто сильна самовпевненість; емоційна пригніченість і стійке домінування негативних емоцій; уникнення ризикової поведінки; домінування мотивації уникнення невдачі над мотивацією прагнення до успіху; висока тривожність як особистісна риса, сильні механізми особистісного захисту та інші.

Чисельні дослідження свідчать про важливу роль підсвідомих процесів у знаходженні творчих рішень. Тому більшість факторів пов'язані з посиленням бар'єрів між свідомістю і підсвідомістю. Так, тривожність і невпевненість в собі змушує людей душити сигнали, що йдуть із підсвідомості, через страх викликати іронію чи насмішку з боку інших людей.

Особистісними рисами, які сприяють творчому мисленню, є: впевненість у своїх силах; домінування емоцій радості і навіть певна агресивність; схильність до ризику; відсутність страху здатися дивним і незвичайним; відсутність конформізму; добре розвинуте почуття гумору; наявність багатой за змістом підсвідомості (бачить різноманітні за змістом сни, володіє надмірною чутливістю, має феномен синестезії тощо); схильність до фантазування і побудови планів на майбутнє та інше.

Часто у творчих особистостей проявляється дитячість, доведена до інфантилізму. В. Зінченко у зв'язку з цим наводить формулу П. Флоренського про те, що секрет творчості у збереженні юності, а секрет геніальності у збереженні дитинства на все життя [14].

Більшість дослідників творчих особистостей прагнули сформулювати головну якість будь-якої творчої особистості, яка лежить в основі здатності до творчості. За всього розмаїття конкретних формулювань всі говорять приблизно про одне й те ж: творча особистість – це вільна особистість, а вільна особистість – це особистість, яка за висловом К. Роджерса, здатна бути собою, чути своє «Я».

У англійській літературі головною якістю творчої особистості часто називають почуття самоідентичності («The Sense of Personal identity»). Творча людина має цінувати свою унікальну і неповторну (як у всіх інших людей) особистість, «не соромитись» її. Бо будь-який творчий акт – форма духовного «самороздягання», що особливо важко робити у присутності інших людей. Здатність творити на очах в інших стосується важливих якостей артистів, музикантів, викладачів, проповідників. Хороша публічна лекція передбачає творчий експромт, імпровізацію. Тільки в цьому випадку слухач стає співучасником творчого процесу і здатний не просто засвоїти систему значень, що передаються за допомогою озвученого тексту, але і вникнути у значення і особистісні смисли, які зародились у даний момент, в даному місці.

Поки що без чіткого вирішення залишається проблема про суть того «Я», яке ми повинні вміти слухати. За У.Джемсом «Я» – єдність фізичної, соціальної і духовної іпостасей [13]. Напевно це «Я», яке пізнає себе (за термінологією Джемса). Суть цього «Я» настільки важка для раціонального осмислення, що навіть у науковій літературі з'являються посилання на його принципово трансцендентальний характер і навіть божественне походження.

Методами стимуляції творчості є прийоми, які дозволяють зняти чи послабити бар'єри між свідомістю і підсвідомістю (критичних установок і цензури свідомості з використанням алкоголю, наркотичних засобів, техніки гіпнозу, методів розв'язання задач з застосуванням пошуку, віщувань у снах). Широко поширені: методика мозкового штурму Осборна, суть якої полягає у розподілі між різними людьми генеративної частини акту мислення і частини контрольної та виконавчої (одна група учасників генерує гіпотези з заборонаю будь-якої критики, а інша пізніше оцінює їх реальну значимість); методика синектики (суть якої полягає у навчанні досліджуваних генерувати аналогії різного типу); метод складання таблиць; тренінги: тренінг упевненості в собі, тренінг сенситивності тощо.

Найголовнішою умовою становлення творчих особистостей є відповідна система навчання. Сформулюємо педагогічні принципи та рекомендації для викладачів, дотримуючись яких можна зменшити «антитворчий» ефект навчання майбутніх фахівців: 1) не придушувати інтуїцію майбутнього фахівця; 2) формувати у майбутніх фахівців упевненість у своїх силах, віру у здатність вирішувати завдання, адже той, хто не вірить в себе, вже приречений на невдачу (виключенням є лише студенти із патологічною завищеною самооцінкою, яку викладач здебільшого може швидко виявити); 3) у навчанні максимально спиратись на позитивні емоції (здивування, радості, симпатії, переживання успіху тощо), адже негативні емоції придушують прояви творчого мислення; 4) стимулювати прагнення майбутніх фахівців до самостійного вибору мети, завдань і засобів їх вирішення; 5) заохочувати схильність до ризикованої поведінки; 6) запобігати формуванню конформного мислення, боротися з бездумною згодою майбутніх фахівців та їх орієнтацією на думку більшості; 7) розвивати уяву і не придушувати схильність до фантазування, навіть якщо вона межує з «видаванням» фантазії за істину; 8) формувати чутливість до протиріч, вміння знаходити і свідомо формулювати їх; протиріччя, навіть формально-логічне, не повинне ототожнюватися з помилкою, яку треба виправити; основна роль протиріч у діяльності мислення полягає в їх здатності бути джерелом нових запитань і гіпотез; 9) частіше використовувати в навчанні задачі так званого відкритого типу, коли відсутня одна правильна відповідь, яку залишається знайти чи відгадати; тренування продукування можливих рішень (гіпотез) суттєво підвищує показники швидкості, гнучкості і оригінальності мислення; 10) ширше застосовувати проблемні методи навчання, які стимулюють установку на

самостійне чи за допомогою викладача відкриття нового знання, посилює віру майбутнього фахівця в свою здатність до таких відкриттів; знання, одержані з допомогою проблемних методів навчання, не гальмують творчість так, як знання, одержані з допомогою традиційних методів; 11) творче мислення розвиває навчання спеціальним евристичним прийомом розв'язання задач різних типів; 12) спільна дослідницька діяльність викладача й майбутнього фахівця можлива лише в ситуації, коли розв'язується задача, відповідь на яку не знає ні студент, ні викладач, адже лише тоді задача перетворюється в справжню наукову чи виробничу проблему, що збагачує й посилює мотивацію творчості; особливого значення набувають мотиви самореалізації, соціальні мотиви, мотиви змагання та інші, для актуалізації яких і формування внутрішньої мотивації особливе значення має особистісне включення викладача у спільну діяльність зі майбутнього фахівцями; 13) всіляко заохочувати прагнення майбутнього фахівця бути самим собою, вміння чути своє «Я» і діяти у відповідності з його «порадами» (для цього на всіх етапах навчання викладач повинен не тільки декларувати свою повагу до особистості майбутнього фахівця, а й реально відчувати незрівнянну, унікальну цінність кожної особистості).

Таким чином, навчити творчості, через «формування» творчої діяльності одержати бажаний «приріст на полюсі суб'єкта», неможливо; креативність, як здатність до творчості, не є характеристикою пізнавальних процесів, а є однією з найбільш глибоких характеристик особистості. «Сформувати» творчого майбутнього фахівця неможливо, його можна тільки виховати, а виховання, у свою чергу не може бути чимось іншим, як створенням умов для самовиховання особистості. В цілому ж, розвиваючи творчий потенціал особистості майбутнього фахівця, викладач має враховувати складність структури креативності, яка обумовлюється специфікою творчого процесу; відносну самостійність і специфічність творчих можливостей стосовно інших якостей особистості.

Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.
2. Архипова С. П. Соціально-педагогічні аспекти освіти різних категорій дорослих : монографія / С. П. Архипова. – Черкаси : ФОП Пономаренко Р.В., 2013. – 354 с.
3. Бердяев Н. Смысл творчества / Н. Бердяев // Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. – М. : Искусство, 1994. – Т.1. – 628 с.
4. Бех І. Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А. С. Макаренка) / І. Д. Бех, О. В. Вознюк // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 20 – 22.
5. Блейхер В. М. Психологическая диагностика интеллекта и личности / В. М. Блейхер, Л. Ф. Бурлачук. – К. : Вища школа, 1978. – 142 с.
6. Боговяленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д. Б. Боговяленская // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 5. – С. 49 – 58.
7. Брушлинский А. В. Творческий процесс как предмет исследования / А. В. Брушлинский // Вопросы философии. – 1965. – № 7. – С. 65.
8. Василюк Ф. Е. Психология переживания различных критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – № 5. – Т. 16. – С. 37 – 39.

9. Василюк Ф. Е. Психология переживания : Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
10. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психологические очерки : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
11. Гиргинов Г. Наука и творчество / пер. с болг. О. И. Попова. – М. : Прогресс, 1979. – 365 с.
12. Глассер У. Школы без неудачников / общ. ред. и пред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1991. – 184 с.
13. Джемс У. Психология / У. Джемс. – М. : Педагогика, 1991. – 367 с.
14. Зинченко В. П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 90 – 102.
15. Каневская И. Г. Формирование творческих способностей студентов в процессе трудового и эстетического воспитания : автореф. дисс. на соиск. научной степ. канд. филос. наук : 09.00.02 / И. Г. Каневская. – М. : Моск. гос. ун-т, 1989. – 21 с.
16. Карцева Т. Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен / Т. Б. Карцева // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – № 5. – С. 120 – 128.
17. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.
18. Кочергин А. Н. Моделирование мышления / А. Н. Кочергин. – М. : Политиздат, 1969. – 224 с.
19. Кравчук П. Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования : автореф. дис. на стиск. научной степ. д-ра. филос. наук / П. Ф. Кравчук. – М. : Моск. пед. университет, 1992. – 32 с.
20. Машин В. А. О двух уровнях личностной регуляции поведения человека / В. А. Машин // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 144 – 149.
21. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. А. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
22. Монтень М. Опыты. Избранные произведения : в 3-х кн. / М. Монтень ; пер. с франц. – М. : Голос, 1992. – Кн. 1. – 383 с.
23. Озеров В. П. Профессиональные способности ученого / В. П. Озеров // Эвристическое образование : материалы 8-й рег. науч.-практ. конфер. – Ставрополь : СГУ, 2005. – С. 22 – 23.
24. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособ. для учеб. завед. профтехобраз. / К. К. Платонов. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
25. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 294 с.
26. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика. 1976. – 280 с.
27. Психология творчества / под ред. Я. А. Пономарева. – М. : Наука, 1990. – 224 с.
28. Роджерс Н. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Н. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 479 с.
29. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 712 с.
30. Сисоева С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоева. – К. – Х. : «Каравела», 1998. – 150 с.
31. Спиркин А. Г. О творческой силе человеческого разума : послесловие / А. Г. Спиркин // Гиргинов Г. Наука и творчество / Г. Гиргинов. – М. : Прогресс, 1979. – С. 332 – 352.
32. Стрельников В. Ю. Критерії технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 35. – С. 243 – 250.
33. Стрельников В. Ю. Моделирование освітньої та професійної підготовки фахівця : Методичні рекомендації до виконання курсової роботи студентами спец. 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» за КМСОНП ПУЕТ / В. Ю. Стрельников. – Полтава : ПУЕТ, 2012. – 15 с.
34. Стрельников В. Ю. Модель професійної компетентності викладача вищої школи / В. Ю. Стрельников // Наукові записки ПОППО : Моделі ключових та професійних

компетентностей педагогічного працівника. – Полтава : ПОІППО, 2012. – Вип. 2. – 180 с.

35. Стрельніков В. Розвиток проєктувальної майстерності викладача як складової його професійної культури / В. Стрельніков // Молодь і ринок. – 2009. – № 2 (49). – С. 20 – 24.

36. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М. : Педагогика, 1979. – Т.1. – 560 с.

37. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – 640 с.

38. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання // Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. / К. Д. Ушинський – К. : Рад. школа, 1983. – Т.1. – 488 с.

39. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.

40. Харламов И. Ф. Основа основ педагогических исследований // Советская педагогика / И. Ф. Харламов. – 1983. – № 3. – С. 121.

41. Amabile T. M. Creative / T. M. Amabile, M. A. Collins // Manstead A.S.R., Hewstone M. (eds.) The Blackwell encyclopedia of social psychology. – Oxford : Blackwell Publ., 1996. – P. 142 – 144.

42. Barron F. Putting creativity to work // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 76 – 98.

43. Csikszentmihalyi M. Creativity Flow and the psychology of discovers an invention. N. Y. : Harper Perennial, 1997. – P. 6 – 7.

44. Rogers C. R. On becoming a person. Boston : Houghton Mifflin, 1961. – P. 186.

45. Rosenberg M. Society and the Addescent Self-image. – Princeton : University Press, 1965. – P. 7 – 23.

46. Sternberg R. Defying the crowd : Cultivating creativity in a culture conformity / R. Sternberg, T. Lubart. – N. Y. : Free Press, 1995. – P. 12 – 21.

РОЗДІЛ 3

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Розділ присвячено обґрунтуванню основних аспектів технологічної підготовки майбутнього соціального педагога у процесі професійної підготовки.

Актуальність дослідження полягає в тому, що прискорені темпи розвитку науково-технічного прогресу ставлять перед педагогічною освітою і практикою нові проблеми, пов'язані з підготовкою професійних кадрів, значно впливають на зміст і якість професійної діяльності соціального педагога, потребують посилення технологічної підготовки майбутнього фахівця.

Нині професія «соціальний педагог» стає затребуваною і не викликає сумніву про необхідність здійснення соціально-педагогічної діяльності з дітьми, молоддю, дорослими людьми. Виявлення їм допомоги й підтримки в розв'язанні проблем – успішної інтеграції в соціум в умовах діяльності різноманітних закладів (освітніх, позашкільних, корекційних, реабілітаційних, дозвіллевих і ін.). Становлення професії «соціальний педагог» відбувається в умовах модернізації системи освіти, в постійно мінливому світі, що викликає півні складнощі.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що зміст вищої освіти, зумовлений цілями і потребами суспільства. Система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей фахівця має бути сформована в процесі навчання з урахування перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури і мистецтва. Професійна підготовка майбутніх фахівців передбачає одержання кваліфікації за відповідним напрямом, або спеціальністю, формування професійної компетентності, ціннісної орієнтації, соціальної спрямованості на виконання професійної діяльності. Завдання наукової і науково-технічної діяльності вищого навчального закладу полягають у створенні та впровадженні нових конкурентоздатних технік, технологій відповідно досягнень сучасної науки і техніки. Виконання таких важливих завдань сприятиме якості підготовки майбутніх соціальних педагогів, вирішенню ними різних проблем вихованців і клієнтів, формуванню самостійності, комунікабельності, мобільності, технічних і технологічних якостей, які забезпечать їх конкурентоздатність на ринку праці.

Державний освітній стандарт фахівця включає освітньо-кваліфікаційну характеристику, яка встановлює професійне призначення і умови використання випускників, відображає мету, зміст освіти і професійної підготовки у вигляді переліку знань, умінь, навичок, визначає місце і роль фахівця в соціальній структурі суспільства, вимоги до загально освітнього рівня і галузеві кваліфікаційні вимоги до випускника. Освітньо-професійна характеристика майбутнього соціального педагога представляє собою нормативну модель компетентності соціального педагога, по суті узагальнення вимог до фахівця на рівні його теоретичного та практичного досвіду.

Специфічним для умов реалізації соціально-педагогічної діяльності у порівнянні з іншими видами педагогічної діяльності є те, що вона: здійснюється в соціальному середовищі, яке оточує вихованців і підопічних; може швидко змінюватися і потребувати миттєвого прийняття рішення щодо її розв'язання; вимагає використання різних видів технологій (функціональних, спеціальних, авторських) у залежності від об'єкта соціально-педагогічної роботи, який потребує допомоги, захисту, підтримки, сутності проблеми, змісту конкретної ситуації, наявності нормативно-правової бази, атмосфери довіри суб'єкта та об'єкта при взаємодії.

Як свідчать результати соціально-педагогічних досліджень і практичної діяльності технологізувати всю соціально-педагогічну діяльність не можливо, оскільки така діяльність спрямована на надання допомоги як конкретній людині, так і різним категоріям клієнтів. На людину можуть впливати постійні і непередбачувані фактори, що може вимагати від суб'єкта зміни наміченого плану діяльності, способів, ресурсів на певних її етапах. Проте окремі види діяльності, її складові потребують високої технологічної компетентності (влаштування дітей, які залишилися без опіки батьків, реабілітація дітей з обмеженими фізичними можливостями, працевлаштування молодих людей; консультативна робота з сім'єю тощо).

Так, дослідники технологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів М. Галагузова, Л. Мардахаєв, Л. Нікітіна та ін. доводять необхідність технологізації багатьох видів професійної діяльності такого фахівця [5; 6; 8].

Вивчення проблем малоефективної технологічної підготовки фахівця та подолання недоліків і виявлення шляхів результативності вважається актуальним і своєчасним, оскільки обґрунтування важливих аспектів такої підготовки, її слабких і сильних характеристик допоможе виявити універсальну систему необхідних педагогічних регуляторів. Технологічна неспроможність і невідповідність фахівця, недостатня теоретична обізнаність, не володіння традиційними і інноваційними технологіями, формами, методами, прийомами соціально-педагогічного процесу збільшують навантаження фахівця, витрати ним енергії при виконанні завдань соціально-педагогічної діяльності, не сприяють підвищенню її ефективності. На думку науковців і практиків важливою умовою успішного

розв'язання питань соціальної реальності, є компетентний суб'єкт професійної діяльності. Професійна підготовка майбутнього соціального педагога включає

Питання технологічної підготовки майбутніх педагогів вивчали зарубіжні, вітчизняні науковці. Так, теоретичним питанням технологізації педагогічних процесів присвячені праці В. Беспалько, О. Вербицького, Л. Гребенкіної, М. Кларіна, Н. Манько, В. Монахова, В. Сластьоніна та ін.; технологічної підготовки майбутнього соціального педагога Р. Вайнола, О. Беспалько, Н. Заверико, Л. Завадська, М. Галагузова, І. Липський, Л. Мардахаєв, Л. Нікітіна та ін.

Аналіз наукових джерел з проблеми технологічної підготовки майбутнього соціального педагога потребує, на нашу думку, такої логіки і завдань подальшого наукового дослідження:

- розгляд ефективності технологічного підходу в професійній освіті майбутнього фахівця;
- визначення основних аспектів здійснення технологічної підготовки як складової професійної підготовки майбутнього соціального педагога;
- обґрунтування основних педагогічних технологій такої підготовки та можливостей їхнього включення в освітній процес.

З'ясування особливостей професійної підготовки соціального педагога у ВНЗ надало нам можливість визначити, що технологічна підготовка як один із видів її має базуватися на постійному зв'язку теорії й практики. Це положення примушує викладача ВНЗ будувати навчально-виховний процес постійно перевіряючи та враховуючи зміни, які відбуваються в педагогічній науці і практиці соціально-педагогічної діяльності. Так, до прикладу теоретик соціальної педагогіки І. Липський, вивчаючи технологічні аспекти соціально-педагогічної діяльності, вказує на суттєві суперечності, які послаблюють її потенційні можливості: «між не розробленістю структури конкретної технології (як сукупності взаємопов'язаних внутрішніх елементів-операцій) і функціональним її призначенням; між невизначеністю зв'язків і послідовністю реалізації елементів технології; між цільовою обумовленістю пізнавально-перетворювальної діяльності людей і недостатньою функціонально-цільовою визначеністю тої чи іншої технології» [2]. Вважаємо, що недостатнє розуміння теоретичних положень про сутність, структуру технологій, які можуть бути використані у фаховій діяльності соціального педагога, призводить до відмови від них або неефективного їх застосування, що призводить до зниження її результативності.

Проблема нашого дослідження полягає у розумінні існуючих суперечностей між зростаючими об'єктивними потребами сучасної педагогічної практики в студентах, які володіють достатнім рівнем технологічних знань, умінь, навичок та недостатньою теоретичною і методичною розробленістю даного питання; між вимогами до технологічної підготовки майбутнього соціального педагога та недостатнім дослідженням

основних аспектів здійснення такої підготовки у вищому навчальному закладі.

Дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутнього соціального педагога дозволяє виділити *методологічний аспект* технологічної підготовки; виявити сукупність підходів, принципів, які складають основу такої підготовки. Враховуючи реальні особливості соціально-педагогічної діяльності, взаємодію соціального педагога з вихованцями, дорослими клієнтами, виділяємо декілька основних підходів до технологічної підготовки студентів: особистісно-діяльнісний, компетентнісний, системний, ситуаційний, технологічний, акмеологічний, що на наш погляд, суттєво можуть вплинути на результати такої підготовки.

Особистісно-діяльнісний підхід (І. Бех, Є Бондаревська, С. Гончаренко, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, І. Якиманська) максимально орієнтує підготовку соціального педагога на використання суб'єктивного досвіду, можливостей, потреб у самореалізації під час навчально-виховного процесу, оскільки особистість розвивається не тільки як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, а як суб'єкт людської культури (її носій, зберігач, користувач, творець) ключовими поняттями цього підходу є «особистість», «діяльність». Технологічна підготовка майбутнього соціального педагога має базуватися на спонуканні особистості студента до набуття різноманітних видів діяльності, сукупність яких утворює широту зв'язків із світом, соціумом, професійним середовищем. Її завдання – у постійному русі «не від набутих навичок, умінь і знань до діяльностей, що їх характеризує, а від змісту і зв'язків діяльностей до того, як і які прояви їх реалізують, роблять їх можливими» [10].

Компетентнісний (А. Маркова, В. Овчарук, О. Пометун, В. Сластьонін та ін.). Ключовими поняттями цього підходу є «компетентність», «компетенція». Цей підхід передбачає зміщення акценту з накопичення теоретичних знань, умінь під час навчання у ВНЗ на активне застосування їх у соціальній практиці з метою формування навичок і досвіду. Він також орієнтує учасників навчального процесу на засвоєння умінь використовувати способи, засоби професійної діяльності, забезпечує високу готовність фахівця до реалізації традиційних і інноваційних способів діяльності. Реалізації такого підходу вимагає розробки спеціальних навчальних програм які враховують сутність і призначення підходу.

Системний підхід дозволяє розглядати технологічну підготовку як систему взаємообумовлених компонентів, які утворюють цілісну єдність; орієнтовані на досягнення особистістю поставлених цілей, завдань, спрямованих на формування технологічних знань, умінь, навичок, якостей, необхідних для здійснення соціально-педагогічної діяльності (Р. Андертон, Дж. Майл, Т. Ільїна, К. Пліско та ін.). Основними поняттями підходу вважають наступні: «система», «елемент», «структура», «цілісність». До основних системних принципів відносять наступні: цілісності(залежності

елементу від системи); структурованості (можливість опису системи через установлення зв'язків між її елементами; взаємозалежність системи й середовища (система проявляє властивості у взаємодії із середовищем) [10].

Ситуаційний підхід (М. Кухарев, М. Поташник, В. Савельєва та ін.) пов'язаний із системним, основним поняттям якого є «ситуація», «фактор», «стан», «умова», «динамічність», «не визначеність». Ситуація – це сукупність факторів, які визначають умови, що змінюються. Життя вихованців і соціального педагога, будь-якої організації знаходяться в умовах, які постійно змінюються. Не існує уніфікованого способу для ефективного розв'язання всіх ситуацій. Діяльність соціального педагога вимагає постійного підлаштування до ритму сучасного соціуму, до мінливості ситуації, яка створює умови для пошуку методів, прийомів, технологій її удосконалення. Це потребує умінь корекції, аналізу умов, стану, діяльності об'єкту. Такий підхід обумовлює формування технологічних знань, умінь, навичок, якостей особистості майбутнього фахівця через активну участь його у розв'язанні конкретної соціально-педагогічної ситуації, побудовою моделі управління нею.

Акмеологічний підхід (А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Зазикін, Л. Рибалко, С. Пальчевський та ін.) до технологічної підготовки студентів характеризується спрямуванням їх на досягнення високих результатів у різних напрямках особистісно-професійної діяльності, на підготовку до самостійного пошуку і використання способів діяльності, завдяки саморозвитку, самовдосконаленню, самореалізації у творчій діяльності набувати професіоналізму, безпосередньо в технологічній діяльності. Основними принципами такого підходу є такі: суб'єкту діяльності, моделювання, оптимальності, операційно-технологічного, зворотного зв'язку.

Технологічний підхід до професійної діяльності не вважається дослідниками універсальним, проте він є важливим щодо вивчення зазначеної проблеми і значно доповнює вищезазвані підходи. Технологічна підготовка студентів пов'язана з проблемами інтелектуального, активного навчання, розвитком творчої особистості, вихованням професійної спрямованості мислення студентів, з формуванням технологічних знань, умінь, навичок. Вона має базуватися на дотриманні принципів технологічного підходу до педагогічних процесів (Ю. Арутюнов, В. Безрукова, В. Беспалько, Є. Полат, В. Симоненко, В. Сластьонін і ін.). У виробничій сфері такий підхід – це, перш за все, здійснення виробничих процесів у вигляді технологій. Він представляють собою концентрацію впровадження наукових досягнень у практику; цілеспрямованість і послідовність операцій і дій задля досягнення показників високого професіоналізму діяльності як сконцентрованої досягнутого рівня розвитку.

Технологічний підхід до професійної підготовки соціальних педагогів відкриває нові можливості для засвоєння різних видів діяльності у ВНЗ передбачає: інструментальне, чітке управління навчально-виховним процесом, яке гарантує одержання ефективного результату; засвоєння соціального простору з метою розуміння різноманітних проблем, освітньої, соціальної дійсності, соціальних явищ, ситуацій соціально-педагогічного процесу та одержання нових способів їхнього розв'язання. Цей підхід надає можливості:

- аналізувати і систематизувати на науковій основі практичний досвід соціально-педагогічної діяльності та його використання;
- прогнозувати, планувати очікувані результати діяльності та успішно управляти соціально-педагогічними процесами;
- комплексно вирішувати проблеми соціалізації і соціального виховання особистості;
- мінімізувати вплив несприятливих обставин на соціалізацію особистості;
- оптимально використовувати ресурси з метою практичного розв'язання проблем;
- створювати сприятливі умови для розвитку, саморозвитку особистості;
- розробляти, впроваджувати нові технології;
- вибирати найоптимальніші технології, сукупність методів, прийомів, операцій, з метою досягнення успіху запланованої професійної діяльності.

Технологічний підхід забезпечує чіткість, покерованість виконання дій, використання сукупності різноманітних методів, прийомів, операцій соціально-педагогічної діяльності з метою одержання її продуктивних результатів. Процес технологічної підготовки, на наш погляд, має включати такі структурні етапи:

- формування пропедевтичних знань (синтез нового знання – навчальний матеріал дисциплін, які вивчаються у ВНЗ, оскільки в змісті таких дисциплін виділяються комплекс наукових знань, умінь і навичок, що відносяться до технології здійснення професійної діяльності. Такі навчальні дисципліни представляють собою окремі галузі науки зі своїм понятійним апаратом, методологією, методикою, предметом дослідження, однак вони взаємопов'язані і розглядаються як система міжпредметних зв'язків). Якщо в процесі навчальної роботи реалізується перенос знань, методів і прийомів із однієї дисципліни в другу, то відбувається усвідомлення технологічних знань студентом;
- формування емоційно-ціннісного ставлення студента до процесу і результату технологічної підготовки, які він одержує є важливою складовою не тільки професійної компетентності, але й загальної компетентності особистості;
- формування системи технологічних знань, яка представляє собою: терміни, поняття, види технологій, алгоритми різновидів технологій,

інформацію про необхідну сукупність принципів, правил, умов, методів, прийомів реалізації тої чи тої технології;

- набуття досвіду технологічної діяльності, як особистісного утворення, що може переноситися з одного виду діяльності в інший використання технологій і методів. Такий досвід виступає у формі технологічних знань, умінь, навичок, готовності до використання технологій і методів у різних видах діяльності, творчості;

- реалізація технологічної підготовки в навчально-виховному процесі на лекціях, семінарах, практичних, лабораторних заняттях самостійної роботи і різних видів практик;

- формування технологічних умінь (планування, прогнозування, діагностування, конструювання, моделювання і т. ін.);

- формування культури спілкування як елементу технологічної підготовки;

- управління якістю технологічної підготовки;

- взаємозв'язок теорії і практики такої підготовки [10]. Важливою одиницею технологічного підходу є «технологія». Технологія являє собою синтез досягнень науки і практики. Її джерелами дослідники визначають нове соціальне і педагогічне мислення; розвиток виробничих відносин, соціальної, педагогічної, психологічної науки, техніки, передового педагогічного досвіду; прогресивних досягнень на основі врахування минулого досвіду.

Узагальнюючи вищезазначений матеріал спробуємо визначити універсальні принципи, якими варто керуватися в процесі технологічної підготовки фахівців (табл. 1). *Принцип гуманізму* – вимагає побудови технологічного процесу в діяльності на засадах поваги, пошани, любові до людини та використання технологічних способів з метою допомоги, підтримки особистісного розвитку вихованців. *Принцип цілісності та контекстності* – передбачає формування у студентів системного уявлення про технологічну підготовку, про технологічний процес, разом з тим – здійснення технологічних дій, аналіз, розв'язання проблем і т. ін. у конкретній ситуації в рамках професійної діяльності. *Принцип професіоналізму* – володіння необхідним рівнем професійної компетентності, досвідом технологічної діяльності; технологічними якостями, вміннями використовувати форми, методи і технології соціально-педагогічної роботи з конкретною віковою групою клієнтів. *Принцип проблемності* передбачає використання проблемних викладу, запитань та ситуацій, методів навчання, які вимагають використання можливостей суб'єкта та соціуму. *Принцип діалогічності* означає спрямованість освітнього процесу на суб'єкт-суб'єкту взаємодію студентів і викладачів, розвиток комунікативних і організаторських здібностей, особистісних якостей студентів. *Принцип пріоритетності самостійного навчання, саморозвитку й самоосвіти* полягає в мотивації студентів на саморозвиток і самовдосконалення технологічної

компетентності. *Принцип творчості* означає максимальну орієнтацію на творчість, на формування творчих умінь, якостей у процесі навчання для виконання технологічної діяльності; набуття власного досвіду творчої діяльності. *Принцип оптимальності та операційної технологічності* – впровадження оптимальної кількості способів технологічної підготовки у процесі технологічної підготовки з урахування операційно-технологічних характеристик (табл. 1).

Таблиця 1

Зміст основних принципів технологічної підготовки майбутнього фахівця

Принцип	Зміст принципу
Цілісності та контекстності	Формування у студентів системного уявлення про технологічний процес, також здійснення технологічних дій, аналіз, розв'язання проблем і т. ін. у конкретній ситуації.
Професіоналізму	Набуття необхідного рівня професійної компетентності, у тому числі технологічної компетентності як одного з її видів.
Проблемності	Використання проблемного викладу в процесі навчання, проблемних ситуацій, методів навчання, які вимагають використання можливостей суб'єкта і соціуму.
Діалогічності	Спрямованість освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів.
Гуманізму	Побудова технологічного процесу на засадах гуманного ставлення до особистості вихованця.
Оптимальності та операційної технологічності	Впровадження оптимальної кількості способів технологічної підготовки.
Творчості	Максимальну орієнтація на творчість, на формування творчих умінь, якостей.
Пріоритетності самостійності, саморозвитку й самоосвіти	Мотивація студентів на саморозвиток і самовдосконалення в процесі формування технологічної компетентності.

Отже, зазначені підходи і принципи акцентують увагу та тому, що технологічна підготовка представляє собою єдність теорії і практики.

Перед розглядом наступних аспектів технологічної підготовки, *характеризуємо особливості теорії і практики соціально-педагогічної роботи*, які необхідно враховувати в процесі такого виду підготовки

фахівців. Так, теорія соціально-педагогічної роботи обґрунтовує загально-педагогічні та психологічні вимоги до організації професійного соціально-педагогічного процесу, вона є відносно стійкою і консервативною у порівнянні з практикою. Практика соціально-педагогічної роботи – це здійснення суб'єктам діяльності в конкретних умовах цілеспрямованої системи соціально-педагогічного захисту, допомоги, підтримки тим, хто її потребує, соціального виховання дітей і молоді в процесі соціалізації. Практика вважається більш мінливою аніж теорія.

Професійний аспект технологічної підготовки передбачає формування готовності студента до технологічної діяльності, наявність у нього сукупності знань, умінь, навичок; системної єдності технологічних знань, досвіду, особистісних якостей, які дозволяють виконувати ефективно професійну діяльність. Він складається з *теоретичного і практичного компонентів технологічної підготовки фахівця*.

Технологічна підготовка соціального педагога спрямована на формування пропедевтичних знань; синтезу суб'єктивно нового технологічного знання на основі встановлення міжпредметних зв'язків (процес переносу знань, прийомів, методів з однієї дисципліни в іншу, поєднання їх концептуального поля, синтезу суб'єктивно нового технологічного знання, нове знання дійсності; формування емоційно-ціннісного ставлення студента до процесу і результату технологічної підготовки, технологічного досвіду (знань, умінь) як особистої цінності використовувати в практичній діяльності, вільно орієнтуватися в професійній діяльності; формування технологічного досвіду, який слугує мірою оцінки професійної діяльності як своєї так і інших; формування системи знань, які виконують функції теоретичної і методологічної основи по відношенню до інших навчальних знань, оскільки технологічна підготовка реалізується в дисциплінах усіх циклів основної підготовки фахівців.

Теоретичний компонент технологічної підготовки включає знання низки основних технологій, зміст і особливості яких впливають на формування знань і умінь майбутнього фахівця. Так, аналіз праць Г. Селевка, М. Шакурової, Л. Нікітіної [6] та ін. сприяв виокремленню видів технологій. Подамо їхній перелік:

- технології соціального навчання, соціальної освіти (профілактичні, «рівний-рівному»);
- технології соціально-виховання;
- технології розвиваючі, індивідуального розвитку;
- технології соціально-педагогічної підтримки (супровід, реабілітації, відновлення втрачених здібностей, соціально-педагогічної допомоги);
- технології створення умов ефективної соціалізації; самостійного засвоєння норм, цінностей; соціальної-адаптації, автономізації (розвитку самостійності, індивідуальності), соціального загартування (підготовка то розв'язання складних ситуацій), терапевтичні;

– технології управління (діагностичні, організаторські, комунікативні, проектувальні, моделювання, конструювання, моніторингові, корекційні, компенсувальні і т. ін.;

– психологічні, педагогічні, соціальні, соціально-психологічні, медичні, культурологічні, економічні, акмеологічні і т. ін.

Теоретичний аспект технологічної підготовки – це «узагальнення знань про технології і знання про технології», методи, прийоми, засоби та організацію їхньої реалізації; знання про сутність умінь технологічно мислити, аналізувати, проектувати, моделювати, конструювати тощо. Сформованість технологічних знань проходить декілька рівнів.

Варто зазначити, що перший рівень формування технологічних знань відрізняється не систематизованістю, їхньою помилковістю відомостей про технологічний процес, прийоми, операції, методи технологічної діяльності – це рівень *«емпіричний рівень»*.

Наступний – *«саме теоретичний рівень»* характеризується поверховими технологічними знаннями (про технологію як певну систему діяльності, про особливості технологій та їхні властивості і можливості), інтерес проявляється на цьому рівні лише до окремих методів і методик, операцій і технік.

Рівень, який характеризується знаннями технології як цілісної системи, усвідомленням сенсу та призначення технологій, переваг над іншими способами діяльності – *«свідомий рівень»*.

Завершує процес формування технологічних знань – *«творчий рівень»*, який характеризується сформованістю технологічних знань, високими показниками якості технологічних знань, змістом причинно-наслідкових зв'язків, шляхів ефективності одержання результатів у процесі їхнього впровадження, наявністю таких знань, які сприяють створенню нових технологій.

Досвід практичної діяльності у сфері підготовки соціальних педагогів і аналіз наукової літератури свідчить про те, що випускники маючи технологічні знання не готові застосувати їх на практиці. Студентам у процесі професійної підготовки надаються готові знання, алгоритм виконання дій, часто не вимагається самостійність пошуків у розв'язанні завдань, необхідних аргументів, активного мислення, роздумів і т. ін. Через це практичний аспект технологічної підготовки потребує ґрунтовного вивчення, аналізу, узагальнень.

Практичний компонент технологічної підготовки включає набуття практичних знань, умінь, навичок, формування комплексу якостей, які необхідні фахівцю при виконанні завдань професійної діяльності. За аналогією характеристики теоретичного, такий аспект також можна представити декількома рівнями сформованості умінь: виділяти, встановлювати зв'язки між елементами соціально-педагогічного процесу та цілями, засобами педагогічної діяльності; конструювати соціально-

педагогічний процес найбільш оптимально без значних витрат; формувати уміння здійснювати майбутню професійну діяльність і водночас моделювати технологічні закономірності, прогнозувати результати своєї діяльності, організувати власну і колективну діяльність; переносити технологічні знання з одного виду діяльності в інший, з метою виконання нових завдань; оволодіти уміннями культури спілкування, механізмами трансляції накопиченої інформації; уміннями управляти якістю технологічної підготовки. Прослідкуємо зазначене на прикладі рівнів набуття технологічних умінь.

Так, *«емпіричний рівень»* технологічних умінь характеризується не великою кількістю сформованих умінь використовувати окремі прийоми, операції, методи технологічної діяльності за допомогою більш кваліфікованих фахівців; *«саме теоретичний рівень»* характеризується перевагою теоретичних умінь (знаю як зробити, але не можу), поверховими технологічними уміннями користуватися окремими методами, методиками, операціями і техніками; *«свідомий рівень»* дозволяє виконувати технології, за визначеним алгоритмом із урахуванням системності технологічного процесу, використовуючи різноманітні уміння, що сприяють ефективності здійснення професійної діяльності; *«творчий» рівень* технологічних умінь характеризується сформованістю сукупності аналітичних, проектувальних, моделювальних, творчих умінь, їх високими якісними показниками, нестандартністю їх застосування та оперативністю реалізації.

Дослідженню технологічних умінь особистості педагога присвячено низку праць О. Арсланової [1] М. Левіної [3], Н. Манько [4] та ін, які розглядають їх стосовно спеціального технологічного напрямку підготовки фахівців з предмету технологія. У педагогічній науці питанню формування технологічних умінь присвячена незначна кількість наукових праць, у соціально-педагогічній науці такі дослідження майже відсутні.

Технологічні уміння соціального педагога визначимо як «сукупність умінь, що відображають особливості педагогічної діяльності, пов'язані з підготовкою, організацією соціально-педагогічного процесу, розробкою науково-методичних і технологічних завдань. До технологічних умінь соціального педагога відносять: уміння ставити мету, завдання соціально-педагогічної діяльності, передбачати і прогнозувати її хід і результати, планувати, організувати, розподіляти навантаження при виконанні складних завдань, взаємодіяти з різними представниками соціальних інститутів і категоріями населення, віковими групами дітей і дорослих людей; керувати процесами діагностичної, консультативної, волонтерської, посередницької, соціально-виховної роботи; здійснювати проектувальну, моделювальну роботу, використовувати уміння на практичній діяльності; здійснювати контрольну-оцінювальну роботу [1].

Під якістю технологічної підготовки майбутнього соціального педагога розуміємо системну сукупність властивостей інтелектуального професійного

розвитку, набутих у ході знань, умінь, навичок, які адекватно відображають вимоги кваліфікаційної характеристики: синтез знань із різних галузей наук, понять, відповідних предметним галузям професійних знань, систему знань про технології, методи соціально-педагогічного впливу на особистість; постійне збагачення фонду таких знань, теоретичне осмислення технологічних проблем.

Технологічна підготовка фахівця до соціально-педагогічної роботи спрямована на формування у студентів умінь і навичок успішного завершення виконання поставлених завдань, науково обґрунтування основ методики розв'язання задач, використання інструментів контролю і самоконтролю власної діяльності.

За визначенням Є. Полат, сучасні й майбутні роботодавці зацікавлені у такому працівникові, який володіє наступними якостями: самостійно думати, розв'язувати різноманітні проблеми за допомогою одержаних знань; творчо мислити; володіє багатим словниковим запасом, заснованому на глибокому розумінні гуманітарних знань [9].

Орієнтація професійної підготовки на забезпечення тісного зв'язку теорії і практики потребує визначення педагогічних умов, які сприятимуть формуванню технологічних знань, умінь, навичок майбутніх соціальних педагогів. Комплекс таких умов складає:

- дотримання положень таких підходів як: особистісно-діяльнісний, системний, ситуаційний, компетентнісний, технологічний, акмеологічний і основних принципів;
- забезпечення ефективності реалізації професійних функцій соціально-педагогічної діяльності;
- цілеспрямованості і поетапності навчально-виховного процесу професійної підготовки;
- підготовленості викладачів ВНЗ до технологічної підготовки студентів;
- використання сучасних технологій навчання у ВНЗ, постійна регуляція професійної підготовки на засадах впровадження і оновлення форм, методів і методик навчання;
- впровадження сучасних інформаційних технологій у процесі навчання студентів;
- структурування навчальних дисциплін, які більше спрямовані на технологічну підготовку та виділення модулів і тем із технологічним змістом з метою послідовного їх вивчення, доповнення та створення наскрізної програми технологічної підготовки фахівців;
- розробка спеціальної моделі технологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів, що буде включати такі структурні елементи: основні методологічні підходи, принципи; суб'єкти, об'єкти та вимоги до них; мету, завдання; умови; зміст теоретичної і практичної підготовки, сукупність способів її здійснення, критерії сформованості технологічних мотивів, цінностей, знань, умінь, навичок, якостей;

– активізація особистісного потенціалу суб'єкта і об'єкта підготовки:

Базовим аспектом технологічно підготовки майбутнього соціального педагога вважаємо *«духовно-ціннісний»*. Проблеми духовності нині вважаються актуальними у соціально-педагогічній діяльності. Прагнення до духовного відродження в суспільстві безпосередньо пов'язано з формуванням духовних якостей студентів у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Основними причинами, що спонукають до здійснення технологічної підготовки соціального педагога на засадах духовності є: зростання тенденцій бездуховності по відношенню до розв'язання проблем освіти, соціалізації, поведінки і взаємовідносин у дитячому і молодіжному середовищі. Духовна криза, культ матеріального, низький рівень моральних цінностей і ін. достатньо ускладнюють процеси соціалізації дітей і молоді. Через це прагматичні інтереси часто переважають над духовними цінностями.

Важлива місія соціального педагога полягає у вихованні духовності вихованців – майбутнього країни. Тому гостро стоїть проблема виховання духовності майбутніх фахівців, усвідомлення ними необхідності керуватися в процесі подальшого життя і професійної діяльності духовно-моральними цінностями, оскільки тільки моральна особистість може позитивно впливати на духовне життя в суспільстві, на духовно-моральні процеси життєдіяльності та майбутнє вихованців. Актуальність цієї проблеми пов'язана також із новими викликами щодо зростання вимог до громадянських і моральних якостей особистості. Специфіка діяльності соціального педагога потребує набуття знань і умінь протистояти процесам анти духовності, негативним соціальним явищам, які ускладнюють соціально-педагогічну діяльність.

Технологічна підготовка майбутнього соціального педагога повинна спрямовуватись на оволодіння ним сукупністю сучасних технологій соціального виховання, духовного розвитку дітей і молоді, самовиховання та самовдосконалення власних духовних якостей з метою оптимізації професійної діяльності. Вона має базуватися на таких засадах як загальнолюдські і етнічні цінності (гуманізму, добра, любові, поваги до людини та її гідності, любові до роду, родини, своєї землі, країни та ін.); філософсько-педагогічної спадщини таких педагогів як Я. Коменський, А. Дістервег, П. Наторп; Г. Сковорода, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.; позитивного сучасного досвіду вітчизняних вищих навчальних закладів і окремих педагогів; поетапного впровадження технологій соціального виховання щодо розвитку духовності особистості; змістових аспектах психолого-педагогічних навчальних дисциплін; засобах релігії, народної педагогіки, художньої літератури, мистецтва тощо.

Духовність соціального педагога як якісна характеристика особистості відображає цілісність і гармонію внутрішнього світу, здатність гармонізувати

свої відносини з оточуючими. Сприяти гармонізації відносин особистості у різних соціальних середовищах зможе фахівець, який оволодіє технологіями постійної кропіткої роботи над собою, над перетворенням оточуючого простору; який уміє застосовувати технології соціально-педагогічної діяльності на засадах духовного сприйняття вихованця, клієнта, щоб «не нашкодити» їм, не зруйнувати їхнє життя.

Технологічна підготовка, що базується на духовно-моральних засадах сприяє уникненню від надмірної технологізації соціально-педагогічного процесу, розвиває студентів і допомагає їм послідовно збагачуватись прийомами оцінювання себе та інших на засадах моральних норм і ідеалів.

Формування майбутнього соціального педагога пов'язано з становленням його як всебічно розвиненої, гуманної особистості, яка володіє професійними знаннями, вміннями, навичками, цінностями, має глибоку професійну свідомість, мотивацію. Тому організація процесів технологічної підготовки має бути побудована на її адаптації до цілей гуманізації професійної діяльності, на умовах, які відповідають потребам практики.

«Методичний аспект» технологічної підготовки полягає в створенні сприятливого середовища, для розвитку педагогічних, методичних знань, умінь особистості майбутнього фахівця, завдяки створенню методичного супроводу викладання навчальних дисциплін, який включає формування студентами технологічних умінь і навичок організації, планування, проектування, оцінювати, корегувати; оформляти звітну документацію, аналізувати досвід роботи різних закладів, власний, розробляти методичні рекомендації, створювати і реалізувати педагогічні програми, тренінги і т. ін. активізувати особистісний потенціал, адаптувати методичні програми до індивідуальних особливостей студентів.

Сучасні тенденції розвитку освіти дають можливість передбачати, що форми і методи навчання у процесі професійної підготовки фахівців стають більш різноманітними, підвищується рівень вимог до соціального педагога, з'являються нові педагогічні технології, що потребують від суб'єкта діяльності професійних умінь і навичок, оволодіння новими спеціалізаціями.

Ці тенденції диктують вимоги до технологічної підготовки, що спрямована на підвищення керованості процесом засвоєння необхідних знань, якості навчання, оволодіння студентами технологічними прийомами, методами, засобами професійної діяльності.

Окреслимо педагогічні технології, які можна впроваджувати у навчально-виховний процес і які потребують детального представлення.

– на засадах ефективності організації і управління технологічної підготовки можна розподілити за такими групами програмового, диференційованого, індивідуалізації, перспективно-випереджувального навчання, групові і колективні способи навчання, інформаційні технології .

– технологія модернізації навчання відносно традиційної освітньої системи (гуманізації, демократизації педагогічних відносин – педагогіка співробітництва, гуманістично-особистісна технологія);

МЕТОДИ	ТЕХНОЛОГІЇ	ФОРМИ	ЗАСОБИ
Інтерактивні: дискусії, дебати, діалог, мікрофон, комп'ютерна презентація теми, презентація умінь, створення відеоролика, тренінгові вправи, мозковий штурм, написання рецензії, розробка моделі професійної діяльності, порт - фоліо, прес-реліз, конкурс.	<i>Проблемного навчання</i>	<i>Проблемна лекція</i>	<i>Відеотека</i>
	<i>Модульного навчання</i>	<i>Бінарна лекція</i>	<i>Фільмотека</i>
	<i>Командної роботи</i>	<i>Лекція-подорож</i>	<i>Електронні лекції</i>
	<i>Робота в малих групах</i>	<i>Семінар-конференція</i>	<i>Комп'ютерні презентації</i>
	<i>Медіатехнології</i>	<i>Круглий стіл</i>	<i>Навчально-методичні посібники</i>
	<i>Соціально-педагогічний тренінг</i>	<i>Тематична дискусія</i>	<i>Методичні рекомендації</i>
Ігрові : рухливі, фізкультхвилинки, рольові, ділові, комплексні, настільні.	<i>Акметехнології</i>	<i>Консультація</i>	<i>Банк ситуацій</i>
	<i>Технології арт-терапії</i>	<i>Бесіда</i>	<i>Тести (навчальні і контрольні)</i>
Ситуаційні: Кейс-метод, розв'язування і розробка ситуації.	<i>Бібліотерапія</i>	<i>Індивідуальні завдання</i>	<i>Діагностичний інструментарій</i>
	<i>Проектування</i>	<i>Наукове дослідження</i>	
	<i>Саморегуляція</i>	<i>Соціально-педагогічне спостереження</i>	

Рис. 1. Методична система технологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів

– технологія активізації, інтенсифікації діяльності студентів (ігрові, проблемні, створення опорних схем і конспектів, дискусій);

– педагогічні медіатехнології, засновані на сучасних телекомунікаційних засобах, які створюють умови інтенсифікації навчального процесу;

– педагогічні технології акмеологічного змісту щодо самовдосконалення технологічних знань, умінь, навичок саморозвитку, роботи в команді.

Аналіз методичного аспекту технологічної підготовки дозволив виділити сукупність методів, засобів, форм, технологій, які рекомендуємо використовувати у процесі професійної технологічної підготовки майбутнього соціального педагога (рис. 1).

Підводячи підсумки варто зазначити, що актуальність досліджуваної проблеми потребує подальшого обґрунтування аспектів технологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів таких як комунікативний, акмеологічний, аксіологічний.

Література

1. Арасланова О. Г. Формирование технологических учений у будущих педагогов в вузе : дис. ... канд. пед. наук / О. Г. Арасланова. – Нижний Новгород , 2007. – 167 с.
2. Липский И. А. Технологический потенциал социально-педагогической деятельности / И. А. Липский // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 34 – 41.
3. Левина М. М. Технология обучения и ее роль в структуре педагогического знания учителя / М. М. Левина. – М. : МГПУ, 1991. – 220 с.
4. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога / Н. Н. Манько // Школьные технологи. 2002. – С. 34 – 41.
5. Мардахаев Л. В. Основы социально-педагогической технологии / Л. В. Мардахаев. – Рязань, 1999. – 312 с.
6. Методи і технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / авт.-уклад. : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – Черкаси, 2009. – 450 с.
7. Наукові підходи до педагогічних досліджень : кол. монограф. / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл. кор. НАПН України В. І. Лозової. – Х. : вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
8. Никитина Н. И. Методика и технология работы социального педагога / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова : учеб. пособие. – М., 2005. – С. 5 – 8.
9. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования в педагогическом вузе и системе повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 271 с.
10. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособие / В. А. Слостенин. – М. : Прометей, 1993. – 177 с.

РОЗДІЛ 4

НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ РІЗНИМ КАТЕГОРІЯМ ДОРΟΣЛИХ ЯК ГАЛУЗЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

Сьогодення характеризується необхідністю переосмислення ціннісних засад освіти в ХХІ ст. через призму пріоритетів розвитку України як європейської держави і визначається особливостями сучасної національної системи освіти: світоглядними, методологічними, теоретичними і практичними потребами щодо її модернізації. Традиційна система освіти трансформується в систему неперервної освіти, яка нині розглядається як один із головних елементів соціальної моделі. У зв'язку з цим важливого значення набуває освіта соціально незахищених категорій дорослих (людей, які перебувають у складному матеріальному і психологічному становищі і потребують допомоги від суспільства у вирішенні своїх проблем), нова роль якої визначається піднесенням її суспільної значущості і цінності (освіта стає гарантом соціальної захищеності людини) та прогресуючими змінами в умовах життєдіяльності людей. Згідно з даними порівняльних соціально-педагогічних досліджень у багатьох зарубіжних країнах різними формами освіти охоплено близько 80% дорослих, але в Україні цей показник поки що невисокий – 28%.

Актуалізація проблеми освіти соціально незахищених категорій дорослих у сучасному світі та інтенсивність її генезису зумовлюється соціально-економічними і політичними перетвореннями в Україні, інформаційно-комунікаційною динамікою розвитку суспільства, які визначають спрямованість державної соціальної політики, сучасні трансформаційні процеси в суспільстві, сутність соціальних взаємодій в інших країнах, а також міжнародні зобов'язання України щодо забезпечення прав людини. Зокрема, йдеться про перехід від концепції «освіти на все життя» до концепції «освіти впродовж життя», перетворення освіти соціально незахищених категорій дорослих на важливу складову неперервної освіти.

Посилення уваги до проблем освіти соціально незахищених категорій дорослих також пояснюється збільшенням кризових явищ і дезорієнтацією в цих умовах дорослих людей, їх неспроможністю адаптуватися до нових життєвих ситуацій. Водночас адаптація до цих змін неможлива без задоволення освітніх потреб дорослих та надання їм необхідної соціально-педагогічної підтримки. У зв'язку з цим, пріоритетне завдання освіти соціально незахищених категорій дорослих полягає в тому, щоб сформувати

в них здатність жити в сучасному динамічно змінюваному суспільстві, адекватно сприймати такі зміни і перетворювати їх. Саме тому освіта повинна стати основним пролонгованим видом діяльності всього дорослого населення і соціально незахищених категорій зокрема, а, отже, і окремою галуззю соціально-педагогічної теорії та практики. Звідси виникає потреба конструювання освітнього простору соціально незахищених категорій дорослих, у якому надання освітніх послуг – це різновид соціально-педагогічної діяльності соціального працівника, як фахівця-андрагога, спрямований на створення сприятливих умов для соціального захисту, адаптації, реабілітації, ресоціалізації у змінюваному середовищі та соціальної допомоги і підтримки осіб, які знаходяться у складних життєвих обставинах.

Наукові розробки, що характеризують розвиток освіти дорослих, знайшли своє відображення у працях вітчизняних та зарубіжних учених, серед них: концепція неперервної освіти і освіти дорослих (С. Вершловський, А. Владиславлев, С. Змейов, А. Зязюн, С. Гончаренко, М. Громкова, А. Даринський, О. Кукуєв, Ю. Кулюткін, Г. Лесохіна, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Онушкін, В. Подобед, Г. Сухобська, І. Фольварочний та інші); тенденції розвитку освіти дорослих (Л. Вовк, В. Давидова, Т. Десятов, С. Коваленко, В. Олійник, О. Огієнко, Л. Сігаєва та ін.); теоретико-методичні основи функціонування післядипломної освіти (А. Кузьмінський), Н. Ничкало, Н. Протасова, Л. Сігаєва, С. Сисоєва та ін.); розвиток освіти дорослих в окремих країнах (В. Давидова, С. Коваленко, А. Мітіна, О. Огієнко, К. Онушкіна, А. Мушинські та ін.); сучасні проблеми освіти окремих соціально незахищених категорій дорослих (Н. Бідюк, Н. Бичкова, Н. Єрмак, Т. Кононігіна, С. Лебедева, Л. Лук'янова, Г. Міннігалєва, О. Новікова, К. Приходько, І. Сагун, Л. Сігаєва та ін.).

Теоретико-методичні аспекти соціально-педагогічної роботи як наукової теорії і професійної діяльності знайшли в останні 10-15 років відображення у наукових працях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених В. Бочарової, І. Зимньої, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, І. Миговича, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченка, О. Холостової та ін.

Водночас ґрунтовний аналіз наукових праць і емпіричних матеріалів дозволяє констатувати відсутність цілісних вітчизняних досліджень, присвячених концептуальному осмисленню, системному теоретико-методичному і науковому забезпеченню освіти соціально незахищених категорій дорослих. Слід зазначити, що в Україні існує певний досвід надання освітніх послуг зазначеним категоріям дорослих, який однозначно засвідчує їх ефективність. Проте, досить часто фахівці, на яких покладається виконання даного виду роботи, а це переважно соціальні педагоги і соціальні працівники, які виступають як посередники в різних формах взаємодії з соціально незахищеними категоріями дорослих, достатньою мірою не обізнані зі специфікою освітньої взаємодії з такими клієнтами, не знають їхніх особливостей, не володіють відповідними технологіями надання

освітніх послуг для розв'язання тих чи інших проблем їхньої життєдіяльності, що, у свою чергу, не дозволяє забезпечити належний рівень освіти соціально незахищених категорій дорослих.

У даному розділі монографії на основі тривалого наукового пошуку і цілісного міждисциплінарного і міжгалузевого аналізу та андрагогічного підходу висвітлено *основні аспекти освіти соціально незахищених категорій дорослих та конструювання освітнього простору різних категорій дорослих як різновиду соціально-педагогічної діяльності*.

Важливе значення у розв'язанні сучасних завдань і проблем культурного, економічного і політичного характеру має неперервна освіта дорослого населення. Освіта дорослих пов'язана із створенням певних умов і процесів навчання, які забезпечать розвиток самостійної, незалежної особистості, перебудову її життя в умовах трансформації суспільства.

Економісти вважають, що збільшення тривалості освіти дорослого населення лише на один рік у довгостроковому плані веде до збільшення економічного росту на 3,7% і до підвищення доходів на душу населення на 6%. Тобто освіта і навчання дорослих сьогодні являють собою вкладення засобів у надію на майбутнє [5, с. 30].

Як засвідчує аналіз соціально-педагогічної літератури і освітньої практики, освіта дорослих і освіта соціально незахищених категорій дорослих, зокрема, стає невід'ємною і водночас дещо відокремленою частиною системи освіти. Комплекс проблем, пов'язаних з її функціонуванням і розвитком, має свою змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту дорослих учнів, а також своєрідністю завдань, які стоять перед підрозділами системи освіти. Це у свою чергу визначає своєрідність підходів до питань стратегії її розвитку в сучасних умовах.

Головним завданням людства, як уважає американський учений, один із провідних теоретиків і практиків у галузі освіти дорослих М. Ноулс, стала «підготовка компетентних людей – таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і ... чия компетентність полягала б у вмінні включатися в постійне самонавчання впродовж усього життя» [6].

Освіта дорослої людини розглядається як процес і результат цілеспрямованого, педагогічно організованого духовного, інтелектуального і фізичного розвитку людини. Освіта і самоосвіта дорослої людини визначає можливості її розвитку як особистості мобільної, компетентної, спроможної до самореалізації, творчої, здатної орієнтуватися у ситуаціях, що постійно змінюються.

Важливим показником діяльності цивілізованої держави виступає розширення кола її обов'язків відносно менш захищених соціальних груп, до числа яких уходять люди літнього віку, безробітні, жінки, інваліди тощо. У сучасних міжнародних документах, акціях Європейського Союзу, зокрема у матеріалах Міжнародної «Декларації про науку і використання наукових

знань» (1 липня 1999 р.) розглядаються питання повноцінної участі в житті суспільства окремих груп людей, які знаходяться у скрутному становищі. В Україні також одним із пріоритетів діяльності Уряду на шляху розвитку громадянського суспільства є турбота про соціально незахищені верстви населення та створення умов для їх інтеграції в суспільство, здобуття ними освіти, отримання реабілітаційних, соціальних та медичних послуг належного рівня, участі у культурному житті.

Однією з основних умов подолання перешкод для соціальної інтеграції вказаних вище груп є розробка культурно-освітньої стратегії на основі проведення спеціальних досліджень стосовно різних соціальних груп. Ідеї громадянського суспільства актуалізують потребу в освіті як соціокультурному явищі, в інноваційному розвитку освітньої системи, яка несе в собі загальноцивілізаційні і культурно-історичні орієнтації і враховує специфічні умови навчання людини впродовж усього життя.

У переломні історичні періоди значна частина людей із великими ускладненнями вписується в нову соціальну, культурну і професійну ситуацію, а деяка частина з них починає утворювати маргінальний прошарок. Розвиток громадянського суспільства передбачає соціальні заходи, які дозволяють кожній людині з урахуванням її можливостей подолати перешкоди для свого самовизначення і досягнення соціокультурних, професійних і освітніх цілей. Активна участь людини в різних сферах життєдіяльності суспільства, його окремих соціальних інститутах дозволить їй вибудувати власну освітню стратегію і сформувати соціальну перспективу.

Соціально незахищені групи населення, які потребують відповідної підтримки, у сучасних наукових джерелах і документах визначаються порізному: «знедолені», «соціально слабкі», «маргінальні», «соціально вразливі», «особи, які знаходяться у складних життєвих (кризових) ситуаціях». Ми будемо дотримуватись поняття «*соціально незахищені категорії дорослих*» - це дорослі люди, що потребують допомоги від суспільства у вирішенні своїх проблем, більшість із них, як правило, перебувають у складному (матеріальному, психологічному, емоційному) становищі.

Використання узагальнювального поняття «соціально незахищені групи» у андрагогічному контексті дозволяє нам визначити ті категорії населення, для яких соціальна підтримка у вирішенні життєвих проблем певною мірою може бути забезпечена засобами освіти.

У групу соціально незахищених прийнято включати такі категорії дорослих:

- *безробітних*, за даними Держкомстату, рівень зареєстрованого безробіття загалом по Україні на 1 березня 2012 року становив 8,5% від загальної кількості працездатного населення [3;19];

- *випускників ВНЗ*, які після закінчення ВНЗ і отримання диплома про вищу освіту зареєструвалися в державній службі зайнятості як безробітні або

вимушені працювати не за спеціальністю (за даними Державної служби зайнятості на кінець 2011 року на обліку у службах зайнятості України перебуває 15343 випускників вищих навчальних закладів) [3;19];

– *інвалідів* (кількість інвалідів в Україні впродовж останніх 5 років зросла на 5,6% і на кінець 2011 р. становила 2,7 млн. осіб або майже 6% від загальної чисельності населення []. За даними Державної служби зайнятості на кінець 2011 р. на обліку у центрах перебувало 11281 осіб) [4];

– *людей найманої праці*, переважна більшість із яких знаходяться у стані бідності і жебрацтва (за оцінками, масштаби сектору самостійної зайнятості ринку праці становлять в Україні від 4 до 4,5 млн. осіб, з них менше ніж 20% – зареєстровані. Понад 70% від загалу задіяні в сільськогосподарському виробництві; у сільській місцевості ця частка становить майже 93% і навіть у міських поселеннях вона перевищує 26%. Основною сферою праці самозайнятих у містах є оптова й роздрібна торгівля – 51,8%, переважно це чоловіки 25–44 років. Сільськогосподарська самозайнятість поширена передусім серед осіб, яким за 60 років [3;16]);

– *військовослужбовців*, які звільнені в запас і потребують професійної перепідготовки на цивільні спеціальності (за даними Державної служби зайнятості України на кінець 2011 року на обліку у центрах зайнятості перебувало 31921 особа [3]);

– *мігрантів і вимушених переселенців* (кількість нелегальних мігрантів в Україні вже перевищує півтора мільйони; за даними ООН у світі нараховується 214 млн. мігрантів, що складає 3% світового населення, а ще близько 1 млрд. людей знаходяться у стані мобільності – фактично потенційні мігранти [446]);

– *одиноких жінок*, які перебувають у складних життєвих ситуаціях (за даними Державного центру зайнятості впродовж 2011 року було зареєстровано у центрах зайнятості 76574 особи, а на кінець року на обліку перебувало 32842 особи [34]);

– *людей літнього віку* (пенсіонерів)(лише за даними Державної служби зайнятості на кінець року у центрах зайнятості зареєстровано 42489 осіб [3]);

– *осіб, які повернулися з місць позбавлення волі, які втратили соціально-корисні зв'язки* (за даними Державного департаменту України з питань виконання покарань щорічно з установ виконання покарань звільняється у середньому від 60 до 80 тисяч осіб, яких необхідно працевлаштувати; більшість із них потребує житлової, медичної, психологічної та соціальної допомоги [11]. У державних службах зайнятості протягом 2011 року було зареєстровано 3415 осіб, на кінець року залишилося на обліку 620, решта пройшли навчання і були працевлаштовані [3]);

– *бомжів, жебраків і бездомних* (офіційно в Україні 30 тисяч бездомних, а неофіційно 130 тисяч. Їх середній вік 35 – 45 років, тобто найбільш продуктивний[19]).

Уважаємо, що соціальна незахищеність як обмеженість людини у вирішенні життєвих проблем зумовлена економічними, соціальними, правовими, культурно-історичними та іншими чинниками. Реалії сучасного життя і дані соціологічних досліджень засвідчують, що чимало українських громадян ще не готові жити в тих соціальних умовах, які склалися на початку XXI ст.

Психологічний стан людини, її соціальне самопочуття є наслідком і водночас причиною тих глибоких змін, що відбуваються в різних сферах життя суспільства. Його нестабільність і невизначеність призводять до того, що значна частина населення не впевнена у своєму нинішньому і майбутньому, своєму місці у процесі суспільних змін.

Виникає свого роду кризова ситуація, у якій опиняється людина. Криза – один із станів живого природного чи соціального організму (у перекладі з грецької *krisis* – «поворотний пункт», «вихід», «суд», «рішення»). Під кризою розуміють завершення чи різкий, крутий перелом у перебігу якого-небудь процесу, що змінює його форму, напрям, механізм. У найширшому розумінні криза визначається як порушення рівноваги і водночас процес переходу до нової рівноваги.

Як зазначають дослідники сучасного українського суспільства, воно знаходиться у стані трансформації і характеризується появою цілого ряду соціальних проблем, серед яких, перш за все, слід назвати такі:

- зміни у рівні і якості життя людей;
- погіршення соціальної інфраструктури;
- загострення проблем зайнятості;
- посилення диференціації населення;
- розповсюдження масової вторинної зайнятості як форми адаптації населення до нових умов;
- зміни в соціальній структурі суспільства;
- проблеми сумісності ціннісних орієнтацій населення і процесів здійснюваних реформ тощо[1; 7;9;10; 11;12;16;17].

При цьому особистість як суб'єкт суспільних відносин знаходиться всередині всіх процесів, які відбуваються в соціумі. Вона реагує на зміни в ньому і взаємодіє з ним, виходячи з особливостей власної свідомості .

У період переходу суспільства від одного стану до іншого порушується гармонія соціальних взаємодій і стосунків. Суспільство висуває нові вимоги до громадян і очікує від них іншої соціальної поведінки.

Існують різні обставини, коли світ і цілісність душі людини порушуються, коли людина перестає бачити сенс свого життя, професійної діяльності, перспективу свого розвитку, відчуває невдоволеність, відчуження, тривожність. Об'єктивними передумовами кризових періодів у житті людини є особистісні і суспільні закономірності розвитку, суперечності в різних системах відносин. Проблема кризового стану особистості набула особливої

гостроти через нестабільність розвитку та загальну кризу нашого суспільства, що позначилось і на становищі, і на самопочутті його громадян.

Аналіз сучасних соціально-педагогічних джерел, теорії соціальної роботи, соціологічних досліджень дозволяє дати таку класифікацію складних життєвих обставин: *соціально-медичні обставини* (інвалідність, тяжкі захворювання, алкогольна та наркотична залежність, інфекції тощо); *соціально-побутові обставини та проблеми працевлаштування* (бідність, малозабезпеченість, безробіття; брак мінімальних побутових умов; брак/втрата власного житла; брак/втрата документів, неформальні документи на отримання державної соціальної допомоги; вимушена, в т.ч. трудова міграція; грубе порушення санітарно-гігієнічних норм проживання); *соціально-педагогічні обставини* (проблеми адаптації: брак навичок самообслуговування, ведення господарства, планування сім'ї; брак професійної освіти; брак навичок адаптації до самостійного життя людей з функціональними обмеженнями тощо); *психологічні обставини* (конфлікти, різні види залежності: від азартних ігор, комп'ютера, релігійних сект; насильство: фізичне, психічне, економічне; різні психологічні дисбаланси: стреси, агресія, депресія, істеричні прояви); *інші обставини* (небажана вагітність/дитина; подружня зрада; міжетнічні конфлікти; міжрелігійні конфлікти; тощо); *життєві кризи* (вікова криза, криза індивідуального життя, криза розвитку, криза народження) [16, с. 7-8].

У психології розглядається цілий ряд криз: вікова криза, криза індивідуального життя, криза розвитку, криза народження. Ці кризи, маючи психічну природу, мають значний вплив на соціальне самопочуття людини, успішність її життєдіяльності в цілому і виконання окремих соціальних функцій.

Запропонована класифікація складних життєвих обставин дозволяє визначити основні напрями надання соціально-педагогічної допомоги соціально незахищеним категоріям дорослих відповідно до обставин, що провокують неблагополуччя і незахищеність.

Ми поділяємо думку дослідників у галузі соціально-педагогічної та соціальної роботи з різними категоріями клієнтів щодо основних засад надання допомоги, серед яких можна виділити: сприяння особам, що перебувають у складних життєвих обставинах, які не можуть самостійно за допомогою наявних засобів і можливостей їх подолати; попередження виникнення складних життєвих обставин; створення умов для самостійного розв'язання життєвих проблем, що виникають.

Основними формами надання соціальних послуг згідно зі статтею 5 Закону «Про соціальні послуги» є: *матеріальна допомога*, яка надається особам, що знаходяться у складній життєвій ситуації у вигляді грошової або натуральної допомоги; *соціальне обслуговування* – система соціальних заходів, яка передбачає сприяння, підтримку і послуги (соціально-побутові, соціально-економічні, соціально-психологічні, соціально-педагогічні,

соціально-медичні, юридичні, послуги з працевлаштування, інформаційні, одноразові соціальні послуги, соціальні послуги певного спрямування), що надають соціальні служби окремим особам чи групам осіб для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу та повноцінної життєдіяльності[16].

У повсякденній свідомості поняття «складні життєві обставини», «криза», «кризова ситуація» зазвичай, мають негативний відтінок. Проте наукове розуміння складних ситуацій і криз розвитку дорослої особистості співвідноситься з пошуком і знаходженням людиною нових можливостей, що відповідають змінам в об'єктивних і суб'єктивних обставинах її життєдіяльності. Вихід із складних життєвих обставин завжди пов'язаний з переоцінкою своїх життєвих цінностей і цілей, смисловим новоутворенням. Водночас негативною стороною складних життєвих обставин є те, що вони часто супроводжується хворобливими переживаннями, відмовою від самооновлення, утратою кваліфікації.

Проведений теоретичний аналіз дозволив уточнити поняття «освіта соціально незахищених категорій дорослих» і розглядати його як категорію, що відображає явище, яке об'єктивно існує і розвивається. Освіта соціально незахищених категорій дорослих є процесом із своєю соціальною сутністю, специфічними функціями, різноманітністю форм, проявляється як на рівні окремої особистості, так і в діяльності соціальних інститутів, спрямованих на розвиток особистості впродовж усього життя.

Умови сучасної вітчизняної дійсності збільшили адаптивне навантаження на людину, яка поставлена в ситуацію пошуку нових механізмів пристосування до загальноцивілізаційних і національно-культурних цінностей, ринкової економіки, нових інформаційних технологій. Значущість і гострота цих проблем зростає, коли мова йде про соціально незахищені групи людей. Сучасна соціальна ситуація викликає необхідність проаналізувати соціальні інститути всіх рівнів з діями соціальних регуляторів, які повинні стосуватися всіх соціальних груп, і насамперед соціально незахищених, що дозволить створити умови для підвищення рівня адаптивності суспільства в цілому.

Орієнтуючись на гуманітарні пріоритети, нова концепція соціальної незахищеності дозволяє розширити межі культурно-освітнього поля для цієї соціальної групи людей і збагатити освітнім потенціалом реабілітаційно-адаптаційний напрям. Як усі соціальні групи, соціально незахищені категорії людей мають право на неперервну освіту в усіх її видах. У свою чергу сучасний етап розвитку суспільства дозволяє розглядати *освіту* як таку, що допоможе забезпечити певним чином соціальну підтримку у вирішенні життєвих проблем соціально незахищених категорій людей.

Однією з важливих складових якості життя людини є задоволення духовних потреб особистості і найперше потреби в освіті. Актуальність освіти для соціально незахищених категорій дорослих зумовлена тим, що

дозволяє подолати кризи соціальної ситуації, допомагає безробітним, інвалідам, людям літнього віку та іншим незахищеним групам дорослих визначитись із вибором провідної діяльності і стратегії побудови способу життя як благополучного розвитку особистості людини.

Неготовність людини успішно вирішувати першочергові проблеми призводить до кризових ситуацій, вийти з яких самостійно вже майже неможливо. Як наслідок – безробіття, професійна декваліфікація, зниження життєвого рівня, невпевненість у власних силах, утрата життєвих перспектив, психологічний стрес – перехід до категорії соціально незахищених.

Освіта як складне соціальне явище займає особливе місце в житті людей, які опинилися у кризовій ситуації. У вирішенні проблем, які виникли, різні види освіти дорослих виступають чинником соціального захисту.

Одна з актуальних проблем будь-якої цивілізації – взаємодія особистості і суспільства, що завжди вирішувалася за допомогою використання потенціалу освіти. Організована і здійснювана на високому рівні освіта самодостатня для прогресу суспільства, оскільки вона генерує як потреби (цілі) людей у самореалізації, духовному самовдосконаленні, так і засоби їх задоволення (досягнення).

Освіта соціально незахищених груп дорослих містить у собі не лише адаптаційний механізм, але є і одним із провідних чинників активізації їх внутрішніх сил, реальним шляхом розвитку творчого потенціалу, що, у свою чергу, сприяє включенню такої соціальної групи в духовну культуру суспільства та інтеграції в нього.

Освіта дорослих у різних формах і видах висуває цілі особистісного, професійного і соціального розвитку дорослої людини, тобто її успішної адаптації до нових інформаційних технологій, до нових соціально-економічних умов і до нового типу суспільства, де активна життєва позиція стає важливим інструментом суспільного розвитку.

У цих умовах пріоритетними завданнями стає рівний доступ до освітніх послуг для всіх категорій дорослого населення і підвищення рівня мотивації до навчання тих, хто має минулий негативний освітній досвід, «випав» із освітнього середовища чи втратив смак до навчання.

Забезпечення гарантованого доступу до професійного навчання і перенавчання будь-якого рівня – це одна з дієвих форм захисту прав людини на працю, яка б забезпечувала гідний рівень життя. У той же час у галузі освіти, де складаються ринкові відносини, населення виступає у ролі споживача освітніх послуг лише в тому випадку, якщо воно є платоспроможним.

Доросла людина, яка знаходиться у кризовій ситуації, як правило, не має матеріальної можливості сплачувати за якісні освітні послуги. Коло замикається. Без соціальної підтримки значна частина населення не в змозі скористатися необхідними освітніми послугами, а відтак, вирішити значну кількість життєвих проблем.

До таких слабо захищених категорій відносяться перш за все ті, хто в силу індивідуальних, вікових, фінансових обмежень чи внаслідок відсутності можливостей продовжувати свою освіту не залучені до навчальної діяльності, тобто такі групи, як сільське населення, безробітні, одинокі жінки, військовослужбовці, звільнені у запас, люди літнього віку, інваліди, особи, які позбавлені волі або ті, що недавно звільнилися тощо. Усі ці групи дорослих відносяться до тієї частини населення, яку нині визначають новим терміном – «критична зона ринку праці». Критична зона ринку праці включає осіб, які офіційно отримали статус безробітного, а також людей, які не мають офіційного статусу безробітного, але з доходом на члена сім'ї нижчим прожиткового мінімуму, які зайняті неповний робочий день і не мають додаткових доходів. В Україні чисельність цієї групи населення носить регіональний характер і охоплює 70% економічно активного населення [1;18;19].

Взаємодія особистості і суспільства (зовнішнього і внутрішнього світів) регулюється через освіту. У міжнародних документах зазначено, що освіта дорослих є одним із чинників впливу на життєдіяльність соціуму і усіх його структурних елементів. Освіта дорослих організовується на рівні сучасних наукових вимог і передбачає розвиток потреб в самореалізації і залученні широкого спектра засобів досягнення освітніх результатів за рахунок не лише спеціально організованої системи освіти, але й створення широкого культурно-освітнього середовища, здатного забезпечити багаторівневу, багатомірну детермінацію, яка б включала явища різних порядків.

Існування різних груп дорослого населення, яке потребує підтримки ставить перед системою освіти поряд із загальними також особливі завдання, які потребують своїх способів реалізації. Надання освітніх послуг соціально незахищеним категоріям дорослих ми, головним чином, будемо розглядати як різновид соціально-педагогічної діяльності, а соціального педагога та соціального працівника – це не лише фахівців, зайнятих у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності, це ще й як професіоналів, які виступають як соціальні посередники у різних формах взаємодії з дорослими, які актуалізують діяльність соціально незахищених категорій дорослих в освітньому плані – для соціальної адаптації, соціалізації та ресоціалізації, інтеграції у соціум, досягнення соціально-значущих цілей і реалізації життєвих планів.

Діяльність соціального педагога і соціального працівника як андрагога є універсальним видом професійної діяльності і поширюється на різні категорії осіб (люди літнього віку, інваліди, безробітні, військовослужбовці, звільнені у запас, люди, які потрапили у складні життєві ситуації, мігранти і вимушені переселенці та багато інших), а також спрямована на розв'язання низки завдань, пов'язаних з наданням освітніх послуг (створення психолого-педагогічних умов для ефективної освітньої діяльності соціально незахищених категорій дорослих; надання консультативних послуг з питань

соціального захисту, адаптації у змінюваному середовищі, реабілітації, індивідуального розвитку; гарантія збереження соціального статусу, посилення особистісного потенціалу; забезпечення соціальної підтримки і соціального захисту засобами освіти; створення умов для самореалізації і саморозвитку). Загальною метою діяльності соціального педагога і соціального працівника як андрагога є створення оптимальних умов для реалізації потенційних сил соціально незахищених категорій дорослих у адаптації до нових життєвих умов, розвитку соціальної компетентності, самореалізації і саморозвитку. Діяльність у сфері надання соціальних і освітніх послуг різним соціально незахищеним категоріям громадян регулює Конституція України, 26 законів України, 4 укази президента і підзаконні акти.

Згідно даних Міністерства соціальної політики в Україні існує досить розгалужена мережа закладів та установ, що надають соціальні і освітні послуги, це 1400 центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, 735 територіальних центрів соціального обслуговування, 324 будинки-інтернати для громадян похилого віку та інвалідів, 207 реабілітаційних установ для інвалідів, 61 заклад для бездомних осіб, 21 центр соціально-психологічної допомоги, 15 центрів матері та дитини, 15 центрів соціально-психологічної реабілітації осіб з функціональними обмеженнями, 7 центрів для ВІЛ-інфікованих осіб, 5 центрів ресоціалізації наркозалежних тощо. Кадровий потенціал таких установ (132298 осіб), це фахівці із соціальної роботи, соціальні педагоги, психологи, юристи, педагоги та інші спеціалісти, діяльність яких спрямована на надання різних видів соціальних послуг, в тому числі і залучення до навчання різних соціально незахищених категорій громадян у центрах комплексного неперервного розвитку, народних школах, соціально-дозвільневих центрах, клубах здоров'я і зокрема, через надання соціально-педагогічної послуги «Університети третього віку» [8].

Розглянемо особливості надання освітніх послуг на прикладі найбільш чисельних соціальних груп (безробітні, інваліди, люди літнього віку (пенсіонери), військовослужбовці звільнені в запас).

Проблема зайнятості населення – одна з найгостріших соціальних проблем, з якими зіткнулося людство у ХХ ст. і яка не втратила актуальності й на початку ХХІ ст. Її вирішення – головне завдання цивілізованих країн, юридично закріплене в Загальній декларації прав людини, де підкреслено право кожної людини на працю, вільний вибір роботи та захист від безробіття [7;15;17, с. 90–97].

Освіта дорослих – це одна з найважливіших складових політики зайнятості, яка, у свою чергу, є взаємопов'язаною і «вбудованою» в загальну соціально-економічну політику. Професійна підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації безробітних є підсистемою соціального інституту освіти дорослих, яка виконує свої специфічні функції, ієрархія яких вибудовується інакше, ніж це відбувається (чи принаймні мало відбуватися) у

системі освіти дорослих. На перший план висувається економічна функція соціальної підтримки, допомоги і професійної переорієнтації людини, яка втратила роботу, професійної адаптації на робочому місці після перенавчання, підвищення якісних параметрів і мобільності робочої сили.

Разом із тим слід указати на досить складний процес становлення системи освіти безробітних, який точніше було б назвати «реінституціоналізацією», оскільки в умовах соціалістичної економіки при повній зайнятості існувала і досить успішно система професійної освіти, перепідготовки і підвищення кваліфікації, яка виконувала превентивні функції попередження безробіття. Розвал цієї системи, майже повна відсутність профілактичної роботи в «зонах і групах ризику», іноді поспішні і неточні стратегічні орієнтації, і головне – проблеми зайнятості не стали поки що пріоритетними – усе це разом створює загрозу втрати керованості в цій галузі.

Нині в Україні діє мережа державних закладів та установ, які уповноважені проводити працевлаштування громадян та надавати їм соціальні послуги. Основними з них є Державна служба зайнятості, Державний фонд сприяння зайнятості населення та соціальні служби для молоді.

Нова соціальна структура – Державна служба зайнятості України і мережа її регіональних підрозділів створена для того, щоб разом з іншими соціальними службами відновлювати і розвивати професійну освіту, орієнтуючись, перш за все, на допомогу незайнятому населенню. Професійним навчанням, перенавчанням, підвищенням кваліфікації, а також професійним відбором і профконсультуванням займаються навчальні центри Державної служби зайнятості, навчальні заклади професійної підготовки незайнятого населення, інформаційно-обчислювальні центри, територіальні та спеціалізовані бюро зайнятості, центри реабілітації населення, підприємства, установи та організації, підпорядковані службі зайнятості, а також деякі громадські організації.

Фахівці служб зайнятості (зокрема соціально-педагогічні працівники) надаючи професійно освітньо-інформаційні послуги безробітним на етапі пошуку ними нового професійного старту, на етапі вибору нового професійного шляху і спрямовують перепідготовку, *виступають як соціальні посередники в різних формах взаємодії з дорослими*, актуалізуючи при цьому освітню діяльність дорослої людини для реалізації життєвих планів, тобто *виступають у ролі андрагога*. Безробітні потребують такої допомоги, оскільки часто не готові самостійно зробити вибір.

Однією з основних функцій професійної перепідготовки безробітних є *створення оптимальних соціально-педагогічних умов для розвитку здатності особистості до соціальної взаємодії, соціалізації і активної адаптації в нових соціально-економічних умовах*. Цю функцію можна визначити як супровід соціалізації безробітного. Ця функція також покладається на соціального посередника між суспільством і особистістю,

тобто на соціального педагога і соціального працівника як андрагога. У зв'язку з цим можна говорити про дві групи цілей щодо перепідготовки безробітних.

Перша група цілей безпосередньо пов'язана з процесом навчання, носить андрагогічний характер і передбачає:

- формування професійних знань і вмінь, необхідних для виконання професійних, виробничих функцій;
- формування готовності до професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах, до застосування своїх знань на ринку праці впродовж тривалого часу;
- забезпечення адекватності підготовки спеціаліста до нового робочого місця.

Друга група цілей детермінована з розвитком здатності особистості активно діяти в умовах, що постійно змінюються, умінь мобілізувати потенційні можливості і забезпечувати собі гарантії у сфері зайнятості, яка є прерогативою соціальних педагогів і соціальних працівників і передбачає:

- формування впевненості в собі, здатності переглядати свої потенціальні можливості, уміння приймати рішення і визначати шляхи і способи їх реалізації, розвиток пізнавальних можливостей;
- забезпечення безробітному високої імовірності працевлаштування;
- розвиток здатності до активної адаптації на новому робочому місці (у андрагогічному контексті активна адаптація не просте пристосування, а успішне виконання вже інших професійних і посадових функцій на основі засвоєних знань, уміння інтерпретувати наявний трудовий досвід у здатність самостійно здобувати потрібну інформацію для того, щоб скористатися нею на практиці);
- формування передумов до прояву соціальної і професійної мобільності[1;13;15;19].

Дуже важливо, щоб усі фахівці (як викладачі, так і соціальні педагоги і соціальні працівники), які працюють із безробітними, мали фахову підготовку в галузі андрагогіки. Основними вимогами до фахівця з надання освітніх послуг і його завданнями є створення доброзичливої атмосфери успіху, яка б сприяла активізації внутрішніх ресурсів особистості, виявлення чуйності до вимог і очікувань дорослих, які втратили роботу, розуміння їх проблем; здатність реально оцінювати початковий потенціал дорослих учнів і прогнозувати труднощі, які їх очікують; вільне володіння технологіями навчання; уміння проводити як групову, так і індивідуальну роботу.

Як бачимо, фахівці-андрагоги повинні в певному розумінні виконувати функцію психотерапевтів, перетворюючи навчальну ситуацію на психологічно-оптимістичну. Результативність професійного навчання безробітних залежить від того, наскільки повно програма навчання враховує особливості цієї категорії, на підготовку якої вона розрахована, а завдяки інноваційним освітнім технологіям можна враховувати і розвивати

самостійність тих, хто навчається; актуалізувати і доповнювати освітній і професійний досвід; допомагати усвідомити готовність до вибору нової професії та перенавчання; розвивати готовність до виконання конкретних професійних і життєвих завдань; формувати базові професійні знання й уміння [17, с. 270].

Результат професійного навчання і перепідготовки безробітних полягає в тому, щоб навчити дорослого самостійно здобувати знання й набувати вміння для успішної адаптації до нових умов життєдіяльності.

В умовах сучасного ринку праці як особливу категорію дорослих, які потребують допомоги при працевлаштуванні і професійній перепідготовці можна виділити військовослужбовців, звільнених у запас, і членів їхніх сімей.

Звільнені в запас військовослужбовці та їхні сім'ї опиняються у скрутному становищі. Соціальна і професійна незадіяність, утрата робочого місця, необхідність зміни місця проживання, відсутність досвіду і навичок роботи в ринкових умовах, гостра житлова проблема – усе це робить становище звільнених у запас військовослужбовців дуже серйозним. Перед громадянами, звільненими з військової служби, постає ряд проблем, пов'язаних з адаптацією до нових умов життя. Серед них можна назвати такі:

- звільненим у запас доводиться кардинально змінювати всі сфери своєї життєдіяльності вже у зрілому віці, що призводить до переживання складних ситуацій;

- досить високий рівень освіти і професійної кваліфікації військовослужбовців, звільнених у запас, не відповідають профілю цивільних спеціальностей і потребам сучасного ринку праці, і як результат цього – працевлаштування на малокваліфіковану, низькооплачувану роботу та пошук випадкових заробітків;

- проблема професійної перепідготовки на нові спеціальності відповідно до попиту;

- забезпечення звільнення з військової служби стає психологічним ударом, оскільки служба в армії була для людини своєрідним чинником соціального захисту;

- після звільнення з армії в багатьох офіцерів на фоні загального стресового стану відбувається погіршення здоров'я і фізичного стану;

- становище професійних військовослужбовців, звільнених із військової служби, на ринку праці посилює їхній вік, оскільки в цей час роботодавці надають перевагу молодим фахівцям[2;11;12;14].

Держава приймає ряд заходів щодо розв'язання проблеми реабілітації і адаптації військовослужбовців, звільнених у запас. Важливе значення відводиться освоєнню звільненими у запас цивільних спеціальностей. Тобто освіта є одним із основних чинників адаптації військовослужбовців до нових умов життєдіяльності.

Освіта в системі зайнятості відіграє значну роль, оскільки вона реалізує ресурс свободи, поле вибору для кожної людини, сприяє забезпеченню соціальної мобільності, у тому числі і колишніх військовослужбовців.

В Україні створена широка мережа навчальних центрів, що забезпечують професійну підготовку, перепідготовку за цивільними спеціальностями всіх осіб, звільнених із військової служби, які її потребують. При організації перепідготовки виникає цілий спектр проблем. Одна з найголовніших полягає в тому, що перенавчаються дорослі люди, які мають значний життєвий досвід, сім'ю, певний професійний статус, індивідуальні професійні уподобання. Усе це накладає свій відбиток на ставлення людини, яка змушена пройти професійне перенавчання, до навчання, його термінів, методів, умов. Слід також зауважити, що на етапі переходу до нових умов життєдіяльності багато залежить від самого військовослужбовця, його здатності правильно орієнтуватися і приймати рішення.

Відомо, що адаптація і соціалізація військовослужбовців, звільнених у запас зумовлена минулим, теперішнім і майбутнім. Неадаптованість і особистісна нереалізованість висувують минуле на перший план, роблять його «опозиційним» до теперішнього і «фарбують» у негативні тони майбутнє. У свою чергу вектор, спрямований у майбутнє, свідчить про критичне переосмислення минулого і про соціальну активність дорослої людини [15].

Уважаємо, що в соціалізації і адаптації колишніх військовослужбовців при отриманні ними цивільної спеціальності слід ураховувати професійно значущі якості військовослужбовців, зокрема: відповідальність і почуття обов'язку; високу мотивацію до служби; старанність, ініціативу, самостійність; чесність, принциповість, працелюбність; рішучість, сміливість, стійкість до випробувань; витримку, комунікабельність, скромність, колективізм; самокритичність, пильність. У зв'язку з цим перепідготовка колишніх військовослужбовців на цивільні спеціальності вимагає аналізу і порівняння провідних цілей і завдань військової і цивільної освіти.

Освіта інвалідів також є одним із важливих соціальних явищ сучасного українського суспільства. Нові підходи до здобуття освіти особами з особливими потребами, зумовлені тенденціями, що панують у галузі соціальної політики впродовж останніх двох десятиліть. Це тенденції соціальної інтеграції, повноцінної участі в суспільному житті всіх членів громади та боротьби з будь-яким відчуженням. У галузі освіти це означає розробку стратегій, що сприяють забезпеченню рівності можливостей.

Зауважимо, що серед проблем, які виникають у житті інвалідів найважливішою є проблема соціальної реабілітації, спрямована на подолання бар'єрів, які виникають між інвалідом і соціумом (бар'єр фізичного обмеження та соціальної ізоляції; бар'єр трудової ізоляції; бар'єр малозабезпеченості; інформаційний та емоційний бар'єри). Важливим

чинником інтеграції у соціум є надання інформаційно-освітніх послуг щодо подолання вищезазначених бар'єрів.

На нашу думку, освіту дорослих інвалідів як особливого соціального інституту в загальній системі освіти дорослих доцільно розглядати з декількох позицій.

Підхід до освіти інвалідів є перспективним насамперед у контексті загальноцивілізаційного і соціокультурного розвитку, які розглядають людей з особливими потребами як суб'єктів діяльності і власної освіти. Відповідно до загальноновизнаних міжнародних норм освіти для цієї категорії осіб створюються додаткові умови, які дозволяють їм швидше увійти в соціокультурний і освітній простір. При цьому демократична держава повинна бути готовою прийняти людей з особливими потребами як рівних у свої ряди.

Освіту інвалідів доцільно розглядати і як сферу діяльності суспільства, яка сприяє її успішному функціонуванню: зниженню соціальної напруги, забезпеченню певної стабільності, захисту людини у кризові періоди її життя, розкриттю перед нею реальних перспектив її власного розвитку. Саме тому освіта інвалідів актуалізує проблему самоорганізації соціальної системи.

Освіта інвалідів як особливий вид соціального захисту спирається на теорію соціально-педагогічної роботи, використовує її науковий потенціал і практичний досвід, збагачуючи зміст освіти, її організаційні форми і особливо умови, необхідні для комплексної реабілітації інвалідів.

З позиції неперервної освіти освіта дорослих інвалідів виступає як її підсистема, на яку розповсюджується весь арсенал наукових досягнень (методологічні підходи, мета, завдання, зміст, організаційні форми, методи тощо).

Серед пріоритетних завдань освіти дорослих інвалідів найважливішими є:

- розвиток особистості людини з особливими потребами, її ціннісно-смыслових орієнтирів і установок, озброєння сучасними науковими і практичними знаннями, формування в неї готовності до самовизначення і самореалізації;
- розвиток соціальної групи інвалідів як узагальненого суб'єкта освітньої і соціокультурної діяльності;
- створення умов для реалізації всіх функцій освіти: адаптивної, компенсаторної, розвивальної на всіх рівнях системи освіти інвалідів.

Узагальнення результатів аналізу наукової літератури і досліджень щодо організації життя інвалідів переконує, що в ньому значне місце відводиться не лише для формальної, але і для неформальної освіти. Соціокультурне середовище і медичні заклади, які відвідує інвалід, виступають у ролі освітнього простору. У процесі взаємодії з фахівцями реабілітаційних закладів у інвалідів розширюється діапазон психологічних знань, де для інвалідів проводиться діагностика, консультації медиків, психологів, андрагогів та інших спеціалістів. Це дозволяє людині з особливими

потребами краще зрозуміти себе, свої мотиви, особистісні позиції, установки, способи самореалізації, врешті-решт краще розібратися в собі і проявити більшу самостійність в організації власного життя.

Сучасна освіта створює умови інвалідові для особистісного розвитку, для підвищення рівня активності в пошуках нової інформації, мобільності у її переробці, у створенні нового інформаційного результату, що зміцнює і розширює зв'язки людини з іншими людьми, дозволяє бачити перспективи розвитку власної особистості.

У загальній структурі освіти інвалідів важко визначити межі загальної, професійної, корекційної і додаткової освіти. На практиці ці види взаємопов'язані і доповнюють одна одну.

Діяльність спеціальних закладів і установ, які надають інвалідам комплекс різноманітних послуг, куди входять соціальна, медична, психологічна реабілітація, загальноосвітня підготовка, профорієнтація і перенавчання, організація різних видів додаткової освіти і змістовного дозвілля, є на цей час найбільш ефективним шляхом отримання інвалідами всіх видів освіти. Однією з умов отримання інвалідами належного рівня освіти є підготовка фахівців, які працюють із цією категорією. Соціальний педагог і соціальний працівник як андрагог, який працює з дорослими інвалідами, повинен, у першу чергу, розуміти, що активне включення інваліда в освітній процес може бути дуже важким, адже йому потрібно пройти шлях подолання обмежень. Тому першочерговими завданнями в роботі з інвалідами є – надання необхідної допомоги в подоланні цілого ряду перешкод: фізичних, психічних, соціальних та морально-вольових. Одним із головних завдань андрагога залишається формування в інваліда установки на подолання відокремленості від соціуму.

Освіта покликана допомогти інваліду переглянути своє ставлення до цінностей і соціальної значущості власного життя, сформувати позитивний погляд на себе як унікальну особистість, вибудувати новий контекст свого буття, побачити горизонти своїх можливих досягнень.

Робота в такому напрямі створює фундамент для отримання інвалідами освіти, яка дозволить позитивно змінити якість їх життя і тим самим виступає засобом інтеграції у суспільство і одним із чинників соціального захисту.

Умови життя і діяльності в сучасному суспільстві вимагають іншої індивідуальної і суспільної свідомості, нової моделі поведінки, активної життєвої і громадянської позиції кожного як творця власної долі і долі країни. На жаль, соціальна політика нашої держави створює умови для активного включення у реформаційні процеси, головним чином, економічно активного населення, при цьому нівелюється велика соціально-демографічна група людей літнього віку. Цій категорії громадян надається пасивна роль споживача соціальних послуг. Результати опитування українських пенсіонерів засвідчили, що їх інтеграція у суспільство відбувається цілковито за рахунок їх власного бажання, як потреба у спілкуванні і як потреба бути

соціально корисним, потрібним і самореалізованим. Комплекс «зайвості», який виникає у пенсіонерів під впливом неухаги до них з боку держави і суспільства, стає переважно лише їх глибоко особистою проблемою, яка може ніяк не виявляти себе оточуючим.

Нині люди літнього віку переважно не ставляться до старості як періоду, наповненого новим сенсом, до нового соціально-психологічного стану і нової позиції. Вони прагнуть продовжити звичний ритм і темп життя. Неможливість зберегти колишні стосунки викликають незадоволеність, соціальну ізоляцію, відчуження, невдоволення життям, дезадаптацію, загальний песимізм, апатію, невпевненість у майбутньому. Отже, одна із основних особливостей людей похилого віку полягає саме в необхідності адаптації до нового етапу життя: подолання психологічної кризи, пристосування до зміни соціального статусу і зміни ролей, фізичних змін. Забезпечення високої функціональності літніх людей в умовах, коли зміна інформації і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь людей, потребує постійного оновлення набутих знань, умінь та навичок, освоєння новітніх науково-технічних досягнень і реалізується через розвиток системи безперервної освіти, надання дорослому населенню можливостей продовжувати навчання все життя. Згідно Мадридського міжнародного плану дій держава має сприяти безперервному навчанню впродовж життя й пристосувати систему освіти до економічних, соціальних та демографічних умов, які змінюються [18].

Останнім часом з'явилося чимало наукових публікацій, які характеризують соціальне самопочуття людей літнього віку, їхній спосіб життя, участь у суспільній діяльності. Ці проблеми аналізують у своїх працях С. Архипова, Н. Єрмак, П. Массен, Г. Міннігалєєва, Т. Кононігіна, І. Колеснікова, Л. Лук'янова, І. Сагун, С.Тонконога, С. Холостова та ін. У той же час, слід визнати, що пріоритет дослідження проблем освіти людей літнього віку та їх інтеграції у суспільство належить зарубіжним ученим і носить міждисциплінарний характер.

Участь людей літнього віку в суспільних процесах, формуванні індивідуальної, активної, соціально-орієнтованої свідомості не можуть розвиватися стихійно і потребують стимулювання з боку держави і суспільства, у тому числі і через систему освіти.

Розвиток системи освіти людей літнього віку не є наразі таким перспективним напрямом як розвиток системи освіти дітей, підлітків, людей дорослого працездатного віку. Проте допомога і підтримка людей літнього віку, яка так необхідна в умовах змін і нестабільного соціуму, розглядається однобічно, переважно в контексті соціальної і психологічної допомоги. Роль освіти в житті літніх людей, яка може виконувати функцію соціального захисту, значно знецінена. Багатий соціальний і професійний досвід літніх людей, їх творчий потенціал часто залишаються незадіяними. Соціальна активність цієї вікової групи, її знання і досвід, а також здатність до

сприйняття нового дають право говорити про те, що система освіти для літніх людей має великий потенціал для розвитку, незважаючи на соціально-економічні негаразди сьогодення.

Навчання людей літнього віку є певною мірою засобом вирішення проблеми «соціального виключення», їх інтеграції у нові соціально-економічні структури шляхом забезпечення їм рівних можливостей та знань, необхідних для того, щоб посісти гідне місце у сучасному суспільстві.

Відповідно до національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті розвиток неперервної освіти та навчання впродовж життя визначено одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти, прогрес у цій сфері не можна вважати таким, що відповідає сучасним вимогам: не створені умови для соціалізації осіб третього віку, їх участі в суспільно-політичних процесах; процеси становлення, функціонування і розвитку освіти людей літнього віку поки що не мають достатнього наукового осмислення, яке необхідне для їх позиціонування і розвитку; відсутня система управління освітою людей літнього віку. Усе це вказує на актуальність аналізу особливостей освіти цієї категорії людей, конструювання моделей функціонування системи геронтоосвіти для використання у практичній діяльності.

Система освіти впродовж життя у старіючому суспільстві покликана розширювати увесь спектр спроможностей людей літнього віку. Важливим для забезпечення інтеграції осіб літнього віку у суспільне життя, їх адаптації до технологічних інновацій, світоглядних змін тощо є їх участь у навчанні як до, так і після виходу на пенсію. У пізнанні нового – сенс людського життя і одночасно засіб його довготривалості. Навіть існує теорія старіння, яка наполягає на тому, що тривалість життя збільшують конкретні причини: не помирати і жити. Неперервна мотивація людей літнього віку в процесі надання їм освітніх послуг дозволяє розкрити перед ними нові грані власної самореалізації і самовизначення, забезпечити адаптацію до сучасних умов життєдіяльності, що запобігає їхньому «соціальному виключенню».

Зауважимо, що освіта для дорослої людини є одним зі способів вирішення низки важливих життєвих проблем. На кожному віковому етапі людина стикається з новим колом проблем. Для людей літнього віку це не лише проблеми матеріальні, а й проблеми психологічного характеру (турбота про здоров'я та його збереження; самотність; утрата рідних і близьких людей; відсутність взаєморозуміння з боку інших; організація вільного часу тощо).

Враховуючи прогресуюче старіння населення, для України особливо актуальним є розвиток системи перед пенсійного навчання, що забезпечувало б адаптацію осіб літнього віку до активного суспільного життя після виходу на пенсію.

Аналіз проблем освіти людей літнього віку на теоретичному і емпіричному рівнях дозволив сформулювати її функції : *просвітницьку*, спрямовану на задоволення культурно-освітніх запитів людей літнього віку;

інформаційну, спрямовану на розширення інформаційного простору доступними для людей літнього віку засобами; *адаптивну*, яка допомагає людям літнього віку опанувати нові соціальні ролі, адаптуватися у змінюваному соціумі; *комунікативну*, яка сприяє задоволенню потреби людей у безпосередніх контактах; *реабілітаційну*, яка сприяє подоланню психологічних і фізичних бар'єрів, що виникають у житті людей похилого віку; *терапевтичну*, покликану сприяти благотворному впливу на стан здоров'я людей похилого віку та їх самопочуття; *соціального захисту* як таку, що допоможе забезпечити певним чином соціальну підтримку у вирішенні життєвих проблем соціально незахищених категорій людей.

Зміст кожної із функцій зумовлений особливостями життєдіяльності людей похилого віку.

У соціально-педагогічній літературі вказується на здатність освіти задовольняти потреби людей літнього віку і в таких функціях як: соціальної, валеологічної і аксеологічної. *Соціальна* функція пов'язана із задоволенням соціальних очікувань літніх людей, їхніх установок, мотивів, цілей, життєвих планів. *Валеологічна* функція передбачає створення умов для забезпечення комфортних умов навчання літніх людей, таку його організацію, яка б відповідала особливостям когнітивного і емоційного статусу літніх людей. *Аксеологічна* функція спрямована на залучення цих людей до загальнолюдських цінностей.

На нашу думку, належним чином організована освіта людей літнього віку має виступати як засобом соціального захисту і психологічної стабільності, так і способом інтеграції в комунікативний і культурний простір, і розглядатися як активна діяльність, спрямована на самореалізацію особистості.

Узагальнюючи досвід роботи з людьми літнього віку країн Заходу, Росії та незначний досвід нашої країни, варто визначити специфіку освітніх програм, які можуть бути адресовані літнім людям. Вони мають [9, с. 73–74]:

1. Сприяти більш активній інтеграції людей літнього віку у політичне й економічне життя країни, міста (через участь і представництво в політичних партіях і рухах як спосіб вирішення актуальних для них соціально-економічних проблем).

2. Забезпечувати інтеграцію літніх людей у культурно-освітній простір на основі врахування соціально-психологічних і статусних особливостей цієї соціальної групи, життєвого і соціального досвіду людей (наприклад, залучення людей літнього віку до освітньої діяльності за інтересами в прикладних заняттях, у творчості, у спілкуванні).

3. Надавати допомогу в соціальній і психологічній адаптації, продовженні творчої і фізичної активності літніх людей, передачі досвіду, зміцненні здоров'я (зокрема, підготовка людей літнього віку до участі у волонтерській діяльності).

4. Робити акцент на актуальних проблемах сьогодення, сприяти розумінню й усвідомленню подій сучасності (зокрема, формування комп'ютерної грамотності, оволодіння Інтернет-технологіями).

5. Підтримувати рольове навчання, яке допоможе літнім людям подолати кризові ситуації, пов'язані із переходом у новий соціальний статус.

6. Стимулювати реалізацію тих культурно-освітніх проблем, які характерні для конкретної групи слухачів. Одночасно система освіти людей літнього віку повинна бути здатною поєднуватися з іншими освітніми системами (системі додаткової освіти, підвищення кваліфікації тощо), а освітні програми не повинні обмежуватися колом питань, зумовлених лише особливим соціально-психологічним статусом літніх людей.

Освіта людей літнього віку може розглядатися як поліфункціональний соціальний інститут, який впливає на особистість із метою її геросоціалізації в період підготовки до старості і настання пенсійного періоду. З позиції системного підходу освіта людей літнього віку є важливою складовою системи безперервної освіти. У контексті діяльнісного підходу освіта літніх людей є елементом життєдіяльності людини в перед- і пенсійний періоди. Освіта людей літнього віку виконує функцію соціального регулятора, який відповідає за життєву позицію літньої людини. Це процес гармонійного поєднання завдань суб'єктивно-суспільно-державного характеру в умовах демографічної кризи, побудови соціально орієнтованого, демократичного суспільства та індивідуального розвитку.

До категорій соціально незахищених дорослих ми відносимо і жінок, які перебувають у складних життєвих ситуаціях і потребують соціально-педагогічної допомоги спеціалістів: жінки, які піддавались насиллю; жінки, які пережили втрату рідних і близьких, розлучення; жінки, які проживають у бідних сім'ях; неповнолітні матері; жінки з обмеженими можливостями; самотні жінки; випускниці інтернатних закладів і дитячих будинків та інші.

Надаючи соціальні послуги жінкам, що опинилися у складних життєвих обставинах, дії соціального педагога і соціального працівника спрямовані на попередження виникнення таких обставин та створення умов для самостійного розв'язання життєвих проблем.

Соціальні послуги жінкам можуть надаватися на різних рівнях:

- громади (акції, рекламно-інформаційні кампанії, масові освітньо-виховні та профілактичні заходи тощо);
- групи (школа усвідомленого батьківства; тренінги; волонтерські групи тощо);
- клієнта (консультації, бесіди, інформації тощо).

При цьому одними з найбільш поширених видів послуг, які використовують громадські організації у своїй роботі, є соціально-педагогічні. Як різновид цих послуг виокремлюються освітні послуги. Освітні послуги можуть надаватися у формі індивідуальних і групових

занять, навчальних курсів, семінарів, відеолекторіїв, соціально-психологічних тренінгів, просвітницьких бесід, майстер-класів.

Питання жіночої освіти мають свою специфіку, яка полягає як у змісті освітніх потреб цієї частини дорослого населення, так і у формах надання освітніх послуг. Історично на теренах колишнього радянського суспільства, «домашня вахта» жінок розглядалась як щось другорядне. Нині, очевидно, сприйняття домашньої праці поступово змінюється. У сучасної жінки з'являється можливість вибору соціальної ролі від «берегині домашнього вогнища» до «бізнес-вумен» (ділової жінки). Відповідно, змінюються і можливості і пропозиції освітньої системи.

До числа найбільш важливих напрямів жіночої освіти, як зазначають дослідники з питань освіти дорослих, прийнято відносити: сприяння при входженні на ринок праці; допомогу тим, хто після тривалої перерви повертається у сферу праці; сприяння у розширенні можливостей вибору професійних занять; рольову освіту; консультування з різних соціально-педагогічних проблем; психологічний тренінг, який допомагає усвідомити свій образ (ідентифікацію) і відчути впевненість у собі.

Зауважимо, що жінки як специфічна категорія населення потребують стороннього погляду на власні проблеми або очікують підтримки у прийнятті рішень. Для раціоналізації поведінки за необхідності осмислення конкретної ситуації використовують консультування. Індивідуальне консультування як одна з найефективніших технологій роботи з жінками, може стосуватися психологічних, медичних, правових, педагогічних проблем.

Найпоширенішими видами соціально-педагогічного консультування у жіночих громадських організаціях є соціально-психологічне і телефонне. Консультативна допомога, яка виявляється у необхідності гарантувати жінці можливість реалізувати себе, свій особистісний потенціал, включаючи його сімейні та позасімейні складові, знаходиться на першому місці (45%). Зрозуміло, надання допомоги у надзвичайних умовах не вирішує проблеми як такі, проте здатні іноді врятувати життя жінки або її дітей.

Економічні труднощі дають жінці право звертатися за соціальною допомогою, яка є короткостроковою разовою технологією. Інтерактивні технології є найбільш ефективним засобом для формування в жінок нових поглядів та набуття нових навичок. Сюди також віднесемо такі методи як бесіди, «круглі столи», семінари, тренінги, зустрічі, збори та ряд інших методів. Здійснюються соціально-реабілітаційні заходи для відновлення соціальних функцій (30%), психологічного та фізичного стану жінок, які стали жертвами насилля. Щороку проводиться кампанія у рамках загальнонаціональної «16 днів проти гендерного насилля в Україні», мета якої – привернути увагу громадськості до насилля у сім'ї та торгівлі людьми, активізувати діяльність суспільних об'єднань з метою протистояти насиллю.

Тобто, як бачимо, працівники громадських організацій намагаються брати участь у різноманітних загальнонаціональних, масштабних проектах, аби їхня робота була продуктивнішою та давала позитивні результати.

Нині в Україні вже нараховується понад 700 жіночих організацій (34 з них мають статус міжнародних та всеукраїнських). На рахунку цих організацій - низка досягнень у сфері просування жінок, оскільки жінки стикаються з досить складними життєвими ситуаціями. За рахунок розвитку лідерських якостей жінки можна прискорити вирішення численних проблем, зокрема перебороти бідність і несправедливість, поліпшити рівень здоров'я і, зрештою, підвищити якість життя у цілому.

Досить гостро сьогодні постає питання “молодих дорослих” у сучасному суспільстві. До цієї категорії відносяться випускники освітніх закладів, які вступили у самостійне життя. Згідно з даними Держстату України кількість молоді у віці до 35 років, зареєстрованої як безробітні, на 1 березня 2012 року 225,5 тис. осіб. Вони потребують підвищеної уваги і соціальної підтримки головним чином тому, що не мають достатнього життєвого досвіду і кваліфікації, які давали б їм можливість успішно діяти у сфері професійної зайнятості. На ринку праці потрібна не потенційна робоча сила, а готові до виконання певних функцій працівники. Фахівці, які щойно закінчили навчальні заклади, далеко не завжди є бажаними фігурами на підприємстві, навіть якщо воно реально потребує працівників відповідного профілю. Отже, ця категорія також потребує додаткової підготовки, відповідно до вимог робочого місця. «Доведення фахівця» - процес довготривалий і потребує неодноразового звернення до спеціалізованих закладів освіти.

Ми розглянули лише найбільш чисельні групи соціально незахищених категорій дорослих, поза увагою залишились такі категорії як іммігранти, біженці, переселенці, бездомні особи (освіта для яких слугує важливим інструментом, що допомагає швидше і безболісно адаптуватися до нового для них соціокультурного середовища), звільнені з місць позбавлення волі, постраждали від стихійного лиха чи катастрофи, але всі вони є клієнтами територіальних центрів соціального обслуговування, де й можуть отримати відповідну соціальну і соціально-педагогічну допомогу, в тому числі і освітню.

Аналіз особливостей освіти окремих соціально незахищених категорій дорослих дозволяє зробити висновок, що її соціалізуюча і соціально-захисна роль полягають у:

- створенні умов для соціально-професійної адаптації, інтеграції у суспільство, самореалізації і самовизначення особистості, забезпечення соціально-професійної компетентності;
- сприянні усвідомленню соціально незахищеними категоріями дорослих процесів, які відбуваються у суспільстві;
- укріпленні віри кожної людини у свої можливості;
- стимулюванні освіти дорослих у їх ціложиттєвому розвитку.

Це у свою чергу актуалізує проблеми, пов'язані з регулюванням питань взаємодії держави і суспільства щодо освіти соціально незахищених категорій дорослих.

Освіта соціально незахищених категорій дорослих – один із найважливіших чинників впливу на життєдіяльність соціуму, усі його структурні елементи. Вона є способом регулювання соціальної поведінки і засобом соціального контролю і водночас інструментом стабілізації соціокультурної ситуації в суспільстві. Більше того, у контексті міжнародних проблем освіта незахищених категорій дорослих стає найважливішим цивілізованим (ненасильницьким, гуманістичним і демократичним) чинником гармонізації міжнародних і міждержавних стосунків [1;7;8;17].

На нашу думку, освіта соціально незахищених категорій дорослих є тим важливим соціальним інститутом, що впливає на рівність особистості в суспільстві. Через освіту соціальний статус та функції людини можуть розвиватися й поліпшуватися. Країни світу, як розвинені, так і ті, що розвиваються, знаходяться у процесі постійного пошуку і трансформації своїх національних систем освіти, які мають відповідати новим вимогам становлення інформаційного суспільства. Різні за глибиною і характером здійснюваних заходів, процеси перебудови спрямовані на пошук таких систем організації, управління і фінансування освітньої діяльності, які будуть більш ефективні, дійові, забезпечуватимуть високу якість освітніх послуг.

Усвідомлення доленосної ролі освіти в розвитку сучасного суспільства стало основою прийняття багатьма країнами світу стратегічних проєктів і програм: «Освіта двотисячного року» (ФРН), «Освіта Америки XXI століття» (США), «Освіта майбутнього» (Франція), «Модель освіти XXI століття» (Японія) та інші, у яких основні напрями розвитку національних систем освіти розглядаються як вирішальний чинник досягнення конкурентоспроможності країни у світовому просторі та забезпечення її сталого економічного і соціального розвитку. Основні цілі освітньої політики реалізуються в діяльності міжнародних програм Ради Європи, Європейського Союзу, Європейської Асоціації освіти дорослих та інших. Координатором у цій справі виступає ЮНЕСКО, об'єднуючи зусилля більшості країн світу. Керуючись програмними документами цих організацій, а також Концепцією розвитку освіти дорослих у країнах-учасниках Співдружності Незалежних Держав і Концепцією розвитку освіти дорослих в Україні, можемо сформулювати основні цілі і завдання розвитку вітчизняної освіти соціально незахищених категорій дорослих:

- розширення можливостей для освіти соціально незахищених категорій дорослих, які б сприяли соціально-економічному і культурному прогресу суспільства;

- створення умов для постійного вдосконалення й адаптації до соціально-економічних змін;

- розвиток національної системи освіти дорослих.

Як позитивні тенденції в розвитку освіти соціально незахищених категорій дорослих в умовах сьогодення можна виділити такі:

- поява нових структур, які надають соціально незахищеним категоріям дорослих освітні послуги з сучасних, престижних професій (DEC education, університети «третього» віку, центри професійно технічного навчання);
- трансформація колишніх структур освіти дорослих в інші більш гнучкі і такі, що відповідають сучасним вимогам, зокрема, розвиток формальної, неформальної та інформальної освіти;
- розширення цілей і напрямів освіти;
- надання соціально незахищеним категоріям дорослих повної свободи вибору напрямів і проблематики освіти;
- відбір і структурування змісту освіти з урахуванням інтересів і потреб різних категорій дорослих;
- прагнення використовувати освіту як чинник соціальної адаптації і соціального захисту окремих соціально-демографічних груп населення (зокрема, безробітних, інвалідів, мігрантів, звільнених у запас військовослужбовців та ін.);
- використання сучасних інформаційних технологій в освіті дорослих (наприклад, електронна пошта дозволяє реалізувати гнучкий та інтенсивний процес консультацій; технологія ON-LINE; Internet; інформаційно-довідкові системи бібліотек; система дистанційної освіти тощо)[15].

Висновки

Серед основних напрямів розвитку освіти соціально незахищених категорій дорослих в Україні в умовах трансформації суспільства можна виділити: розвиток правової основи освіти дорослих і освіти соціально незахищених категорій зокрема; формування національної державно-громадської системи управління освітою соціально незахищених категорій дорослих; розширення доступності всіх видів освітніх послуг для різних соціальних груп населення, в тому числі безробітних, осіб з обмеженими можливостями, людей літнього віку, мігрантів, осіб, які відбувають покарання у пенітенціарних закладах; активізацію просвітницької діяльності, спрямованої на підвищення загальної культури і соціальної активності дорослого населення шляхом розповсюдження наукових знань і досягнень культури; поліпшення умов і якості освіти соціально незахищених категорій дорослих; сприяння міжкультурному діалогу.

Література

1. Архипова С. П. Освіта соціально незахищених категорій дорослих : теорія, методологія, практика : монографія / С. П. Архипова. – Черкаси : ПП Чабаненко, 2011. – 368 с.
2. Державна програма соціальної і професійної адаптації військовослужбовців, що підлягають звільненню, та осіб, звільнених з військової служби, на період до 2011 року,

- затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 12 травня 2007. – № 720 (720-2007-п). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.
3. Державна служба зайнятості : звіт за 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.dcz.gov.ua
4. Державна служба з питань інвалідів та ветеранів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.dsiv.gov.ua
5. Итоговые материалы V Международной (Гамбургской) конференции ЮНЕСКО. – СПб., 1998. – 201 с.
6. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy / M. S. Knowles. – Chicago : Contemporary Books, 1988. – P. 18 – 19, 43.
7. Лук'янова Л. Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Л. Б. Лук'янова // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2011. – Вип. 3. – Ч. 1. – С. 8 – 16
8. Міністерство соціальної політики України. Мережа закладів, що надають соціальні послуги [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mlsp.gov.ua/control/uk/index>.
9. Миннигалева Г. А. Социально-педагогическая работа с пожилыми людьми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Миннигалева ; Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО. – М., 2004. – 310 с.
10. Новікова О. Ю. Проблема соціально-педагогічної адаптації людей похилого віку до умов інформаційного суспільства / О. Ю. Новікова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2010. – Вип. 8 (195). – С. 108 – 112.
11. Неживець О. М. Забезпечення соціальної та трудової реабілітації осіб звільнених з місць позбавлення волі : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 / О. М. Неживець. – К., 2005. – 20 с.
12. Олексюк Н. С. Соціально-педагогічна робота з сім'ями військово-службовців в умовах реформування збройних сил України : монографія / Н. С. Олексюк. – К. : Слово, 2011. – 304 с.
13. Освіта дорослих як фактор соціалізації соціального захисту окремих категорій населення : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 15-16 лютого 2011 р. / ред. кол. : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода [та ін.]. – Черкаси : ЧНУ, 2011. – 223 с.
14. Про державні гарантії соціального захисту військовослужбовців, які звільнилися із служби у зв'язку з реформуванням Збройних Сил України, та членів їхніх сімей : Закон України № 1763-IV від 15.06.2004 року [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – № 1763-IV, 15.06.2004. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/1763-15>.
15. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.svoboda.org.ua/dopusy/dopusy/025152/>.
16. Соціально-педагогічна робота з різними категоріями клієнтів : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. заклад. / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко [та ін.]. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – 408 с.
17. Сігасва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / за ред. С. О. Сисоевої. – К. : ЕКМО, 2010. – 419 с.
18. Україна : через десять років після Мадриду (стан реалізації Мадридського міжнародного плану дій з питань старіння в Україні у 2007-2012зз.). – К., 2012. – 130 с.
19. Уровень безработицы в Украине [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.donbass.ua/news/ukraine/2009/04/15/uroven-bezraboticy-v-ukraine-odin-iz-samyh-nizkih.html>

РОЗДІЛ 5

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЙНОЇ ОСВІТИ ОСІБ, ПОЗБАВЛЕНИХ ВОЛІ

Вступ

У складній системі соціальних відносин між представниками різних суспільних груп особливе місце займає проблема подолання явища стигматизації та налагодження інтерперсональних стосунків з оточенням тих людей, які в силу різних обставин і мотивів грубо порушили закон і були засуджені до різних термінів перебування у місцях позбавлення волі. Надзвичайно гостро як перед суспільством, так і перед самими делінквентами стоїть завдання відновлення нормального соціального статусу злочинців, які були ув'язнені на тривалі терміни, або отримали екстремально високі вироки, а також скоїли злочин повторно, тобто потрапили до групи особливо небезпечних злочинців – рецидивістів. Останні справедливо вважаються особами, стосовно яких процеси ресоціалізації та соціальної адаптації характеризуються низьким рівнем ефективності, головним чином через відсутність мотивації рецидивістів до зміни світогляду, закоренілість у неписаних «вовчих» законах і традиціях злочинної субкультури, небажання чесно працювати чи вчитися, низький культурно-освітній рівень, глибoku деморалізацію, зневіру в соціальну справедливість, глибокотравматичний минулий життєвий досвід, узалеження від психоактивних речовин тощо. Стигматизація цієї категорії осіб з боку інших законослухняних громадян, систематична соціальна маргіналізація значно ускладнюють і навіть блокують процес їхньої соціальної реадaptaції, оскільки сприяють різкому падінню (після виходу на волю) і так доволі низької самооцінки більшості злочинців, утверджують їх у думці, що в свідомості вільних громадян вони є і назавжди залишаться особами другого чи навіть третього сорту, незважаючи на те, що частина з них справді намагається виправитися, реабілітуватися. Соціальній ексклюзії колишніх засуджених також сприяють і проблеми з легальним працевлаштуванням, пов'язані з низьким рівнем їхньої професійної компетенції, небажанням працевлаштованих мати справу з так званими «зеками», зневага, а також острах та постійна підозра до них з боку інших потенційних співробітників, сусідів чи нових знайомих. За таких умов, а також у ситуації, коли їхнє особисте життя (як правило) зруйноване, стосунки з дружинами/чоловіками, дітьми чи іншими родичами є дуже

напруженими, а окрім того є й інші дуже гострі проблеми (фінансові, житлові, майнові, психологічні, пов'язані зі здоров'ям та ін.), колишні засуджені, використовуючи зв'язки, а нерідко й зазнаючи тиску з боку представників кримінального світу, часто знову стають на шлях скоєння злочину.

Аналізуючи різні потенціальні чинники процесу ресоціалізації засуджених, науковці у галузі ресоціалізаційної педагогіки та пенітенціарної психології давно звернули увагу на те, що в системі соціальних та психологічних детермінант повторної соціалізації особистості особливу роль відіграє її професійна компетентність, яка (у випадку створення необхідних можливостей для самореалізації) сприяє підвищенню її самооцінки, формує позитивну мотивацію до ведення чесного законотворчого життя, стимулює самоповагу, розкриває реальні перспективи для прийняття та утвердження колишнього засудженого у нових просоціальних ролях – громадянина, працівника, сім'янина, що живе згідно з законом, ustalеними у даному середовищі традиціями та звичаєвістю. Деякі закордонні, у тому числі й польські, дослідження з метою підтвердження важливості ролі праці у процесі повернення колишніх в'язнів до законотворчого життя навіть провели спеціальні дослідження з порівняння самооцінки безробітних громадян та працевлаштованих за ґратами засуджених. Ці дослідження показали парадоксальний, здавалося б факт, що в переважній більшості випадків самооцінка та рівень задоволення вільних безробітних громадян виявилася нижчою, ніж в ув'язнених, але працевлаштованих засуджених. Разом з тим, варто підкреслити, що і самооцінка, і рівень задоволення від праці значною мірою залежить від її специфіки. Чим більше характер виконуваної роботи відповідає рівню та змісту зацікавленості, здібностей, професійних умінь і компетенцій засудженого, його потребам (зокрема й у гідній заробітній платні), тим більшою мірою це сприятиме підвищенню його самооцінки, самоповаги, мотивації і задоволення. Однак, для набуття відповідного рівня професійних знань, умінь, навичок та компетенцій, важко обійтися без відповідної цілеспрямованої професійної підготовки людини. У випадку засуджених мова йде, передовсім, про професійно-технічну освіту, тобто про можливість освоєння ними якоїсь робітничої професії. І хоча нині ніхто не відкидає можливостей для здобуття засудженими навіть і вищої освіти, особливо завдяки дистанційному навчанню, тим не менше статистика таких випадків, як і реальний непростий стан справ у пенітенціарній системі України підтверджують значно більші можливості освоєння засудженими саме робітничого фаху, ніж здобуття ними ступенів бакалавра чи магістра у якійсь галузі.

З огляду на значне освітнє, розвивальне, перевиховне значення та вагомий ресоціалізаційний потенціал професійного навчання у процесі соціальної адаптації осіб, які скоїли злочин, у зарубіжній педагогіці навіть виник спеціальний термін – “ресоціалізаційна професійна освіта”, яка є складовою

частиною більш загальної соціально-педагогічної галузі – ресоціалізаційної освіти.

В Україні ця тема досі ще не знайшла належного відображення у науково-педагогічній літературі. Здебільшого, окремі аспекти навчання ув'язнених осіб розглядалися дуже побіжно у більш широкому контексті завдань і проблем соціальної реабілітації засуджених, які висвітлювалися у працях Володимира Львовича [2, с. 3-6]; Віктора Синьова [4, с. 43-51]; Олега Янчука [5, с. 75-83]; Алли Демченко [1, с. 70-83]; Володимира Проскури [3] та інших.

За кордоном, наприклад у сусідній Польщі, цими питаннями займалися як молоді, так і провідні вчені, як теоретики, так і практики, як-от: Ришард Муцидловський, Павел Щепаняк і Александра Конон-Кол, Хуберт Іваніцький, Піотр Бальцеревич, Олександра Шимановська, Даріуш Віделяк, Ельжбета Дудзінська та ін.

Метою цієї статті є пошук відповіді на запитання:

- Яку роль відіграє навчання, у тому числі фахове, в процесі ресоціалізації ув'язнених у деяких зарубіжних країнах та в Україні?
- Які досягнення та проблеми існують у цій сфері ?
- Чи у цій освітній практиці має місце індивідуалізація і профілізація?
- Що із здобутків прогресивного зарубіжного досвіду можна було б запозичити для розвитку української системи ресоціалізаційної професійної освіти?

Спробуємо знайти відповіді на поставлені проблемні запитання на основі літератури.

5.1. У пошуках моделі ресоціалізаційної освіти за кордоном

У різних країнах традиційно склалися свої моделі ресоціалізаційної освіти. Безумовно, між ними є як спільні риси, що виникають із самої андрагогічної специфіки процесу навчання дорослих людей, так і відмінності, які враховують особливості пенітенціарної політики та практики відбуття покарання засуджених осіб у конкретних державах. Десь напрацьований багатющий і цікавий досвід, а десь є ще дуже багато прогалин у цій сфері, що пов'язано із різними рівнями економічного розвитку країн, пріоритетами соціальної політики, рівнем демократизації суспільства, особливостями розвитку психолого-педагогічної науки, станом практичної соціальної роботи з ув'язненими, активністю впровадження та якістю реалізації різноманітних ресоціалізаційних програм, передусім пов'язаних з професійною освітою та розширенням можливостей для працевлаштування засуджених тощо. Однією з держав, де досягнуто значних успіхів у ресоціалізаційній освіті (що не виключає наявності й специфічних проблем) є США.

У США, а саме в Чикаго, упродовж понад двадцяти років діє Інститут у справах в'язничної освіти (PASE), котрий має різні філії. Одна з них знаходиться в Окружній В'язниці Кука (Сook), яка є найбільшим карним закладом на світі і налічує понад 7 000 місць. У різних едукативних програмах цього Інституту щороку бере участь понад 500 засуджених. У середньому близько 80% учнів, які приступили до здачі екзаменів, склали їх з позитивним результатом, а показник рецидивної поведінки серед учасників цих програм є нижчим, ніж серед засуджених з інших в'язниць США [13, с. 141].

Згідно із статистичними даними, в американських карних установах, слідчих ізоляторах і колоніях для неповнолітніх перебуває понад 1 мільйон засуджених. Загальний показник неграмотності серед них є дуже високим (25%) і виявляє тенденцію до подальшого зростання. Серед ув'язнених є близько 45% безробітних, а також приблизно 15% неповносправних фізично та в легкому ступені інтелектуально [13, с. 142 - 143].

Наведені факти є характерними не тільки для США, але й для багатьох інших країн. У ситуації, коли тільки 2 з 10 засуджених мають середню чи вищу освіту, роль професійної підготовки в процесі їх адаптації до самостійного життя надзвичайно зростає, передусім, з огляду на можливість пошуку праці, задля здобуття необхідних матеріальних засобів, а також певного соціального статусу і можливостей для розширення кола спілкування та розвитку. Окрім цього, в ситуації безробіття, що має місце також і у в'язницях (у Польщі, наприклад, цей показник становить трохи більше 20%), можливість здобувати загальну освіту чи оволодівати фахом, спричиняється до зменшення шкідливості впливу ізоляції на особистість засуджених, оскільки корисним чином використовується вільний час, якого є надмір, передусім, для профілактики вторинної неграмотності та запобігання подальшій психологічній та моральній деградації [19, с. 46].

На навчання як важливий фактор процесу ресоціалізації у польській літературі в галузі спеціальної педагогіки вчені звернули увагу ще в 70-их роках ХХ ст. Основоположні ідеї в цьому напрямі були опрацьовані засновником польської ресоціалізаційної педагогіки Чеславом Чапувим [8, с. 374 - 380]. Таке навчання мало на меті передусім активізацію інтересів учнів, особливо у зв'язку з тим, що результати численних досліджень довели існування тісного взаємозв'язку і взаємо зумовленості між шкільною неуспішністю учнів і явищем їх соціальної дезадаптації. З огляду на це, неповнолітні засуджені в Республіці Польщі зобов'язані навчатися під час перебування у закладах пенітенціарної системи [12].

З іншого боку, вищий освітній рівень з більшою ймовірністю гарантує успішну адаптацію особистості на сучасному ринку праці і забезпечення свого майбутнього. Та цінність освіти й вищого культурного рівня, особливо для засуджених осіб, полягає не тільки в цьому. Численні спеціальні дослідження засвідчили, що вищий рівень освіти сприяє кращому психічному

самопочуттю. У зв'язку з цим освітній рівень людини має вплив на зміну її ставлення до життя і до себе. Особи з вищим освітнім рівнем часто є більш життєрадісними, оптимістичними, рідше схильними до депресії, автодеструкційних думок та вчинків [11, с. 29].

У свою чергу, доведено, що проблеми зі шкільним навчанням дуже часто пов'язані з різними дефіцитами у розвитку пізнавальних психічних процесів учнів, прогулами занять, конфліктами з учителями, батьками і ровесниками, утечами з дому. Як наслідок цього – у засуджених дається взнаки дисграфія, дислексія та вторинна неграмотність [14, с. 110-111]. З огляду на це, учені дійшли до справедливого висновку про потребу опрацювання спеціальної методики педагогічного впливу на дезадаптованих осіб за допомогою ресоціалізаційної професійної освіти.

У зарубіжній, у тому числі польській літературі, з'явилися ідеї та пропозиції щодо необхідності розробки і використання у цьому процесі специфічного змісту, форм, методів і засобів навчання дезадаптованих осіб. Разом з тим, у діяльності ресоціалізаційних осередків нині ще недостатньо використовуються методи, запозичені з ортодидактики, а ресоціалізаційне навчання і надалі залишається більшою мірою лише задекларованим постулатом, аніж щоденною практикою. Мабуть тому такі поняття, як ортодидактика дорослих, ресоціалізаційна андрагогіка досі не утвердилися в літературі, а ресоціалізаційне навчання не відображено в програмах підготовки вчителів і інших працівників пенітенціарних закладів, а також не є предметом ґрунтовних наукових досліджень” [9, с. 7-8].

На відміну від традиційного навчання, яке значною мірою зосереджується на когнітивному аспекті, програми ресоціалізаційної освіти – на думку деяких учених – повинні слугувати передусім удосконаленню вмінь соціального функціонування засуджених у відкритому соціумі. Як справедливо вважають польські дослідники, ресоціалізація характеризується своєрідністю процесу навчання, метою якого є виховання, що спрямоване на становлення та підтримку реєдукаційної соціалізації. Остання нівелює результати попереднього, негативного, антисоціального досвіду, що становив істотну перешкоду для освіти та розвитку особистості, відповідно до прийнятих соціальних норм [20, с. 536].

Дидактика соціально непристосованих осіб відрізняється від навчання тих, у кого процес соціалізації відбувся нормально, - справедливо вважає Х.Іваніцький. Ці вімінності полягають у ставленні до процесу навчання, зацікавленості ним, можливості пристосування до соціальних умов, умінні реалізувати соціальні очікування і виконувати завдання, які виникають зі шкільного обов'язку [11, с. 27]. Йдеться про те, що дидактика соціально дезадаптованих повинна в особливий спосіб враховувати специфічні потреби осіб з відхиленнями в процесі соціалізації, а сам процес навчання слід організувати так, аби він створював ситуації успіху та мотивував учнів до навчання, адже дорослий учень повинен мати не лише внутрішню мотивацію

до навчання, але й усвідомлювати те, якою є вартість та практична значущість навчання у житті [11, с. 27].

Тут доречно підкреслити, що згідно з ідеями іншого визначного польського дослідника у галузі ресоціалізаційної педагогіки О.Ліпковського, головною засадою ортодидактики є домінування виховання над навчанням. Переважна більшість засуджених стикається зі значними труднощами на початкових етапах в'язничного навчання. Ці труднощі мають свої глибокі корені – це дидактична занедбаність і прогалини у знаннях, що мали місце під час шкільної освіти до скоєння злочину. Окрім цього, - як вже згадувалося вище, - засуджені “учні” часто не мають належної мотивації до навчання. Ця нехіть, а дуже часто навіть явний опір, які отримали спеціальний науково-педагогічний термін – “шкільна негачія”, явно демонструється у відповідях і поведінці засуджених, наприклад – у спанні на партах, виході з класу під час занять і ін. Подолання такої поведінки, ліквідація прогалин у знаннях вимагає спеціальних умінь, зусиль і відповідного педагогічного підходу, створення спеціальних груп вирівнювання [7, с. 81].

Особлива поведінка дорослих учнів, структура їх мотивації та мисленнєвої діяльності, значні прогалини у знаннях, проблеми з самостійною роботою при виконанні домашніх завдань у камерах, - як вважає С. Тубек, – творять специфіку праці у прив'язничних школах. З цього приводу згаданий автор пише: „Характерною рисою більшості учнів є некритичний підхід до власних досягнень, інтелектуальних можливостей і умінь, претензійність, що не має реального підґрунтя. Нерідко спостерігається відмова від читання, відповідей на запитання, виконання вправ, підходу до дошки чи до карти. Багато учнів демонструють рішуче небажання працювати самостійно, вправи виконують будь-як або й зовсім не виконують, на уроках голосно розмовляють, грають у карти або розв'язують кросворди. Підтримка дисципліни у групі та мобілізація її до праці є дуже складним завданням і вимагає від вчителя надзвичайних умінь, особливо коли група налічує 20 і більше осіб. Коли до цього додати «...претензії, спроби одержати добру оцінку шляхом залякування й погроз, інфантильність, надзвичайно низький рівень знань, убогість мови, жаргон і вульгаризми, - отримаємо образ учня в'язничної школи, який зустрічається найчастіше» [21, с. 37].

Особам, які щоденно працюють з засудженими, особливо з тривалими термінами ув'язнення та злочинцями-рецидивістами, добре відомі закони і норми так званого «другого життя», тобто в'язничної субкультури, яка суворо забороняє її очільникам («гіт-людям» або просто «людям»), які називають себе так на протигагу до усіх інших засуджених, що знаходяться на нижчих щаблях нелегальної в'язничної ієрархії) будь-які форми співпраці з персоналом в'язниць, висміює наміри та дії, спрямовані на повернення до законотворчого життя, зокрема навчання, чесну працю, участь у культурних та ресоціалізаційних програмах тощо. Ця субкультура, яку

сповідують верхівка найбільш деморалізованих злочинців, керується принципом, що «Люди» мають бути закоренілими у злочинному стилі життя і відданими йому, отож не повинні виявляти страху, жалю, співчуття, а повинні бути твердими, жорстокими, агресивними, безцеремонними, вульгарними, грізними, брехливими, уміти принижувати інших, зневажати персонал і «слабаків», словом бути «справжніми господарями в'язниці» [25, с. 172 - 198]. Зрозуміло, що за таких умов важко очікувати, аби молоді, але вкрай небезпечні, здорові і сильні злочинці, які належать до субкультури, легко здадуться і прагнутимуть сумлінного здобуття освіти.

Додатковим чинником, що утруднює процес навчання, є проблема самопідготовки учнів до занять. Єдиним місцем, де дорослі „учні” в'язничної школи можуть виконувати домашні завдання, є камера, в якій разом з ними знаходяться одночасно декілька, а нерідко й кільканадцять осіб. У зв'язку з тиснявою (внаслідок переповнення в'язниць, останнім часом трапляються навіть випадки переобладнання інших потрібних у процесі ресоціалізації приміщень під житлові камери – І.К.), браком тиші та обмеженістю простору, невлаштованістю камер, вони не є пристосованими до самоосвіти засуджених. У зв'язку з цим, необхідно замислитися над тим, аби створити належні умови для самопідготовки в'язнів та переглянути роль домашніх завдань у процесі навчання [10, с. 53].

Іншою проблемою, яку описує С. Тубак, є висока плинність педагогічних кадрів. Лише деякі витримують у такій атмосфері і залишаються працювати за мурами в'язниці. У них фіксують високий середній показник стажу праці – приблизно 24 роки. Значна частина молодих учителів не витримує і звільняється з роботи, на якій доброзичливість і доброта педагога часто використовуються засудженими проти нього ж самого [21, с. 37]. Результати опитування 41 вчителя в'язничної школи підтвердили важкі умови і наслідки такої праці: більше половини опитаних вважала, що така робота має негативний вплив на їхнє приватне життя [21, с. 38].

Разом з тим, саме від праці вчителя залежить створення сприятливої ділової атмосфери у прив'язничній школі, навчання в якій матиме позитивний вплив не тільки на знання учня, але й на інші сфери його життєдіяльності. Правильно організоване в методичному аспекті ресоціалізаційне навчання може істотно зменшити, а то й повністю перебороти такі прояви соціального непристосування, як агресивна поведінка, егоїзм, консумпційність і претензійність, примітивні форми активності, конфлікти з оточенням, антагоністично-деструкційна діяльність, некритичне наслідування, життєвий песимізм, шкільний негативізм, відсутність планів і прагнень, дефіцит умінь у сфері мисленнєвої діяльності, обмежений запас слів, вульгаризми тощо, - вважає Х. Іваніцький [11, с. 28]. Аби досягнути позитивних результатів у процесі навчання і ресоціалізації злочинців, «компетентний вихователь у своїй праці мусить уміти пристосувати перебіг процесу комунікації до конкретного підопічного, рівня його освіченості, особливостей його біографії

і «кримінальної кар'єри», рис характеру (особливо психічних та фізичних дефектів), соціальних умінь і здатності налагоджувати контакти з іншими людьми», - справедливо зазначає Славомир Мелер [15, с. 257].

На думку американських науковців, ресоціалізаційна освіта повинна виконувати три основні завдання:

- 1) бути стратегією кризової інтервенції для засуджених, які хочуть побудувати своє життя по-новому;
- 2) надати в'язням практичні уміння, які підготують їх до праці;
- 3) сформувати у них просоціальні цінності та моделі поведінки, які допоможуть їм жити у відкритому суспільстві згідно із законодавством та звичаєвістю [13, с. 150].

З цими завданнями безпосередньо пов'язані наступні освітні цілі:

- удосконалення мовленнєвих (тренінг читання, писання, мовлення), а також математичних умінь (лічба);
- отримання знань і необхідних умінь з “науки” виживання шляхом участі у тренінгах соціальних умінь (самоосвіти, самопрезентації, комунікації, самоорганізації і ін.);
- розвиток професійних умінь і навичок, а також умінь самостійного пошуку праці;
- творче використання вільного часу [13, с. 152].

Серед методів, які повинні служити реалізації вищезгаданих цілей і завдань ресоціалізаційної освіти, - як вважають фахівці, - окрім традиційних, повинні бути: праця в малих групах – інформаційних, едукативних і цільових, презентація ідей в дискусійних групах, надання вчителями вичерпної інформації і описових оцінок за результатами перевірки контрольних і підсумкових робіт засуджених, участь у груповій терапії, індивідуальне і групове дорадництво, релігійні читання (праця з Біблією), робота в профілактичних групах із запобігання узалежнень і ін. [13, с. 155]. У цій роботі в'язничних вихователів надзвичайно корисною буде допомога пенітенціарних психологів, які виконують низку важливих функцій, у тому числі діагностичних та терапевтичних [16, с. 226-233].

Серед позитивних зрушень, які сталися за останні роки, слід підкреслити зростання рівня свідомості засуджених щодо ролі освіти в процесі їх соціальної адаптації. Згідно даних Х.Іваніцького, переважна більшість (аж 97% в'язнів), висловили бажання розпочати навчання, особливо в основних професійних та середніх школах. Ці ув'язнені усвідомлювали важливість і цінність освіти та відповідних професійних кваліфікацій для пошуку роботу на ринку праці [10, с. 51].

5.2. Законодавча база ресоціалізаційної професійної освіти

Аналізуючи законодавчу базу ресоціалізаційної професійної освіти, необхідно звернутися, передусім до відповідних статей Кримінально-

Виконавчого Кодексу. Так в Україні у ст.126 пп. 1, 2, 4, 5 цього документу записано:

„1.Організація загальноосвітнього і професійно-технічного навчання засуджених, у т.ч. професійно-технічного навчання на виробництві, здійснюється відповідно до законів України „Про загальну середню освіту” (651-14) і „Про професійно-технічну освіту” (103/98-ВР) в порядку встановленому Кабінетом Міністрів України.

2. Засудженим, які займаються самоосвітою, адміністрація колонії створює необхідні умови для занять у вільний від роботи час.

4. Загальноосвітнє і професійно-технічне навчання засуджених заохочується при визначенні ступеню їх виправлення.

5. Педагогічні працівники загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів надають допомогу адміністрації колонії в соціально-виховній роботі із засудженими” [24].

Як бачимо, законодавча база створює належне підґрунтя для того, аби засуджені могли отримати освіту у відповідності зі стандартами, визначеними державою для усіх громадян.

У сусідній Польщі у Карно-виконавчому кодексі законодавчо закріплено обов’язок засуджених осіб навчатися таким чином: “ст.130 §2. У карних установах здійснюється обов’язкове навчання в обсязі основної школи, а також підготовка на понадпідставовому рівні та на професійних курсах.

§3. Першочерговість в отриманні освіти у карній установі мають засуджені, котрі не закінчили основної школи, або не мають професійної підготовки, чи після відбуття кари позбавлення волі не зможуть працювати за спеціальністю” [12, с. 468].

Ці положення конкретизуються в інших державних документах. Так, наприклад, у Розпорядженні Міністра Справедливості Польщі від 13 лютого 2004 року „У справі детальних засад і способу проведення навчання у карних установах” [27] є п’ять розділів, в яких міститься низка статей, що на законодавчому рівні регулюють процедуру навчання засуджених в установах освіти, у тому числі в закладах професійно-технічної освіти.

В аспекті законодавчого регулювання, передусім, належить підкреслити дві основні специфічні риси процесу навчання засуджених у цій країні:

1) опора на ту саму законодавчу освітню базу, на якій базується державне шкільництво в Польщі;

2) урахування специфіки життєдіяльності осіб, які відбувають покарання у закладах закритого типу, що регламентується карно-виконавчим Кодексом та іншими відповідними приписами щодо цієї категорії громадян.

Так, наприклад, у ст. 4 Розділу 1 „Загальні приписи” читаємо: „Навчання у школах організовано на засадах, окреслених в Законі від 7 вересня 1991 року про систему освітидля публічних шкіл з урахуванням специфіки навчання, яке проводиться в умовах ізоляції і реалізації цілей позбавлення волі” [27].

Ще одна важлива ідея, яка коротко виражена в ст. 5 цього розділу, а потім більш розгорнуто викладена в наступних – це ідея індивідуалізованого, диференційованого підходу до засуджених: „Вибираючи форму навчання для засудженого, ураховуються його здібності, задатки, а також термін, який йому залишився до закінчення кари” [27].

Ця ідея індивідуального підходу знайшла своє подальше відображення у розділі 2, де в ст.7, п.3 сказано: «Реалізація освітніх завдань щодо засуджених повинна відбуватися з урахуванням індивідуальних програм впливу (ресоціалізаційного – І.К.) або індивідуальних терапевтичних програм, якщо засуджені беруть участь у таких програмах” [27].

У ст. 12 конкретно вказано, хто з засуджених може навчатися:

„1) в обов’язковому порядку – засуджені, які не досягли 18 років, котрі повинні реалізувати шкільний обов’язок на підставі Закону про систему освіти;

2) за рішенням пенітенціарного відділу – засуджені, у яких в індивідуальних програмах навчання окреслена потреба навчатися;

3) засуджені, котрі подали прохання про початок або продовження навчання у певному типі школи” [27].

У ст. 13 вказується, що саме бере до уваги пенітенціарна комісія, коли вирішує питання про видачу дозволу на навчання. Вона враховує:

1) документально підтверджений рівень освіти, яка є необхідною для того, аби розпочати навчання у вибраному типі школи чи навчальному семестрі;

2) мотивацію і задатки до навчання у вибраному типі школи;

3) рекомендації, які містяться в індивідуальній програмі ресоціалізації;

4) рекомендації, які випливають з проведених психологічних досліджень (якщо такі були здійснені);

5) загальний стан здоров’я, який визначається лікарем в’язничної служби;

6) термін умовного строкового звільнення або закінчення кари позбавлення волі;

7) стаж праці, який має засуджений у обраній професії;

8) відповідність вибраного ув’язненим типу школи і освітнього напрямку з переліком шкіл;

9) призначення пенітенціарної установи, при якій функціонує вибрана засудженим школа;

10) потребу забезпечення порядку і безпеки у закладі” [27].

Окремо окреслюється низка випадків, у яких пенітенціарна комісія може припинити навчання засудженого. Тут, окрім показників поганої успішності, погіршення здоров’я та ін., звертає на себе увагу такий специфічний випадок, як, наприклад, неповернення з відпустки.

У ст. 22 окреслюються умови зарахування засудженого до професійної школи, зокрема, наявність у нього відповідного лікарського висновку, яким підтверджується відсутність протипоказань до реалізації навчання у галузі вибраної професії. Медична перевірка здійснюється перед транспортуванням

засудженого до вибраного закладу, де є відповідна школа. Важливою є ст. 23, де вказується, що той, хто закінчив школу під час тимчасового арешту чи відбуття кари позбавлення волі, отримує свідоцтво про закінчення школи. Якщо ж засуджений чи тимчасово арештований не встиг скласти кваліфікаційний іспит і вийшов на волю, то він може скласти цей кваліфікаційний іспит у цій школі пізніше, за умови, якщо дана школа має на це право [27].

Засуджений має змогу (якщо є згода директора в'язниці) навчатися поза межами закритої установи у школі певного типу. Однак у цьому випадку повинна бути налагоджена співпраця між директором цієї школи та пенітенціарним відділом в'язниці, аби узгодити вимоги і контролювати процес навчання засудженого (ст. 25). При цьому кошти за навчання у позав'язничних закладах освіти (за винятком випадків, коли їх частково надає пенітенціарна установа), повинен надавати сам засуджений [27].

Значна увага у розпорядженні (статті 26-40 розділу 2 «Детальні принципи і способи проведення навчання у карних установах») звертається на різноманітні форми професійного навчання: професійні школи, професійні курси, практичне навчання або інтегровані форми навчання. Так у ст. 26 сказано, що «Засуджені реалізують практичне навчання фаху згідно з програмою навчання професії, що може бути організоване:

- а) у процесі продуктивної чи обслуговуючої праці в закладах праці чи в допоміжних господарствах в межах карної установи чи поза нею;
- б) на практичних заняттях, які проводяться у шкільних майстернях;
- в) у комбінованих формах» [27].

Існує також низка інших параграфів, які містяться у Розпорядженні Міністра Народної освіти і спорту і стосуються даної проблеми.

Далі у різних пунктах розпорядження наголошується на:

- можливості укладення угод про співпрацю між професійною школою та прив'язничним закладом праці з метою навчання ув'язнених;
- виплати грошової винагороди засудженому за працю при дбайливому до неї ставленні;
- можливості навчатися ув'язненим на професійних курсах, програми яких затверджуються Генеральним Директором В'язничної Служби;
- ролі пенітенціарного відділу в залученні ув'язнених на професійні курси;
- програмних засадах побудови навчального процесу на професійних курсах для ув'язнених (не більше 150 годин, у т.ч. теоретичних занять – не більше 50 годин);
- вимогах до проведення професійних курсів, які дають кваліфікацію у певній професії та здачу екзамену на присвоєння такої кваліфікації (не довше, ніж 250 годин, при чому тривалість теоретичних занять не може перевищувати 150 годин) [27].

Як бачимо, питання професійної ресоціалізаційної освіти знаходять дуже конкретне відображення в законодавчих базах зарубіжних країн. Важливою є, однак, практична реалізація цих положень, яка насправді стикається з багатьма труднощами.

5.3. 3 історії розвитку ресоціалізаційної професійної освіти

Здійснюючи короткий екскурс в історію ресоціалізаційної професійної освіти, належить підкреслити факт, що на розвиток прив'язничного шкільництва у Польщі значний вплив мали інструкції директора Департаменту в'язниць ще з 1950 року. Загальноосвітня підготовка засуджених тоді містила два найважливіші рівні: перший, що передбачав боротьбу з неграмотністю і другий, який мав на меті закінчення ними початкової або основної школи [19, с. 47 – 49].

Професійна підготовка засуджених у Польщі від часу її запровадження у своєму розвитку пройшла кілька етапів. На першому етапі (до 1952 р.) переважала промислова підготовка. У той час пройшли навчання майже 11 тисяч засуджених у формі короткотермінових курсів з 17 спеціальностей (слюсарство, столярство, ткацтво, кравецтво, рільництво, поліграфія і ін.).

У другій фазі – з 1952 до 1955 року вишкіл на короткотермінових курсах занепадає. Натомість розвинулася професійна підготовка у прив'язничних школах, особливо з гірничих спеціальностей, оскільки здебільшого у цій сфері працювали тоді в'язні (понад 10 000 засуджених). У в'язницях почали поступово організовуватися кількарічні професійні школи (наприклад, дворічна школа металообробки, п'ятирічний механічний технікум і ін.). Згодом почали паралельно створюватися нові короткотривалі курси у в'язницях для жінок (кухарство, пекарство, плетиво мережива) [19, с. 52].

У середині 60-их років функціонувало два типи професійних шкіл:

- засадничі професійні школи і
- засадничі професійні школи для працюючих осіб з дворічним терміном навчання.

Програми навчання в обох типах шкіл були подібними. Різниця полягала лише у способі проходження практики: у першому типі шкіл – у шкільних майстернях, а в другому – на підприємствах з випуску продукції. Дворічний термін навчання був пов'язаний із середньою тривалістю перебування засуджених у в'язницях (2,5 роки) [19, с. 53-54].

Основні школи в Польщі трактувалися у виправних установах як обов'язкові для тих, хто не мав документу, що офіційно підтверджував би рівень професійної підготовки. У такій ситуації перебувало досить багато осіб, які розпочинали навчання у різних школах, але так і не закінчили жодної з них [22, с. 10].

З часом зростає кількість прив'язничних технікумів різних типів – металообробного, автомобільного, взуттєвого, будівельного, деревообробного, електротехнічного, кравецького, поліграфічного профілів.

На початку 90-их років у виправних закладах організації професійної освіти пропонує широкий спектр курсового вишколу неповнолітньої молоді. У цьому процесі найбільшу роль відігравало ремісниче навчання, яке охоплювало молодь з закінченою основною школою та учнів старших 16-ти років на рівні сьомого та восьмого класів. Професійне навчання проводилося з професій різного профілю: деревообробного, металообробного, будівельного, електричного, кравецького, пекарського та поліграфічного; для дівчат – кравецького, перукарського, гаптувального [9, с. 7].

У сучасній мережі прив'язничних шкіл Польщі після освітньої реформи, яка розпочалася у 1999 році, функціонують такі типи професійних навчальних закладів:

- засадничі школи з трирічним циклом навчання, які здійснюють навчання з таких професій: слюсар-механік, слюсар-зварювальник, швець, калетник, кухар, маляр-шпалерник, бетонщик, кравець, електромеханік, поліграфіст, електрик. Випускники таких шкіл отримують свідоцтво кваліфікованого робітника [19, с. 64];

- професійні технікуми з трирічним терміном навчання (на основі шкіл засадничих). Випускники таких шкіл отримують диплом техніків зі спеціальностей – деревообробна, гастрономічна, будівництво, поліграфія, механіка;

- професійні ліцеї з трирічним терміном навчання [19, с. 64 – 65].

Останнім часом у діяльність прив'язничних шкіл була запроваджене дуже прогресивне нововведення – не вказувати у свідоцтвах про закінчення професійної школи місце її знаходження, яким є в'язниця. Таким чином реалізується гуманітарний європейський принцип, який стоїть на сторожі охорони прав людини. Отримання в'язнем так званого “чистого” свідоцтва не буде блокувати колишнім в'язнем пошук роботи за спеціальністю [19, с. 67]. Такі труднощі часто є наслідком шкідливого явища стигматизації, тобто своєрідного суспільного таврування колишніх в'язнів як гірших людей, які навіть після виходу на волю опиняються в ізоляції, ситуації безробіття, бідності, бездомності, а як наслідок – або стану відчаю, або проявів рецидивної злочинності.

Окрім загальноосвітніх дисциплін у прив'язничних школах різного типу паралельно здійснюється “привчання до професійної праці або професійне навчання” [7, с. 80]. Напрями такого вишколу (особливо важливого для вихованців виправних закладів для неповнолітніх злочинців, у тому числі - для осіб з відхиленням у розумовому розвитку) з часом зазнають певних змін в залежності від соціального замовлення. Взагалі домінують “традиційні в'язничні” напрями, такі як слюсарство, столярство, токарство, зварювання (для хлопців) і ткацтво, кравецтво і кухарство (для дівчат) [7, с. 81]. В

окремих випадках учням надається можливість відвідувати позав'язничні школи, за умови, якщо їх зацікавлення, інтелектуальні можливості та поведінка під час ув'язнення це дозволяють [7, с. 81]. Навчання у формі уроків та у виробничих майстернях відбуваються по чергово шість днів на тиждень упродовж шести годин.

Вироби, які виготовляються засудженими під час практичного професійного навчання, мають різну можливість збуту і ринкову вартість. Продаж цих товарів сприяє підвищенню фінансової стабільності допоміжного господарства (до якого, між іншим, належать шкільні лабораторії), а також дає змогу виплачувати вихованцям пенітенціарних установ відповідні винагороди, так звані "виписки", які засуджені отримують для покриття витрат у перший період після звільнення.

Реформа освіти ставить перед пенітенціарними навчальними закладами нові дуже важливі і складні завдання: забезпечення високого рівня і якості навчання, більш-менш однакові результати освіти, як і в державних школах, єдині критерії оцінювання та екзаменування.

Характерною особливістю шкільної популяції в'язнів є те, що більшість з них не працювало і в період ув'язнення не працює за спеціальністю, котрої навчається [6, с. 131]. Що стосується рецидивістів або осіб, засуджених до тривалих термінів, то може статися так, що вони ніколи і не будуть працювати за обраною спеціальністю, оскільки з плином часу рівень розвитку техніки і виробництва змінюється.

У досвіді зарубіжних країн з професійної ресоціалізаційної освіти є багато цікавого і повчального як в теоретичному, так і практичному аспектах. Так, наприклад, у Фінляндії діє положення, що кара позбавлення волі повинна бути організована таким чином, аби полягала „лише на втраті свободи”, не створювала зайвих труднощів, ситуацій приниження і мала на меті полегшення пристосування в'язня до життя в суспільстві. Засуджений може вибирати поміж працею і навчанням, що оплачується однаково. Особи, які мають кращі результати в науці, отримують вищу винагороду для задоволення своїх потреб, ніж інші подібно до того, як той, хто краще працює, отримує вищу платню [17, с. 136]. Навчання відбувається в школах і на курсах, переважно, професійних, але дозволяється відвідувати школи різного рівня на волі і курси поза карним закладом. Широке застосування має алфаветизація – навчання грамоти, коли один учитель займається з 5 учнями. Діють специфічні програми навчання засуджених осіб циганської національності. Учителі, які працюють з засудженими, використовують підручники і методи навчання для дорослих осіб, яких у класі є від 4 до 12 осіб. Широко застосовується індивідуалізація навчання, у відповідності з можливостями і потребами осіб, які навчаються [17, с. 137].

Аналізуючи досвід деяких інших зарубіжних країн в галузі професійної ресоціалізаційної освіти, варто хоча б коротко згадати Данію. У зв'язку з тим, що кара позбавлення волі є дуже коштовною (добове утримання в'язня

коштує 1 000 корон), а кількість персоналу дорівнює кількості ув'язнених, у цій країні спостерігається тенденція до широкого застосування неізоляційних кар [15, с. 110-111]. У зв'язку з цим, особливий акцент робиться на широкій профілактиці злочинності (у тому числі рецидивної) та інших форм девіації. Центральне місце у цій профілактиці займає професійне навчання та праця осіб з відхиленнями у поведінці. Величезні успіхи та славу здобула у цьому плані Школа Кофоеда, названа за іменем Т. Х. Кофоеда (1889 – 1952) – відомого культурно-освітнього діяча та реформатора, яка від початку свого існування у 1928 році і до нинішнього дня є осередком соціальної допомоги для дорослих осіб – бездомних, алкоголіків, наркоманів і колишніх в'язнів (останніх є приблизно 25%) [14, с. 110].

Керуючись фундаментальним правилом соціальної роботи “поміч для самопомочі”, вона щоденно надає допомогу 500 підопічним, для яких організовано понад 200 професійних курсів (слюсарських, столярських, комп'ютерних, керування автомобілем, іноземних мов і ін.). Для менш здібних, а також для осіб з психічними відхиленнями, організовані терапевтичні заняття в 30 чудово обладнаних майстернях і на присадибних ділянках.

У “школі”, яка має будинки, медичні, психологічні і терапевтичні кабінети, виробничі майстерні, лазню, готель для тимчасово бездомних, клініку допомоги uzалеженим, бібліотеку, їдальню, пральню та ін. працює 140 працівників – педагогів, учителів, ремісників, лікарів, правників, соціальних працівників, психотерапевтів та інших спеціалістів. Підвищує мотивацію до професійного навчання і ресоціалізації можливість знайти тимчасову працю у цій же школі і отримати соціальну допомогу у випадку труднощів з працевлаштуванням [14, с. 110-111]

Досвід Данії з ресоціалізаційної професійної освіти запозичили чимало інших країн, у тому числі й Польща, створюючи осередки соціальної допомоги, де усім особам, які знаходяться у кризовій ситуації як вихід з їх скрутного становища пропонують навчання професії, самообслуговування, працю, інтелектуальний і творчий розвиток, загальноосвітні і практичні знання та вміння у різних сферах.

Як вважає польський дослідник М. Зайонц, професійна освіта та вишкіл є не просто одним із багатьох засобів, які застосовуються для урізноманітнення умов проживання ув'язнених осіб у карних установах, але й становить „...найважливіший, а можливо й єдиний реальний засіб пенітенціарного впливу, який розповсюджувався у в'язницях уже з XVII ст. Головною метою навчання в'язнів є створення їм шансів на збагачення як їхнього колишнього досвіду, так і на здобуття нових кваліфікацій. На сьогоднішній день, враховуючи наявні потреби, до найважливіших напрямів освіти в'язнів належить їх навчання в обсязі початкової і середньої школи” [23, с. 94].

Згідно зі статистичними даними, у 2007 році у польській в'язничній системі діяло 11 загальноосвітніх та професійних шкіл, 3 початкові школи, 10 гімназій та 28 основних професійних шкіл [23, с. 94].

Згідно з європейськими в'язничними правилами, кожна карна установа повинна мати цілісну освітню програму. Це необхідно для того, аби можна було реалізувати хоча б деякі індивідуальні потреби та прагнення засуджених, а також підготувати їх до життя на волі [23, с. 95]. Обов'язковим є також створення відповідної дидактичної бази в кожній закритій установі, передусім бібліотеки, яка б містила як навчальну, так і художню літературу. Всюди, де є така можливість, повинна бути налагоджена співпраця в'язничних бібліотек з локальною бібліотечною мережею [23, с. 95].

Навчання в'язнів у початковій школі (для тих, хто її не закінчив) є дуже важливим з огляду на те, що багато з них, особливо молодих (віком до 21 року), а також рецидивістів, її просто не закінчили. Те саме стосується ув'язнених, котрі мають знижений інтелектуальний рівень [23, с. 95-96]. З огляду на це важливо, щоб в'язні могли здобути середню освіту і професію, якщо її не мають, або не можуть працювати за своєю спеціальністю після звільнення.

Що стосується вищої освіти, то бажаючих її здобувати під час відбуття покарання є дуже мало. Так, наприклад у 2003 році таких було в польських пенітенціарних установах 21, а в 2005 році – 28 в'язнів [23, с. 96].

Важливою формою освіти, яка має вагоме значення як для процесу ресоціалізації ув'язнених, так і для їх соціальної реадaptaції, є професійні курси, які забезпечують їм отримання певних кваліфікацій, наприклад, кухаря, кочегара, зварювальника і ін. Вони є особливо корисними для в'язнів, котрі мають короткі терміни покарання і не можуть здобути професію, які потребують більш високої кваліфікації. У 2001-2002 рр. шкільному році діяло 74 професійні курси, де навчалось 412 в'язнів. Завершили навчання 377 осіб. Усього до вибору було кільканадцять професій. Частині ув'язнених вдалося здобути повні професійні кваліфікації з вищезгаданих професій, а також професію «оператор машин». У наступних роках помітна тенденція до зростання кількості таких курсів. Так у 2005 році число курсів зросло до 253 і ними було охоплено 3205 засуджених, з яких 3014 осіб закінчило курси. Хоча ці цифри є оптимістичними, бо показують провідне значення засадничих професійних шкіл у системі навчання в'язнів, однак автор підкреслює, що на сучасному ринку праці така освіта може бути недостатня для процесу їх успішної соціальної реадaptaції.

Якою є ситуація з ресоціалізаційною освітою в Україні?

Ця проблема останнім часом набула особливої актуальності у зв'язку з все більшим омолодженням контингенту засуджених осіб та проблемою їх працевлаштування після виходу на волю. Аналізу та пошуку шляхів розв'язання освітніх проблем осіб позбавлення волі служать конференції на високому рівні міністерств та відомств України. Однією з таких зустрічей

стала підсумкова колегія Міністерства освіти та науки України у серпні 2007 року „Професійно-технічна освіта: підсумки, досягнення та основні завдання на 2007-2008 навч. рік”, у роботі якої взяли участь представники Департаменту з виконання покарань.

У доповіді заступника голови Департаменту д.п.н., проф. Наталії Калашник вказувалося, зокрема, що «...в установах виконання покарань практично постійно перебуває близько 20 тисяч засуджених, які не володіють жодною робітничою професією, понад 30 тисяч мають низький рівень робітничої кваліфікації, 22 тисячі не мають повної середньої освіти, а майже 1 тис. засуджених, серед яких переважають неповнолітні, є неписьменними” [26].

Аби виправити ситуацію, Департамент протягом 10 років працював над створенням мережі професійно-технічних навчальних закладів у виправних установах. Спільними заходами з Міністерством освіти та науки України у 2004-2005 роках було створено навчальні центри при 74 виправних колоніях. У 2007 році було створено ще 7. У цих навчальних закладах щорічно здобувають освіту понад 12 тисяч засуджених за 55 робітничими професіями [26].

Професійна підготовка проводиться за різними формами навчання на виробництві та у 91 ПТНЗ при установах. Для цього в установах та училищах створена відповідна матеріально-технічна база і розроблені програми навчання. Організацію навчального процесу забезпечують понад 1,2 тис. педагогічних та інженерно-педагогічних працівників [26]. Однак, проблема полягає в тому, що наявні можливості ПТНЗ здатні охопити професійним навчанням на рівні державних стандартів професійно-технічної освіти не більше 50% засуджених, яким необхідно надати робітничі професії згідно з вимогами КВК України [26].

На даний час у 56 установах ще не створені навчальні заклади, у зв'язку з чим понад 31 тис. засуджених не мають можливості здобути якісну професійну освіту. Тому спільно з МОН України Департамент з виконання покарань планує відкрити ПТНЗ у всіх установах [26].

Особливої уваги потребує професійно-технічна освіта неповнолітніх засуджених у виховних колоніях і зміцнення матеріально-технічної навчальної бази. Позитивно належить оцінити намір Департаменту з виконання покарань розглядати ресоціалізаційну освіту в контексті з іншими завданнями ресоціалізації та реалізувати тісну співпрацю з закордонними пенітенціарними навчальними закладами. За останні два роки налагоджено та зміцнено партнерські зв'язки з пенітенціарними системами 28 зарубіжних країн. Черговим завданням є навчання професії осіб (6,2 тис. дітей), які засуджені до альтернативних форм відбуття покарання [26].

Висновки

Підсумовуючи, варто підкреслити, що професійна ресоціалізаційна освіта, яка існує в Україні, уже має певні напрацювання, але має ще чимало завдань для реалізації у різних аспектах.

В теоретичному аспекті існує потреба опрацювання української моделі професійної ресоціалізаційної освіти, яка б базувалася на теорії та методиці навчання неповнолітніх та дорослих соціально дезадаптованих осіб, котрі перебувають у пенітенціарних установах. Цю модель необхідно враховувати при підготовці та перепідготовці педагогічних кадрів для пенітенціарних установ.

У практичній професійній підготовці засуджених, попри законодавчо закріплені вимоги, існує багато проблем та недоліків (наприклад, відсутність закладів ПТО у понад 50-ти установах); має місце досить убога матеріально-технічна база, бракує підручників та посібників для навчання дорослих людей. Існує ціла низка суперечностей між:

- потребою виконувати державні освітні стандарти професійної підготовки засуджених осіб з одного боку та реальними можливостями пенітенціарних установ, а також освітнім рівнем, мотивацією та пізнавальними можливостями „учнів” для ефективної реалізації такого навчання;

- між значною роллю вчителя у процесі професійної освіти та складною специфікою його праці в пенітенціарних установах;

- між потребою здійснювати диференційований підхід і профільоване навчання засуджених (серед яких знаходяться особи малограмотні, з відхиленнями у розумовому розвитку, з різними задатками та здібностями, різними термінами ув'язнення, різним професійним досвідом, різним станом здоров'я тощо) та ситуацією переповнення карних установ, значною наповненістю класів, недостатньою кількістю спеціалістів та фінансуванням освітнього процесу;

- між потребою розробки та впровадження специфічних освітніх програм для різних категорій засуджених (як це є в закордонних країнах) та реальними можливостями кадрового потенціалу карних установ для їх розробки та реалізації.

Як бачимо, поряд із завданням створення нових ПТНЗ і охоплення усіх потребуючих професійно-технічним навчанням, є потреба подолання існуючих гострих суперечностей у системі ресоціалізаційної професійної освіти. Рівень диференціації та індивідуалізації такого навчання є невідповідним, актуальною є потреба розробки та впровадження спеціальних едукативних програм, дальшого урізноманітнення освітніх форм і методів, врахування в процесі навчання інтересів, потреб, здібностей та пізнавальних можливостей засуджених, аби їх більш ефективно ресоціалізувати та краще професійно підготувати до самостійного життя на волі відповідно до вимог

сучасного ринку праці. При цьому все більшу роль у пенітенціарних установах (особливо при виконанні діагностичних, корекційних та терапевтичних функцій щодо засуджених, які цього потребують) повинні відігравати пенітенціарні психологи. Їх тісна співпраця з пенітенціарними вихователями також буде сприяти підвищенню ефективності процесу ресоціалізації. Важливо, опираючись на кращий прогресивний зарубіжний досвід, враховувати національну специфіку, напрацювати власні концептуальні засади і методичні підходи до практичної реалізації професійної ресоціалізаційної освіти.

Як бачимо, ресоціалізаційна професійна освіта обґрунтовано розглядається як в сучасній зарубіжній, так і в українській науково-педагогічній літературі як вагомий чинник процесу соціальної адаптації осіб, які скоїли злочин і перебували в ув'язненні (особливо протягом тривалих термінів). Набуття загальноосвітніх і професійних кваліфікацій не лише сприятиме стабілізації і структуризації професійного й особистого життя колишніх в'язнів (особливо в найбільш критичний період перших місяців їхнього перебування на волі), але й створить надійні передумови для знаходження ними психологічної рівноваги, зокрема через пережиття (можливо, навіть перший раз за довгі місяці неволі!), почуття успіху, відновлення самоповаги, підвищення самооцінки, задоволення [19, с. 142].

Література

1. Демченко А. Особливості виховного процесу із засудженими дівчатами // Соціальна політика і соціальна робота. – 2002. – № 1. – С. 70 – 83.
2. Львовичкін В. Актуальні проблеми реформування кримінально-виконавчої системи // Соціальна політика і соціальна робота, 2002. – № 1. – С. 3 – 6.
3. Проскура В. В. Підготовка засуджених до реінтеграції у суспільство / В. В. Проскура, Н. А. Карпенко. – Л.: ТзОВ «Дизайн-студія «Папуга», 2007 – 200 с.
4. Синьов В. Гуманістична спрямованість пенітенціарної педагогіки // Соціальна політика і соціальна робота. – 2002. – № 1. – С. 43 – 51.
5. Янчук О. Ресоціалізація неповнолітніх, які відбувають покарання / О. Янчук // Соціальна політика і соціальна робота. – 2002. – № 1. – С. 75 – 83.
6. Balcerowicz P. Kształcenie zawodowe dla readaptacji społecznej i wymagań rynku pracy // Przegląd wieziennictwa Polskiego. – 2001. – № 32/33. – S. 131 – 132.
7. Betke Cz. Zakład poprawczy jako placówka resocjalizacji nieletnich / Cz. Betke, T. Betke // Kontakty z ludźmi “innymi” jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji. – Katowice : Wyd-wo Un-tu Śląskiego, 2000. – S. 71 – 88.
8. Czapow Cz. Pedagogika resocjalizacyjna / Cz. Czapow, S. Jedlewski. – Warszawa : Polskie Wydawnictwo Naukowe, 1971. – 534 s.
9. Dąbrowska J. Organizacja kształcenia w zakładach dla nieletnich resortu Sprawiedliwości / J. Dąbrowska // Szkoła Zawodowa, 1990. – Nr 7. – S.7 – 8.
10. Iwanicki H., Możliwości praktyczne edukacji uczniów szkół przywieziennych / Szkoła Specjalna, 2007, Nr 1, s. 50- 54.
11. Iwanicki H. Rola, znaczenie i zadania szkolnictwa przywieziennego / H. Iwanicki // Szkoła Specjalna, 2004. – Nr 1. – S. 27 – 31.
12. Kodeks karny postępowania karnego. Kodeks karny wykonawczy. – Warszawa : Wydawnictwo Zrzeszenia Prawników Polskich, 1997. – 520 s.

13. Konon-Kol A. W poszukiwaniu modelu edukacji resocjalizacyjnej. Przegląd doświadczeń w USA i w Polsce / A. Konon-Kol, P. Szczepaniak // Przegląd więziennictwa Polskiego. – 1995. – № 22/23. – S. 141 – 159.
14. Kremplewski A. System opieki oraz instytucje dla nieletnich w Danii / A. Kremplewski, R. Musidłowski // Przegląd więziennictwa Polskiego. – 1998. – № 18. – S. 110 – 111.
15. Meler S. Kompetencje komunikacyjne w pracy penitencjarnej wychowawcy / S. Meler // Przegląd Więziennictwa Polskiego. – 2005. – № 49. – S. 111 – 115.
16. Nawrocki A. Rola i zadania psychologów w wykonywaniu kary pozbawienia wolności / A. Nawrocki // Kara Kryminalna. Analiza psychologiczno-prawna / red. M. Kuć, I. Niewiadomska. – Lublin : Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2004. – S. 226 – 233.
17. Sapia-Drewniak E. Polskie sykolnictwo przywieszienne wobec doświadczeń wybranych krajów europejskich // Edukacja dorosłych w perspektywie integrowania się Europy / red. Z. Wolk. – Zielona Góra : Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego, 2000. – S. 133 – 139.
18. Spionek H. Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne / H. Spionek. – Warszawa : PWN, 1981. – 152 s.
19. Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej / red. Z. Zasinski, J. Mudrecka. – Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2004. – 468 s.
20. Szczółka A. Teleologia resocjalizacyjna / A. Szczółka // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. – Warszawa : Wyd-wo Akademickie „Żak”, 2007. – T. VI. – S. 536 – 543.
21. Tubek S. Specyfika pracy w szkołach przywieszennych / S. Tubek. – Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2000. – Nr 1. – S. 37 – 38.
22. Winiarski M. W zakładach karnych tez działają szkoły zawodowe / M. Winiarski // Szkoła Yawodowa. – 1990. – Nr 1. – S. 9 – 11.
23. Zająć M. Kształcenie, rozwój zawodowy więźniów na podstawie kierunków, przejawów i standardów europejskich na rynku pracy / M. Zająć // Przegląd Więziennictwa Polskiego. – 2007. – Nr 54. – S. 77 – 100.
24. Кримінально Виконавчий Кодекс України [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.e&nre1129-15>, запис від 11.03.2009.
25. Курляк І. Постпенітенціарна педагогіка : теоретичні засади та реалії практичного застосування у Польщі / І. Курляк. – Л. : Сполом, 2010. – Ч. 1. – 320 с.
26. Участь у роботі колегії Міністерства освіти і науки України „Професійно-технічна освіта : підсумки, досягнення та основні завдання на 2007-2008 навч. рік” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.kmu.gov.ua/punish/control/uk/publish/article;jsessionid=40CAD7D558C, запис від 04-03-2009 року – 2с.
27. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 roku w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz. Ustaw z dnia 9 marca 2004 r) [Zasobów elektroniczny]. – Tryb dostępu : www.lex.com.pl/serwis/du/2004/0337.htm, запис від 01.03.2009 – 6 с.

РОЗДІЛ 6

**ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА
ДОСЯГНЕННЯ СУЧАСНОГО ДОБРОБУТУ**

Життя громади неможливо, якщо поза межами процесу залишаються цілі групи її представників. У науковій літературі можна зустріти різні терміни, що позначають осіб, чи групи осіб, які виключені із процесів, що відбуваються в громаді або у суспільстві. За визначенням, що використовується в офіційних документах Європейського Союзу, під соціальним виключенням мається на увазі, в першу чергу, неможливість для особи або групи осіб жити в той спосіб, яким існує переважна більшість членів певного суспільства. Поняття соціального виключення можна визначити і «як досвід соціальної або економічної нерівності».

Combat Poverty Agency трактує соціальне виключення як «структури та процеси, які позбавляють людей, що знаходяться за межею бідності або в якійсь з маргінальних груп, повноцінної участі в суспільному мейнстрімі, оскільки вони відрізняються від інших. Соціальне виключення є процесом, під час якого певні групи виштовхуються на дно суспільства через бідність, рівень освіти або життєвий досвід. Це нівелює їхні можливості влаштуватися на роботу або отримати освіту, а також брати участь у суспільному житті та впливати на органи влади».

Організація «Раглієгзпір 2000» дає своє визначення поняттю. Соціальне виключення – це «сукупна маргіналізація – усунення від продукування (працевлаштування), від витрат (бідність), від соціальних мереж (громад, родини, сусідів), від процесу прийняття рішень та адекватної якості життя».

За різних умов до таких груп можна віднести людей з обмеженими можливостями, з розумовими вадами, з різними видами залежності (алкогольна, наркотична), безробітних, неписемних чи з низьким рівнем освіти тощо.

Причини виключення цих груп є різними. Особи з обмеженими можливостями мають різні вади здоров'я. Такі фактори, є спільними для більшості соціально виключених груп., які мають низький рівень освіти та бідність. Під низьким рівнем освіти слід розуміти не лише неписьменність, але й відсутність професійних та життєвих знань та навичок. Бідність, у свою чергу, є безпосередньою причиною соціального виключення.

Поняття «соціальне виключення» полягає у тому, що воно враховує не лише традиційні показники, такі як рівень доходів, рівень витрат, розмір заробітної платні, вартість споживчого кошика тощо, але й нетрадиційні, тобто доступність освіти, закладів охорони здоров'я, культури, мистецтва,

торгівлі. При цьому враховується як фізична наявність чи відсутність у громаді театру, лікарні, ресторану, бібліотеки чи спортзалу, так і якість послуг, що там надаються. У кожному населеному пункті є лікарні, але низька якість пропонуванних послуг змушує людей долати сотні кілометрів у пошуках-кращого обслуговування. Крім того враховується наявність чи відсутність неформальних мереж. Відносність поняття «соціальне виключення» полягає у тому, що якість життя оцінюється не зовнішніми експертами, а самими людьми з огляду на власні потреби. Тобто, для оцінки, скажімо, безпечності того чи іншого населеного пункту використовуються не лише традиційні індикатори, такі як кількість ув'язнених та засуджених, число зареєстрованих злочинів тощо, але й суб'єктивні, скажімо, чи бояться люди виходити на вулицю в темний час, наскільки населення громади довіряє органам правопорядку.

Як альтернативність поняття «соціальне виключення» можна прослідкувати на прикладі Великої Британії. Під час правління консервативного уряду британські політики заявляли про подолання бідності як соціального явища. Слово «бідність» зникло з офіційного політичного словника. Проте після приходу до влади лейбористського уряду та запровадження стандартів Європейського Союзу щодо визначення бідності, ситуація різко змінилася. Застосування поняття «соціальне виключення» дозволило виявити у Великій Британії 11 мільйонів людей, що в силу різних причин нездатні до прийнятого в країні способу життя.

Соціальне виключення можна розглядати як побічний, майже неминучий ефект розвитку сучасного суспільства. У 60-х роках ХХ століття американський соціолог Т. Парсонс вказував на те, що розвиток суспільства – це не що інше, як процес диференціації та все вужчої спеціалізації соціальних інститутів.

Учений зазначав, що такий процес призводить до втрати людиною багатьох прав. Європейські вчені ще більш категоричні. Вони стверджують, що соціальне виключення, як правило пов'язане з бідністю, – це прямий шлях до втрати громадянських прав. Людині, яка веде щоденну боротьбу за фізичне виживання, просто ніколи цікавитися громадським, політичним чи культурним життям суспільства.

Залежно від причин, ми пропонуємо розрізняти два види виключення, які їх викликали. По-перше, це виключення, пов'язані з вродженими статусами особи чи соціальної групи (національність, расова приналежність, стать, фізичні та розумові вади тощо).

Таким чином, ми маємо справу з дискримінацією на расовому, національному чи тендерному рівні. Рішення цих проблем слід шукати на політичному та законодавчому рівнях. Однак у багатьох достатньо демократичних суспільствах, де будь-яка дискримінація є поза законом, наявні соціально виключені особи і групи. Досить часто це ті ж расові, національні чи тендерні групи. Очевидно, причина не тільки у вроджених

статусах. Другий різновид виключення пов'язаний зі статусами набутими завдяки своїм знанням, навичкам та здібностям упродовж свого життя. Зважаючи на той факт, що в сучасному суспільстві саме ці статуси посідають провідну роль, причини виключення, як і шляхи його подолання, слід шукати саме в цій площині.

Під поняттям «соціальне включення» розуміємо заходи із забезпечення рівного доступу до ресурсів та послуг, допомогу індивідуумам стати повноцінною частиною громади та суспільства, заохочення внесення вкладу кожної людини до суспільного та культурного життя та викорінення будь-яких форм дискримінації. Окрім того, соціальне включення забезпечує маргінальним групам можливість впливати на прийняття рішень владними структурами, а значить, покращити свій власний рівень життя.

Варто зазначити, що соціальне включення це складний процес, до якого повинні бути залучені обидві сторони: і громада, і соціально виключені особи чи групи. Приклад багаторічних спроб інтеграції римського населення в країнах Центральної та Східної Європи засвідчує складність та тривалість процесу.

Досить часто зусилля сотень урядових, міжнародних та громадських організацій, мільйонні гранти та інвестиції не призводили до бажаного результату.

Загалом потрібно визначити, що вирішення проблеми соціального включення є неможливим без розуміння структури сучасного суспільства. Соціальна теорія сьогодення в цьому контексті спирається на ідеї російсько-американського вченого П. Сорокіна. Структура нашого суспільства – це система нерівності. Зазвичай, це ієрархія статусів, які є нерівними стосовно один до одного. Водночас, вона не є сталою, постійно змінюється. Одні люди (індивідуальна мобільність) чи групи (групова мобільність) піднімаються щаблями соціальної нерівності, інші опускаються. Варто наголосити, що дехто з людей (чи групи осіб), залишаючи свою соціальну групу, внаслідок різних причин вже неспроможні увійти до інших соціальних груп. У такому випадку особи взагалі випадають із соціальної ієрархії. Таких людей прийнято називати маргіналами, а групи таких людей, відповідно, маргінальними. Зважаючи на вищесказане, соціальне включення може відбуватися двома шляхами.

Перший шлях – підвищення соціального статусу особи чи групи осіб, за умови, що новий статус більшою мірою вплине на всі сторони життя громади та суспільства в цілому.

Другий – шлях повернення особи чи груп осіб до загально визнаної соціальної ієрархії. У будь-якому випадку маємо справу зі спробою здобути новий соціальний статус, увійти до нових соціальних груп. Саме в цьому і полягає складність соціального включення, адже кожна соціальна група чинить опір входженню до неї нових членів, виставляючи так звані «соціальні бар'єри». Такими бар'єрами, залежно від групи, можуть бути

гроші (певний їх обсяг), рівень культури, рівень освіченості, професійні навички, стиль життя тощо. Для їх подолання особа повинна крім бажання мати ще й достатні ресурси та готовність долати ці бар'єри.

Провідну роль у зазначеному процесі відіграє громада і суспільство зокрема. Звісно, суспільство нездатне забезпечити усіх бажаних достатніми ресурсами та змусити людей просуватися шаблями соціальної нерівності. Проте воно може забезпечити умови та засоби для соціальної мобільності, які називаються соціальними ліфтами. У традиційних суспільствах подібними ліфтами могли бути купівля дворянського титулу, шлюб з представником іншої соціальної групи тощо. Натомість, у сучасному суспільстві головним і чи не єдиним соціальним ліфтом стала освіта. Саме тому більшість організацій, діяльність яких спрямована на соціальне включення, зосереджуються на навчальних і тренінгових програмах. Це може бути діяльність, спрямована на подолання неписьменності, розвиток професійних чи життєвих навичок тощо. Водночас, навчання є найбільш дієвим шляхом подолання бідності.

Інтеграція в європейське співтовариство спонукає враховувати наявний досвід розробки соціальної політики, особливо в західноєвропейському регіоні. У країнах Європейського Союзу організація соціального захисту досить різноманітна. Проте є принципи спільні для всіх країн, особливо тих, що межують одна з одною. Вважається, що в Європі існує чотири моделі соціальної політики:

1. Континентальна модель, яка ґрунтується на схемах страхування, що співвідносяться із зайнятістю;
2. Південноєвропейська модель, заснована на базовій підтримці сім'ї;
3. Система британського ринкового типу;
4. Скандинавська модель, що ґрунтується на принципі загального охоплення.

За чотирма моделями можна визначити хто несе остаточну відповідальність за соціальний захист особистості – сім'я, держава або ринок.

Накопичений століттями досвід соціальної підтримки населення дав змогу сучасним дослідникам проаналізувати і виявити спільне і відмінне в практиці соціальної політики різних країн. У наш час найбільш актуальною є типологія, розроблена американським дослідником Річардом Тітмусом і його послідовниками Пінкером і Еспінг – Андерсоном у 70-80-х роках ХХ ст. Відповідно цієї теорії соціальна практика дала три базових моделі соціального розвитку: патерналістську (від лат. – батьківський), корпоративістську (від лат. – спілка) та етатистську (держава). Для патерналістської моделі соціальної політики і соціальної практики характерним є спроба досягти ефективності, використовуючи фонди для забезпечення допомоги членам суспільства, які не в змозі себе забезпечити. Порівняно з іншими, вона відрізняється низьким рівнем участі держави у вирішенні соціальних проблем. Основними суб'єктами соціального

забезпечення є родина та приватні благодійники. Держава делегує частину обов'язків із соціального захисту (і, перш за все, з соціального страхування) професійним, релігійним та іншим добровільним організаціям. Щодо сутності такого підходу, часто вживається термін субсидіарність (англ. – допоміжний, той, що доповнює). Основні функції соціального забезпечення виконують промислові корпорації і профспілки. На регіональному і місцевому рівнях соціальним забезпеченням займаються місцеві асоціації підприємців, профспілки і держава (Німеччина, Австрія, Нідерланди, Бельгія, Швейцарія, окремі елементи у Франції та Італії). Зокрема, для Голландії і багато в чому для Бельгії характерна так звана "секторизація" (інтереси різних груп населення представляють окремі структури). Тут існує велика кількість організацій, як займаються соціальним захистом і наданням індивідуальних соціальних послуг. У згаданих країнах, формувались як "секторні", приватно керовані але фінансовані переважно державою ініціативи. Місцева влада бере на себе створення власних служб тільки там, де подібні ініціативи відсутні.

Етатистська модель соціальної політики орієнтована на централізовану, екстенсивну і дорогу систему соціального забезпечення. Намагання забезпечити рівність приводить до значної державної участі і соціальному обслуговуванню і виплаті соціальної допомоги. Контроль за реалізацією державної соціальної політики здійснюється місцевими органами влади, підзвітними центральному уряду (Скандинавські держави). Основна частина захисту забезпечується через зайнятість населення.

"Підтримка солідарної і універсальної системи соціального захисту обходиться дуже дорого, і це означає, що вона повинна мінімізувати соціальні проблеми і максимізувати надходження в державну скарбницю. Очевидно, що ця умова краще всього дотримується, коли більшість людей працює" [9]. Організація управління соціальною сферою заснована на трьох рівнях: державному, регіональному і муніципальному. Соціальна робота здійснюється в основному державними агенствами, що представляють мережу мультидисциплінарних служб. Державний рівень забезпечується переважно національним страхуванням населення, регіональний – відповідає за інститути охорони здоров'я (госпіталі, заклади для розумово відсталих і психічно хворих), муніципальний рівень організовує широкий спектр послуг через соціальні заклади (інформація поради, посередництво, грошова допомога, мобільна соціальна робота притулки для жінок, що потерпають від насилля, центри для біженців і т.п.). Простежується орієнтація на соціальну патологію і основна увага приділяється допомозі бідним. Соціальна робота ототожнюється з державою і покладається більше на примус, ніж розвиток громадської ініціативи.

Як правило, реальна соціальна політика і соціальна практика базується відповідно до теоретичних моделей. З огляду на це переважають змішані моделі, в яких виділяють найбільш характерні для тої чи іншої моделі ознаки.

Для країн Центральної, Західної і Північної частини Європи основними є корпоративістська та етатистська моделі соціального захисту. У скандинавських країнах функціонують змішані моделі, в яких проявляється протиріччя між корпоративною та етатистською моделями.

Розроблену в зарубіжній соціальній практиці типології використовують і під час аналізу соціальної політики колишніх соціалістичних країн. Формально провідною в них була етатистська (державно-розподільча система, проте в різних державах (Польща, Угорщина, Словаччина) різною мірою проявлялися й елементи корпоративістської та патерналістської моделей (у соціальній сфері значну роль відігравали державні підприємства профспілкові організації, фонди, товариства). У Радянському Союзі контроль держави над реалізацією соціальної політики був набагато сильнішим, аніж в інших країнах соціалізму, проте радянська модель також має багато рис подібних ліберальній (корпоративістській) моделі західних країн.

Економічні та політичні реалії знаходяться в процесі змін і впливають на соціальну політику, відповідно і соціальну роботу, яка є важливим інструментом її втілення в життя. Безсумнівно є думка, що саме від них залежить структурна перебудова соціальної політики. Важливу роль відіграє і ступінь розвитку громадянського суспільства, інститути якого впливають на вирішення соціально-економічних проблем. Ці питання є актуальним для України, адже її утвердження як соціальної держави (що проголошено в Конституції) передбачає гнучку і відкриту модель соціальної політики, яка буде сприятливою для становлення і розвитку соціальної роботи та соціальної педагогіки.

Розвиток і функціонування системи спеціальної освіти в державі, завжди вважалися проявом турботи про дітей з особливими освітніми потребами. Однак, у більшості розвинених країн світу таке бачення системи освіти дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, почало поступово змінюватися. Знання про потреби таких дітей, педагогічний досвід роботи з ними, відповідно обладнані приміщення й досі мають велике значення, проте, сегрегація учнів наразі розглядається як неприйнятна і така, що порушує право дитини на освіту.

Загальне бачення цього питання полягає в тому, що переважна більшість дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, повинна мати можливість навчатися разом зі своїми однолітками у звичайних умовах. Одним із результатів такого підходу вважається створення єдиної освітньої системи, яка охоплюватиме учнів різних категорій.

Освіта дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, дієвість яких неодноразово підтверджувалась і використання яких приносило користь усім дітям. Ці принципи передбачають, що відмінності між людьми є природним явищем і навчання слід відповідним чином адаптувати до потреб дітей, а не

«підганяти» під сталі погляди щодо організації та характеру навчального процесу [3].

Виважена педагогіка, орієнтована на потреби дітей і може допомогти уникнути безцільних витрат ресурсів і краху надій, до чого надто часто призводить низький рівень навчання та шаблонність усталених підходів в освіті. Окрім цього, школи, які приділяють увагу дітям, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, є тренувальним майданчиком для суспільства, орієнтованого на задоволення потреб усіх своїх громадян [11].

Отже, досвід багатьох країн свідчить, що інтеграція дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, найкраще відбувається в школах, які приймають на навчання усіх дітей певного району чи громади без будь-яких обмежень. Саме в таких умовах діти із вадами розвитку, можуть досягти найвищих результатів в освіті та соціальній інтеграції.

Сьогодні інтегрована освіта є одним із пріоритетних напрямів соціальної політики демократичних країн. У Конвенції ООН про права дитини декларується, що право людей з інвалідністю на інтеграцію в суспільство є основним принципом міжнародних стандартів у галузі прав людини, і сумісна освіта – це основа суспільної інтеграції. У розвинених країнах інтегровані школи вже реальність, у нашій – поодинокі випадки.

Сьогодні забезпечення освітніх потреб дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах знайшло своє відображення в запровадженні інклюзії.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзія (включення) – процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті, в різних програмах.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзивна школа – це заклад освіти, що відкритий для навчання всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. Цей заклад забезпечує без бар'єрне фізичне середовище, адаптує навчальні програми та плани, методи й форми навчання, тим самим надаючи можливість усім дітям успішно навчатись в тому числі і дітям з особливими освітніми потребами; залучає батьків до співпраці; співпрацює з фахівцями з метою надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей; створює позитивну атмосферу в шкільному середовищі та громаді загалом.

Інклюзія – це процес. Важливо зазначити, що інклюзія має розглядатись як постійний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому випадку відмінності розглядаються як позитивне явище, що стимулює навчання дітей та дорослих.

Досить часто інтеграцію ототожнюють з інклюзією, що має дещо розширений контекст: інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклюзія передбачає пристосування шкіл та їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх учнів як обдарованих дітей, так і тих, які мають особливі потреби. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти.

Суспільство повинно враховувати та пристосовуватись до індивідуальних потреб людей, а не навпаки.

Поняття інтеграція й інклюзія виступають протилежними щодо «сегрегації» та «ексклюзії». Сегрегація – виключення людей з особливими потребами від більшості, практика спеціальних закладів. Ексклюзія – обмеження соціальної активності дитини до її виключення з суспільного життя внаслідок обмеження соціальних та суспільних прав.

Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Відповідно, вона передбачає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці.

Зазначена організація освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями у загальноосвітніх закладах вимагає значних зусиль. Це зумовлено тим, що більшість шкільних будівель не пристосовані зараз до того, щоб в них знаходилися діти з важкою формою інвалідності. Крім того, існує негативне відношення з боку інших людей до дітей-інвалідів, а також стереотипи і хибні погляди з приводу можливостей інвалідів: що вони можуть, а чого не можуть.

Водночас міжнародні та вітчизняні документи в галузі інклюзивної науки, наприклад, стандартні правила ООН щодо порівняння можливостей людей зі спеціальними потребами (1993 р.) проголошують зробити освіту для всіх осіб з фізичними та розумовими вадами як невід'ємну частиною системи освіти.

Педагогіка, орієнтована на потреби дітей, може допомогти уникнути безцільних витрат ресурсів і краху надій, до чого надто часто призводить низький рівень навчання та шаблонність концептуальних підходів до освіти.

Варто зазначити, що Саламанська декларація (1994 р.) закликає уряди усіх країн затвердити на законодавчому рівні принцип інклюзивної освіти та приймати до загальних шкіл всіх дітей, якщо немає виняткових випадків, які унеможливають це. Акцентовано на тому, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби і тому необхідно розробляти системи освіти і виконувати освітні програми таким чином, щоб брати до уваги широкую різноманітність цих особливостей та потреб.

Конвенція ООН про права дитини, Держави-учасниці визнають право дитини на освіту, і з метою поступового досягнення реалізації цього права на основі рівних можливостей упроваджують безкоштовну та обов'язкову початкову освіту.

Стосовно неповносправної у розумовому або фізичному відношенні дитини, стверджується, що вона має вести повноцінне і достойне життя в умовах, що забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують її активну участь у житті суспільства.

Вважаємо за доцільне розглянути нормативні акти України у сфері освіти щодо дітей з особливими потребами.

Конституція України [5, с. 53] гарантує всім громадянам право на освіту. В Законі не передбачено жодних винятків чи подвійних тлумачень щодо дітей з особливими потребами. Разом із положенням про охорону державою сім'ї, материнства і дитинства це дає певні підстави говорити про пріоритет інклюзивної форми навчання, порівняно з навчанням у школі-інтернаті.

Закон України «Про освіту» гарантує можливість навчатись екстерном та вдома, але про інтегроване навчання інформації немає. У Законі України «Про загальну середню освіту» згадується про існування дітей з особливими потребами в освітньому полі як «дітей для навчання у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах)», але без уточнення про можливість їх інтеграції. Закон також містить наступне твердження: «Зарахування та добір дітей для навчання у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах), їх переведення з одного типу таких навчальних закладів до іншого проводиться за висновком відповідних психолого-медико-педагогічних консультацій у порядку, встановленому Міністерством освіти України [2, с. 5].

У разі, якщо батьки або особи, які їх замінюють, всупереч висновку відповідної психолого-медико-педагогічної консультації відмовляються направляти дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату), навчання дитини проводиться за індивідуальною формою [2, с. 5].

Тобто, з одного боку, держава нібито підтримує скерування дітей в інтернати, оскільки так правильно з точки зору комісії, а з іншого – дає змогу навчатись за місцем проживання. Саме положення про індивідуальну форму навчання надасть можливість дитині вчитись вдома, але нібито й не забороняє відвідувати окремі або навіть всі заняття в школі за місцем проживання.

Закон України «Про охорону дитинства» у ст. 26 «Захист прав дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку» стверджує, що «...дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям з вадами розумового або фізичного розвитку необхідних

умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку» [1].

Досить довгий період існувала освітня політика, що базувалась на принципах роботи системи загальноосвітніх закладів для «здорових» дітей і, так званих спеціальних шкіл для дітей з особливими освітніми потребами. Загальноосвітні школи були недосяжними для учнів із порушенням психофізичного розвитку, що сприяло розповсюдженню й утвердженню стереотипу упередженого ставлення до них. Упродовж останніх років в Україні на державному рівні інклюзивне навчання визначається пріоритетним напрямом (В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьов та ін.).

Зміст, форми, види, умови, проблеми соціальної інтеграції інвалідів висвітлено в дослідженнях В. Гудоніса, Т. Добровольської, І. Іванова, А. Капської, Є. Леонгарда, Н. Малофєєва, К. Рейсвейк, В. Петрової, Л. Шипіциної, Н. Шматко та багатьох інших учених.

Питанням формування нової системи освіти займалися І. Бондар, І. Леонгард, М. Синьов, Таланчук, Г. Шевцов, А. Ямбург. Теоретичні й методологічні аспекти освіти людей з обмеженими фізичними можливостями, а також спроби навчально-методичного, медичного та соціального супроводу розробили В.Авілов, К. Агавелян, Н. Вовк, Б. Даутова, З. Кантор, Н. Козлов, А. Колупаєва, І. Купреєва, А. Мальков, І. Нікітіна, Г. Паршін, В.Сікора, Г. Станевський, М.Чайковський та ін. Проблеми теорії і методики професійної підготовки соціального педагога знаходять своє відображення в працях С. Григор'єва, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Міщик, Н. Морозової, І.А. Мудрика, С. Савченка, Л. Харченка, С. Харченка.

Сучасний етап інноваційного розвитку суспільства відзначається формуванням нового погляду на освіту й на місце людини в соціумі. Освіта набуває характеристик загальності, доступності, рівності. У межах міжнародного руху «Освіта для всіх», ініційованого ЮНЕСКО, першорядним завданням суспільного розвитку стає забезпечення кожного правом на навчання, отримання якісної базової освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема задоволення освітніх потреб дітей і молоді з обмеженими можливостями, зокрема в умовах інклюзивної освіти.

Аналізуючи зарубіжний досвід введення інклюзивної освіти у шкільну практику, виявлення й аналіз інноваційних механізмів освітньої інклюзії суттєво оптимізує трансформацію вітчизняної освітньої системи відповідно до потреб інноваційного розвитку та реалізації Конвенції ООН Про права інвалідів.

Термін «інклюзія», уведений у науковий обіг М. Уїлл (США), позиціонується зі структурним реформуванням шкіл відповідно до потреб усіх без винятку дітей.

Освітню інклюзію становлять теорія соціальної справедливості, прав людини, теорія соціальних систем щодо розвитку особистості, соціальний конструктивізм, структуралізм, ідеї інформаційного суспільства й соціальної

критики, що покладені в основу соціальних технологій інноваційного розвитку освіти.

Так, у контексті ідей соціальної справедливості освіта розглядається як суспільне благо, що потребує надання всім рівних можливостей у доступі до цієї соціальної цінності.

Обмеженість доступу до освіти є характеристикою суспільств зі складною стратифікаційною структурою, що призводить до соціальної нерівності і розглядається в контексті ідей соціальної депривації. Одним із шляхів подолання соціальної нерівності розглядається можливість посісти вагоме місце в суспільстві засобами освіти

Висока якість людських ресурсів як ознака суспільства, що еволюціонує, передбачає високий рівень академічної підготовки, соціальний досвід, соціальну компетентність, здатність до соціальної адаптації, які є складовими функціональної грамотності населення (ЮНЕСКО).

Одним із засобів подолання низького соціального й академічного рівня депривованих дітей і молоді є інклюзивна освіта, що є гнучкою індивідуалізованою системою навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання.

Мета інклюзивної освіти – розбудова інклюзивного суспільства, що дає змогу кожному, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. [4]

Продуктування ідеї інклюзивної освіти відбувалося не одномоментно, йому передував складний і суперечливий соціокультурний розвиток суспільства, динаміка ідеологічних детермінант якого, відбиваючи загальні тенденції трансформації різних моделей розуміння суспільством інвалідності, відрізнялася за кордоном і в нашій країні.

Кожний етап історичного розвитку освіти для дітей з особливими потребами представлений відповідною освітньою моделлю, осередком якої виступали провідні підходи до подолання освітніх проблем зазначеної категорії.

Як приклад медична модель (або модель «об'єкт жалю», «об'єкт вимушеної благодійності») забезпечувала освітні потреби дітей і молоді з вадами психофізичного розвитку через створення спеціальних закритих установ. Фактична ізоляція в умовах цих закладів і подальше виключення дітей цієї категорії з життя суспільства засвідчила неспроможність даної моделі і призвела до постановки питання щодо зменшення кількості установ такого типу та поступового їх закриття. Велика Британія та Італія уперше здійснили повну відмову від медичної моделі.

Як альтернативу медичній моделі у країнах Скандинавії, США, Канаді було уперше використано ідею «нормалізації», яка передбачала формування партнерів культурно-нормативного життя тих, хто був виключений з

суспільства засобами інтеграції (комбінованої, часткової, тимчасової, повної) або асиміляції через прийняття норм домінуючої культури й наслідування їм у своїй поведінці. Визначаючи основні недоліки означеної моделі було визнано фізичну складову інтеграції через тиск на суспільство з метою формування змін у ставленні до таких дітей, тиск на дитину з метою примусового стимулювання до навчання і розвитку.

Іншим прикладом є модель «включення» в основі якої покладено ідею соціального прийняття через модифікацію стилю поведінки й ціннісних норм домінуючої групи.

Інклюзивна освіта, таким чином, розуміється як система, за якої учні з особливими освітніми потребами відвідують ті самі школи, що й звичайні учні; перебувають у класах з дітьми такого ж віку; реалізують індивідуальні, що відповідають їхнім потребам і можливостям освітні потреби; забезпечуються необхідною підтримкою і супроводом. Як бачимо, інтеграція передбачає створення спеціальних умов для дітей з особливими потребами в межах системи без зміни самої системи, а інклюзія – реструктуризацію шкіл відповідно до потреб учнів. Інклюзивна освіта розглядається в контексті соціальних технологій інноваційного розвитку освіти і є одним із механізмів його прискорення. Слід відзначити, що саме в межах Саламанської декларації вперше інклюзивну освіту визначено як реформаційні освітні зміни на підтримку особливостей й відмінностей кожного. Метою інклюзивної освіти визнано подолання соціальної сегрегації, проявами якої є визнання відмінностей статі, раси, культури, соціального класу, національності, релігійних уподобань, індивідуальних можливостей і здібностей. Проте такий підхід було звужено до розуміння інклюзивної освіти як процесу задоволення освітніх запитів осіб з особливими потребами (особливостями розумового і фізичного розвитку) у загальноосвітніх навчально-виховних закладах разом із звичайними дітьми в межах єдиної вікової групи. Інклюзивна освіта посідає пріоритетні позиції в законодавстві Канади, Кіпру, Данії, Ісландії, Індії, Мальти, Нідерландів, Норвегії, Іспанії, Швеції, Уганди, Великої Британії, проте в Україні робляться лише перші кроки щодо її широкого запровадження.

Аналіз законодавчо-правових засад розвитку інклюзивної освіти засвідчив, що міжнародна стратегія інклюзивної освіти спрямована на реалізацію права людини на освіту, трансформацію освітніх систем й підтримку державних стратегій інклюзивної освіти, розбудову інклюзивного суспільства, оновлення професійної підготовки вчителя, розробку механізмів інвестування інклюзивної освіти. Це передбачає формування цілісної концепції інклюзивної освіти, розробки державної інклюзивної політики, системи управління і підтримки національних стратегій освітньої інклюзії, популяризацію ідей інклюзивної освіти.

Загалом треба визначити, інклюзивне навчання слід розуміти як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з

особливими освітніми потребами шляхом їх навчання в загальноосвітніх закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей. Слід зазначити, що з-поміж пріоритетних завдань інклюзивного навчання є розробка та запровадження інклюзивних освітніх технологій у контексті формування інклюзивного підходу й моделей надання спеціальних освітніх послуг дітям з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю. З огляду на це постає необхідність розробки особистісно орієнтованих індивідуальних планів і програм; методичних рекомендацій щодо належної організації інклюзивного навчання і комплексної реабілітації, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у межах освітньої інклюзії, забезпечення навчальних закладів необхідною матеріально-дидактичною базою, що дає можливість здійснювати інклюзивне навчання.

Для вирішення аналізованої проблеми необхідним є звернення до досвіду, вивчення і систематизація якого дає змогу оптимізувати процес запровадження інклюзивної освіти в нашій країні.

На докладне вивчення заслуговують технології інклюзивного навчання (технологія «включення усіх», комунікативні технології, технології» особистого включення», «використання допоміжних цілей», отримання індивідуальної допомоги, технологія «працюємо разом» тощо). Варто зазначити, що інноваційні підходи до реалізації завдань інклюзивного навчання в зарубіжній та вітчизняній освітній практиці, викладені у формі методичних рекомендацій для вчителів, є доступними широкому загалу і суттєво прискорюють процес освітньої інклюзії. Така популяризація ідей інклюзивного навчання обумовлює поширення у практиці інклюзивних шкіл і класів, активізує громадський рух за освітню інклюзію, що в комплексі сприяє розбудові інклюзивного суспільства. Розбудова системи інклюзивної освіти в Україні потребує подолання соціальних, організаційних, адаптивних перешкод через формування державної стратегії інклюзивної освіти, розробки фінансових механізмів її утримання, оновлення системи професійної підготовки вчителя, підвищення рівня спеціальної педагогічної освіти батьків і громадськості, розробку методичних прийомів і технологій освітньої інклюзії, адаптацію шкільних приміщень відповідно до потреб дітей з особливими освітніми потребами. За таких обставин вельми необхідними й у подальшому пріоритетними мають бути цінності як концептуальні основи інклюзивної освіти:

- рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та здобуття якісної освіти кожною дитиною;
- визнання спроможності до навчання кожної дитини та, відповідно, необхідність створення суспільством належних для цього умов;
- забезпечення права дітей розвиватися в родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої громади;
- залучення батьків до навчально-виховного процесу дітей як

рівноправних партнерів і перших вчителів своїх дітей;

- навчальні програми, в основі яких лежить особистісно орієнтований, індивідуальний підхід і які сприяють розвиткові навичок навчатися упродовж усього життя та повноцінній участі у житті громади, суспільства;

- визнання факту, що інклюзивна освіта потребує додаткових ресурсів, необхідних для забезпечення особливих освітніх потреб дитини;

- використання результатів сучасних досліджень і практики під час реалізації інклюзивної моделі освіти;

- командний підхід у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків і спеціалістів.

Безсумнівно, запровадження інклюзивного навчання передбачає наявність переваг для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема:

- цілеспрямоване спілкування з однолітками є запорукою поліпшення когнітивного, моторного, мовного, соціального та емоційного розвитку дітей;

- ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами;

- оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально;

- навчання здійснюється з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей;

- у дітей з вадами психофізичного розвитку надається можливість для налагодження дружніх стосунків зі здоровими однолітками й участі у громадському житті.

Безперечною перевагою спільного навчання обох категорій є і для дітей без – діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей.

Нині перші спроби включити дітей з особливостями розвитку в загальноосвітній процес мають стільки перешкод, що ставлять під сумнів українську інклюзію як таку. Діти з особливими потребами вимагають рівних можливостей і адекватної цьому соціалізації, що й надає їм інклюзія. А діти здорові призвичаюються сприймати фізичні вади цілком нормально, відчувати іншого як рівного, допомагати, стають чуйними та людянішими.

За результатами статистичних даних у 2012-2013 н.р. в Україні налічувалося близько 380 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, де навчалися 45357 учнів з особливими освітніми потребами, у тому числі 12742 дитини з інвалідністю. Крім зазначених спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, у 508 спеціальних класах звичайних загальноосвітніх шкіл навчалися 5675 таких дітей.

Безпосередньо процес навчання дітей з особливими навчальними потребами формується на принципах виваженої педагогіки, яка передбачає, що різноманітність людей є цілком нормальним та природнім явищем.

Доцільно зазначити, що інклюзивна освіта є логічним продовженням таких більш застарілих підходів як інтеграція та мейнстрімінг.

Інтеграція (від лат. *«integratio»* – «інтеграція») – процес, що передбачає залучення дітей з особливими потребами до звичайної системи освіти, тобто введення таких дітей у звичайний освітній простір, що потребує відповідного реформування закладів системи освіти, тобто їх адаптацію, до спеціальних потреб дітей з психічними та фізичними порушеннями.

Мейнстрімінг (англ. *«mainstreaming»* – дослівно «загальний потік», або «врахування», або «облік»), який передбачає розширення соціальних контактів учнів з обмеженими можливостями із своїми однолітками (учнями звичайної школи). Реалізується мейнстрімінг шляхом позаурочного спілкування, головним чином через проведення різноманітних спільних масових заходів, у тому числі: масових проведеннь свят, створенням клубів, а також шляхом організації таборів літнього відпочинку та інше.

За статистичними даними в загальноосвітніх навчальних закладах у 2012-2013 н.р. навчалось 58586 дітей-інвалідів. Найбільше загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням було в областях: Дніпропетровській – 59, Київській – 41, Рівненській – 29, АР Крим – 27, Чернівецькій – 27, Чернігівській – 26, Полтавській – 25, Херсонській – 22, Сумській – 17 одиниць.

При цьому найбільша частка дітей з інвалідністю навчалась в загальноосвітніх навчальних закладах в областях: Дніпропетровській, Донецькій, Харківській, Луганській, Львівській. Найменшою частка таких дітей була в Чернігівській, Сумській, Черкаській, Кіровоградській, Миколаївській, Херсонській, Тернопільській, Чернівецькій, Закарпатській областях та у Севастополі.

Окрім того в загальноосвітніх навчальних закладах створюються також спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, у 2012-2013 н.р. їх нараховувалося 509 одиниць, і в них навчалися 5675 учнів. Тобто, у середньому по 11 учнів у класі.

З метою удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для системи інклюзивної освіти дітей з інвалідністю, МОН України схвалено та рекомендовано до впровадження у вищих навчальних закладах відповідні навчальні курси: «Диференційоване викладання в інклюзивних класах», «Види оцінювання в інклюзивному класі», «Професійна співпраця в інклюзивній школі», «Лідерство в інклюзивній школі», «Основи інклюзивної освіти». Зазначені курси містять тематику щодо етичного спілкування, супроводу та надання допомоги дітям-інвалідам у здобутті освіти.

Крім того вищим навчальним закладам, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямом підготовки (спеціальностями) «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», Міністерством освіти і науки України (лист від 18.06.2012 р. № 1/9- 456) було рекомендовано з 2012-2013 н. р. запровадити таку навчальну дисципліну, як «Основи інклюзивної освіти». Також, розділ «Основи інклюзивної освіти»

включено до навчальних програм для слухачів курсів підвищення кваліфікації на базі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Не лише урядові, але й громадські структури беруть активну участь в удосконаленні системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для системи інклюзивної освіти дітей з інвалідністю.

Як приклад, Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» та інших організацій-донорів опублікував серію тематичних посібників – «Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад», «Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад», «Індекс інклюзії: професійно-технічний навчальний заклад». Завдяки цьому керівники навчальних закладів і педагогіки отримали добірку практичних матеріалів, які допоможуть створювати і розвивати інклюзивне навчальне середовище в різних типах навчально-виховних закладів. Фондом «Відродження» було підтримано пілотний проект з адаптації завдань зовнішнього незалежного оцінювання для інвалідів внаслідок порушення зору.

Попри значні зусилля держави, спрямовані на забезпечення права дітей з інвалідністю на загальну середню освіту, результати із запровадження в Україні системи інклюзивної освіти ще не є усталеними, скоріше інноваційними. Відповідно до Національної доповіді про людський розвиток 2011 року «Україна: на шляху до соціального залучення», лише 55,0 % дітей з інвалідністю в Україні відвідують школи. У цілому по Україні не навчалися для здобуття повної загальної середньої освіти 28,6 тис. дітей з інвалідністю шкільного віку (від 6 до 18 років), з них: 33,5% – за станом здоров'я; 0,8% – з інших причин; 0,6 – навчалися без здобуття повної загальної середньої освіти; 65,1 % – навчалися в спеціальних закладах для дітей, які потребують корекції розумового чи фізичного розвитку.

Аналітичний звіт за результатами дослідження «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи» висвітлює інформацію, яка розкриває наявність низки протиріч в теорії і практиці проблем становлення інклюзії.

По-перше, фінансування освіти для дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітньої школи потребує детальної розробки, аналізу, виваженості й обговорення та, мабуть, власне з цього, з цих змін у фінансуванні, варто було б починати й весь проект під назвою «інклюзія»: описати стандарти та, відповідно, підрахувати, скільки все це може коштувати.

Окремого фінансування для запровадження інклюзії немає, воно не закладено в бюджет. У спеціальній школі для дітей з ортопедичними порушеннями досі немає пандусів – Київська спецшкола № 15. Більше того, у країні досі відсутня чітка стратегія розвитку інклюзії.

По-друге, відсутня класифікація психофізичних порушень, з якими діти можуть приходити у школу. Перш за все, мова йде про важкі психічні

порушення. Розробка цієї класифікації необхідна хоча би для першого етапу впровадження інклюзії. Адже коли в інклюзивну школу підуть діти з психічними порушеннями й розумовою відсталістю, це створить неймовірну проблему

За радянських часів навчання дітей із такими вадами обов'язково продовжувалось у спецшколах із певною професіоналізацією та подальшим працевлаштуванням. Спецшколи співпрацювали зі столярними та взуттєвими майстернями, різноманітними фабриками, виробничими цехами тощо. Таким чином, така людина природно знаходила своє місце в суспільстві, не була відірвана від життя, професійно реалізовувалась.

Інклюзія розриває цей ланцюжок і дітям, які не отримали певних професійних навичок, змалку треба буде прикладати значно більше зусиль щоб якимось влаштуватись у соціумі, знайти роботу. Якщо ця проблема не буде вирішена, вона в перспективі ризикує розвинути до масштабів соціальної проблеми.

По-третє, часто батьки дітей із порушеннями не бажають визнавати хворобу своєї дитини, а це, у свою чергу, зумовлює негативне й упереджене ставлення до психолого-медико-педагогічної комісії, спеціалісти якої радять відправляти дитину у спеціальний навчальний заклад, й спеціальних шкіл зокрема. Відомо, що на Заході є тести, які доводять рівень здатності дитини навчатись у звичайних школах. Іноді деяким із таких батьків притаманне властиве бажання бачити тільки позитивне у своїх дітях, звідки й підкріплюється тема унікальності такої дитини. Наприклад, аутисти – діти індиго з незвичайними здібностями, вундеркінди; діти із синдромом Дауна – сонячні діти, діти-янголи тощо.

По-четверте, загальноосвітні заклади ні на технічному, методичному, психологічному, ані на кадровому рівнях не готові реалізовувати інклюзивну освіту. Зокрема, на інклюзивний клас має бути один асистент учителя, а у класі обмежена кількість дітей до 10-15.

По-п'яте. У широкому вжитку немає методичних матеріалів для різних нозологій, як за окремими предметами, так і взагалі. Наразі Інститутом спеціальної освіти НАПН України звичайно розробляються необхідні підручники та методичні посібники шляхом адаптування тих напрацювань, що були створені для спеціальних шкіл з активним залученням західного досвіду. А наскільки швидко вони досягнуть читацької аудиторії, тобто вчителів – питання складне. Адже це знову потребує досить потужного фінансування.

По-шосте. Громадські організації, навіть профільні, які пов'язані з освітою, дитинством, не всі були проінформовані про інклюзію. Ті ж, що були обізнані, працювали переважно за наявності грантів.

На «круглому столі», організованому фондом «Відродження», який був присвячений оприлюдненню результатів дослідження впровадження інклюзії в Україні, і який відбувся нещодавно – 19 квітня 2012 року, були присутні і

практики, і теоретики. Були вчені, дослідники, представники громадських організацій, зарубіжні колеги, батьки інклюзивних дітей, директори пілотних інклюзивних шкіл, але, нажаль, не було співробітників відповідних міністерств, представників держави.

Таким чином, проаналізувавши низку наукових праць, можемо зауважити, що існують певні передумови, які необхідні для успішної практики соціального включення:

- наявність певного ступеня соціальної згуртованості серед місцевого населення. Ініціативи з соціального залучення дають змогу досягти результатів лише там, де відчуття приналежності до місцевої громади поділяють майже усі її мешканці;

- наявність високого рівня активності та участі в роботі добровільної організації. Присутність активних членів добровільної організації сприяє започаткуванню ініціатив із соціального залучення та місцевого розвитку;

- здатність добровільних організацій визначати нові потреби і відповідні стратегії є однією з вирішальних складових успіху;

- наявність простору для підприємництва. Окрім існування добровільних організацій та участі в їхній роботі, формуванню й розвитку ініціатив із соціального залучення з використанням економічних заходів значною мірою сприяють підприємницька та організаційна культура (вміння поєднувати цілі економічної життєздатності та соціальні вимоги, здійснювати ефективне і послідовне управління та стратегічне планування);

- існування місцевих інституцій, які надають перевагу підходу, базованому на принципах територіального партнерства;

- наявність відкритих для експерименту органів влади національного рівня: ініціативи у сфері соціального залучення завжди потребують фінансової допомоги з боку держави.

Одним із прикладів щодо впровадження загальної освіти та виховання дітей з обмеженими можливостями є введення інклюзивної освіти в школі.

Інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті. Воно значно розширює її можливості. Інклюзивні школи мають працювати зі спеціальними загальноосвітніми навчальними закладами, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми тієї чи іншої нозології, залучати до консультування спеціалістів із багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей. У зв'язку з цим особливої актуальності особливої набуває організація своєчасного системного психолого-педагогічного супроводу учнів з порушенням розвитку.

За результатами досліджень, найбільші позитивні зміни відбуваються в таких сферах як: соціально-емоційна, творчий та фізичний розвиток; менш помітні – у засвоєнні природознавства та гуманітарних наук, значно менших змін зазнала когнітивна сфера. Це пояснюється тим, що діти з особливими потребами часто мають вади інтелектуальної сфери.

Інклюзія передбачає присутність – надання можливості вчитися в загальноосвітньому закладі; участь – позитивний досвід, якого набуває учень у процесі навчання, та ставлення учня в цьому процесі; досягнення – комплексний результат навчання впродовж навчального року.

Аналіз розглянутого матеріалу свідчить, що основною перевагою інклюзивної освіти є утвердження гідності кожної особистості, незалежно від її здоров'я, як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для здорових.

Література

1. Про охорону дитинства : Закон України № 2402-III від 26.04.2001 року [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу : www.rada.gov.ua.
2. Про загальну середню освіту : Закон України № 651-XIV від 13.05.1999 року [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу : www.rada.gov.ua.
3. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dnz17.edu.vn.ua/for%20parents.html>.
4. Інклюзивна освіта – рівний доступ до якісної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.convdocs.org/docs/index-164718.html?page=10>.
5. Конституція України [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу : www.rada.gov.ua.
6. Міщик Л. І. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання / Л. І. Міщик // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 2. – С. 139 – 142.
7. Найда Ю. Інклюзивна модель освіти : за і проти / Ю. Найда // Директор школи. – 2010. – № 34. – С. 30 – 31.
8. Науковий доробок у галузі інклюзивної освіти в Україні // Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. – 2012. – № 3. – С. 11 – 15.
9. Порівняльний аналіз діяльності служб у справах дітей України та Великобританії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.br.com.ua/diplom/Sociology/88498-10.html>
10. Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 р. [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу : www.rada.gov.ua.
11. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Н. З. Софій, Ю. М. Найда // Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авт. : А. А. Колупасва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Даниленко Л. І. – К. : 2007. – 128 с.
12. Мельник С. Стан запровадження в Україні інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами / С. Мельник, Г. Гаврюшенко, І. Ретівцев // Соціальний захист. – 2013. – № 12. – С. 16 – 20.

РОЗДІЛ 7

МЕДІАОСВІТА ДІТЕЙ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Вступ

Ситуація взаємодії мас-медіа та сучасного школяраносить неоднозначний характер. З одного боку мас-медіа є джерелом знань, з іншого – часті медіаконтакти негативно впливають на соціалізацію дітей. Сучасні школярі за монітором комп'ютера проводять не менше 3-5 годин, окрім цього вони переглядають фільми, слухають музику та радіо, читають журнали. З цього слідує, що діти весь час перебувають під впливом інформаційного простору, який може викликати рад небезпечних явищ (масовий інформаційно-психологічний психоз, медіазалежність як різновид психічних відхилень, асоціальні стереотипи поведінки та ін.). Оскільки школа має на меті виховання свідомого громадянина, активного члена громадянського суспільства, здатного до діалогової взаємодії з різними соціальними інститутами, то питання взаємодії з мас-медіа як одним із соціальних інститутів стає достатньо актуальним. Надаючи важливу роль мас-медіа у процесі освіти молодого покоління, педагоги мають формувати у дітей уміння продуктивно взаємодіяти з інформаційними ресурсами шляхом впровадження систематичної і цілеспрямованої шкільної медіаосвіти.

7.1. Особливості медіаосвіти школярів

Одним із невід'ємних складових сучасної системи освіти є використання мас-медіа й інформаційних технологій. Засоби масової комунікації виконують ряд освітніх функцій: інформаційну, виховну, просвітницьку та ін. Власне кажучи, сучасні ЗМК стали системою неформальної освіти й просвіти різних верств населення.

Згідно з державною національною програмою «Освіта» навчально-виховний процес у школі має бути направлений на формування та розвиток пізнавальної активності школярів, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій для навчання. З одного боку, стандартизація освітніх систем різних країн, у тому числі й України (сучасна освітня політика Європейського Союзу і Болонська конвенція), підкріплена впровадженням нових інформаційних технологій, усе більше підкоряється вимогам глобалізації. У сфері освіти це сприяє

одержанню нових знань, умінь, а також допомагає орієнтуватися в інформаційному просторі. З іншого боку, ряд дослідників пов'язують глобалізаційні і кризові тенденції в освіті з негативним впливом масової аудіовізуальної культури на підростаюче покоління [12]. У цій ситуації видається особливо важливим включення елементів медіаосвіти у навчально-виховний процес загальноосвітнього закладу.

Поява медіаосвіти в школі також обумовлено необхідністю сучасного соціального і культурного розвитку особистості учня. Досить оцінити ту роль, яку грають сьогодні в житті школяра кіно, телебачення, відео, звукозапис, фото, щоб зрозуміти, що без педагогічного керівництва цією ситуацією, без належної підготовки до взаємодії з системою мас-медіа, важко захистити дитину від бездумного їх споживання, порожнього проведення часу, формування бажання постійного пасивного дозвілля [1].

Українські медіапедагогі бачать шкільну медіаосвіту, перш за все, як інтегровану медіаосвіту (використання медіадидактики в межах існуючих предметів), впроваджену у спеціальні навчальні курси, факультативи, гурткову, студійну та інші форми позакласної роботи. Саме інтегрована медіаосвіта, зазначають розробники Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, спрямована переважно на формування критичного мислення, комунікаційної медіаграмотності учнів [5].

Підкреслюючи актуальність питання шкільної медіаосвіти Л. Зазнобіна вважає: в «педагогічному процесі для створення сприятливих умов навчання необхідно сприяти подоланню комунікативних бар'єрів, що виникають на шляху інформаційних потоків. Одне із завдань шкільної медіаосвіти – пошук педагогічних прийомів подолання зазначених бар'єрів у навчальному процесі. Медіаосвіта, інтегрована в гуманітарні та природничі шкільні дисципліни, покликана виконувати унікальну функцію підготовки школярів до життя в інформаційному просторі шляхом посилення медіаосвітніх аспектів при вивченні різних навчальних дисциплін» [4]. Як бачимо, позиція дослідників підкреслює пріоритет інтегрованої медіаосвіти, але, на нашу думку, формуванню критичного мислення в учнів сприятиме саме факультативна форма медіаосвіти.

Незважаючи на те, що більшість педагогів позитивно ставляться до медіаосвіти, насправді є низка проблем, що стають на заваді активному застосуванню нових технологій в навчальному процесі. Серед них відсутність належного оснащення навчальних закладів технологічними засобами, невідповідність педагогів і т. ін. З іншого боку, відзначається досить великий відсоток учителів, що працюють за традиційною системою, яка не враховує потребу сучасного суспільства у формуванні самостійного критичного мислення учнів. Більшість учителів не відчують необхідності використання нових технологій на уроках. Уключення нових технологій в освітній процес є соціальною необхідністю. Впровадження в школі нових інформаційно-комунікаційних технологій само по собі не змінює і не

поліпшує освіти, оскільки успіх освіти залежить від тих, хто навчає. У зв'язку з цим виникає потреба підвищення рівня медіаграмотності працюючих педагогів [12].

Також в українському освітньому просторі постає питання про те, хто має впроваджувати медіаосвіту в школах. Відсутність кваліфікованих медіа педагогів та відповідальних осіб щодо впровадження медіаосвітніх елементів у навчально-виховний процес знижує ефективність медіаосвіти. Впровадження лише інтегрованої медіаосвіти не дозволить засвоїти обсяг необхідних знань та сформувати уміння критичного аналізу інформації у школярів. Вихід з цієї ситуації ми вбачаємо у включенні медіаосвіти в діяльність соціального педагога освітнього закладу. Саме перед соціальним педагогом, як фахівцем залученим до освітнього процесу дітей, ставлять завдання попереджати вплив негативних факторів у молодіжному середовищі, в тому числі і впливу мас-медіа. Також його соціально-виховна діяльність може сприяти впровадженню факультативних форм медіаосвіти, що дозволить підготувати учнів до життя в інформаційному суспільстві.

Пріоритетними завданнями медіаосвіти згідно Концепції впровадження медіаосвіти в Україні в шкільній освіті є:

- створення системи шкільної медіаосвіти, що передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої освіти для молодших класів загальноосвітніх шкіл,
- сприяння поширенню практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів,
- напрацювання низки факультативних медіаосвітніх програм для підлітків,
- упровадження курсу медіакультури з урахуванням профільного навчання,
- активізація гурткової роботи, фото-, відео-, анімаційних студій, інших позакласних форм учнівської творчості медіаосвітнього спрямування [5].

Серед головних завдань шкільної медіаосвіти О. Федоров визначає формування і розвиток у аудиторії критичного мислення на матеріалі різних медіатекстів. Відповідно до цього завдання медіапедагог виділяє такі рівні маніпулятивного впливу медіа на аудиторію:

- психофізіологічний рівень впливу медіа на найпростіші емоції, коли на підсвідомому рівні разом з діями персонажу медіатексту приймається і світ, в якому, наприклад, мета виправдовує засоби, а жорстокість і насильство сприймаються, як щось природне;

- соціально-психологічний рівень, заснований на ефекті компенсації, коли читачеві, слухачеві, глядачеві дається ілюзія здійснення своїх заповітних бажань шляхом ідентифікації з персонажем медіатексту;

- інформаційний рівень, сутність якого заключається у відображенні корисних для аудиторії утилітарно-побутових відомостей: як досягти успіху в любові, уникнути небезпеки;

- естетичний рівень, розрахований на ту частину аудиторії, для якої формальна майстерність творців медіатекстів може служити основою для виправдання, наприклад, натуралістичного зображення насильства і агресії, якщо вони подані «неоднозначно», «амбівалентно» [14, с. 165-166].

Кінцевою метою медіаосвіти є розвиток медіаграмотності учнів, що сприяє спілкуванню з медіа під критичним кутом зору, розумінню значимості медіа в житті кожної людини.

До моменту приходу до школи діти вже мають досвід спілкування з друкованими, аудійними та аудіовізуальними засобами. Звичайно, друковані засоби знайомі їм, в основному, у вигляді книги або дитячого журналу, які їм читають дорослі. Дещо рідше вони слухають музику і дитячі пісні в записі. Навіть дорослі естрадні пісні більш знайомі, оскільки музика звучить і по радіо, і з дисків. З фільму діти беруть сюжети для ігор, наслідують героїв. Навіть у момент перегляду фільму, діти 6-8 років іноді починають розподіляти ролі – хто буде ким із героїв, і протягом всього фільму вони найбільш уважно стежать за «своїм» героєм. Але серед мас-медіа є не тільки екранні мистецтва. Друк, фотографія, радіо, звукозапис, реклама, представлена на різних носіях – все це також супроводжує і оточує дитину кожен день [1].

У дітей цього віку спостерігаються феномени у спілкуванні з мас-медіа, які мають бути враховані у процесі медіаосвіти. Розвиток дітей 6-7 років передбачає наступні феномени взаємодії з медіа:

– *Феномен розрізнення реальності і фантазії.* Діти починають визнавати анімаційні фільми/мультфільми як нереальні близько 6 років. До семи років діти, зазвичай, ще не здатні розрізнити адекватно фантазію та реальність у медіа, оскільки вони і без медіа впливу живуть у цьому віці ніби у двох світах: зовнішньому матеріальному і внутрішньому психологічному світі власних фантазій, межа між якими нестійка, пульсує і часом зміщується. Між двома і п'ятьма роками життя у дитини розвивається здатність образної уяви і фантазування. Дитина отримує можливість перебувати одночасно в світі зовнішньому видимому (тут і тепер) і у світі своїх фантазій (там і тоді), який виникає з приводу реальних подій і речей. Фантазії дають дитині відчуття власної сили, що контрастує із реальністю фізичного світу, де речі іще не підкоряються волі дитини. Якщо не розвивати контакт дитини із реальним світом у цьому віці, не підтримувати її самооцінку, є велика спокуса втекти у світ фантазії, де все легко виходить.

– *Феномен самоусвідомлення власних переживань.* Оскільки у дитини ще не достатньо розвинене самоусвідомлення їй важко розрізнити, що є реальністю, а що – власними переживаннями і фантазіями з приводу якогось предмета. Дитина живе у двох світах – реальному світі повсякденності, в

якому оберігають її дорослі, і невидимому іншим людям фантазійному світі. Дорослі своєю присутністю утримують дитину в матеріальному світі. Якщо дитині до 6-7 років важко розрізнати реальність і власні враження, то вона також не може визначити, що є уявним і що є реальністю в медіапродукції.

– *Феномен високої візуальної чутливості.* Діти у віці до семи років є візуально зорієнтованими, їх можуть злякати окремі зображення: образи гротескних істот із жанру фентезі чи тварин, які погрозливо поводяться, або які міняють форму. Ці персонажі нагадують страшні фантазії, легко переміщуються у таємничий дитячий «паралельний світ». Здатні сильно вразити малу дитину також зображення тварин та дітей, що піддаються фізичній загрози або насильству. Після шести-семи років досвід дитини стає достатнім для того, щоб розрізнити реальний світ від фантазій, оволодіти своїми фантазіями, щоб утримуватись у реальності і без присутності дорослого. Саме цим механізмом дитина може користуватись і для опанування власним станом від вражень із екрану телевізора чи комп'ютера. Проте самостійне визначення ступеня реалістичності зображених медіа подій – це завдання, в якому дитина буде продовжувати вправлятись і у значно старшому віці.

Вікова межа 9 років характеризується такими феноменами:

– *Феномен штучності медіареальності.* Близько 9 років діти набувають розуміння штучної природи всіх медіа продуктів, уміють розрізнити фантастику від реальності, розвести реальність актора і його героя, розуміють «несправжність» медіаподій. Проте дистанціюватись від найбільш реалістичних вигаданих медіапродуктів дитині буде важко принаймні до 12 років.

– *Феномен розуміння мотивів дій і наслідків.* Здатність співчувати іншим людям є суттєвим моментом, який змінює результати впливу медіа на дитину. До дев'яти років, діти менше здатні поставити себе на місце іншого. Це значно утруднює розуміння мотиву, який лежить в основі дії актора – чому він вчинив саме так у тій чи іншій ситуації. Діти молодші 9 років не можуть також без сторонньої допомоги визначити наслідки поведінки, зображеної в медіа. Саме тому дев'ятирічні можуть позитивно оцінювати поведінку, яку бачать у медіапродукції, навіть якщо вона не є такою.

– *Феномен самоконтролю спокуси наслідування.* Діти віком до дев'яти років також часто мають менш розвинений самоконтроль, ніж діти старшого віку. Це означає, що вони можуть легше піддаватися спокусі наслідувати поведінку, яку бачать у медіа продукції. З десятирічного віку, дітям переважно починає подобатися дивитись медіапродукти, призначені для дорослих [8].

Говорячи про підготовку дітей молодшого шкільного віку до спілкування з тим чи іншим медіа, треба враховувати ту обставину, що мова не йде тільки про обмежувальні методи. Важливо навчити дітей правильно сприймати

медіатексти різних ЗМІ, підкреслює Л. Баженова, розвинути їх сприйняття, навчити аналізувати те, що вони бачать і чують, які почуття при цьому виховують. Крім того, треба враховувати і той факт, що діти вже самі багато чого знають про такі медіа, як кіно, телебачення, відео, які потрібно обов'язково використовувати, допомагати учням осмислити його, розставити необхідні акценти [1].

Л. Найдьонова визначає головним напрямом медіаосвіти у віці 6-8 років розвиток когнітивних механізмів управління світом власної фантазії, усвідомлення переживань, навчання способів і прийомів самозбереження від продукції, що може давати надмірні враження. Важливо навчити дитину конструктивно відстоювати свої власні медіауподобання в спілкуванні з однолітками, впроваджувати в групі дітей норми поваги до індивідуальних медіапрактик. В свою чергу вік 9-12 років є сенситивним для формування волі і організованості як рис характеру. Якщо не формувати механізм вольової звички в цей період, людина може потім все життя формувати свою волю. Тому головним напрямом медіаосвіти в цей віковий період є поступова передача самоорганізації і контролю за споживанням медіа від батьків до самої дитини, формування віри в свою здатність і бажання долати спокуси, регулювати своє життя [8].

У підлітковому віці освоєння мас-медіа як специфічної сфери сучасної культури передбачає особливу увагу до каналів масової комунікації. Саме в середньому шкільному віці інтерес до специфіки мови та професійним особливостям того чи іншого типу масової комунікації збігається з реальною фізичною можливістю спробувати свої сили в медіасфері, що їх цікавить. Починаючи з 9-10 років, підлітки випробовують власні сили в різних галузях людського знання і діяльності. Для цього періоду характерні інтенсивність захоплень; їх короткочасність; загострене емоційне сприйняття власних удач і помилок; нереалістична (занижена або завищена) самооцінка. В старшому шкільному віці відбувається формування комплексу емоційних і інтелектуальних переваг і поступова концентрація зусиль на професійну орієнтацію.

Характерним для цього віку Л. Найдьонова вважає наявність таких феноменів взаємодії з мас-медіа:

– *Феномен соціального інтелекту.* У віці між десятима та дванадцятьма роками діти починають бачити світ по-іншому. В цьому віці вони починають розуміти, що люди належать до певних соціальних груп і що ці групи відрізняються одна від одної. Вони також стають здатними зрозуміти поведінку інших людей з точки зору їхнього соціального походження. З цього віку, діти все частіше використовують фільми і телевізійні програми, щоб розширити соціальний досвід, дізнатися про нові можливості, подивитися, як герої вирішують ті ж самі проблеми, які мають вони.

– *феномен розуміння гумору і абстрактного мислення.* З десятирічного віку здатність дітей абстрактно мислити швидко розвивається. Вони вже

можуть оцінити більш абстрактні типи гумору, такі як пародія, іронія, сатира. Діти цього віку мають більше можливостей для виявлення основної ідеї фільму; встановлення зв'язків між ранніми та пізнішими сценами у медіа продуктах.

– *Феномен емоційного розвитку.* Діти цього віку вже не лякаються, стикнувшись із зображеними у медіа загрозами, а використовують власні засоби зменшення страху; стають вправнішими і здатними управляти своїми внутрішніми станами швидше, ніж молодші діти. Тому вони можуть зрозуміти свій страх та оцінити ризик, пов'язаний з удаваною загрозою або її імітацією (якщо є достатнє підтвердження того, що загроза не справжня); здатні подумки «відійти в сторону» і дати об'єктивну оцінку ситуації. Діти також стають критичнішими до того, що бачать і чують завдяки розвитку власних емоційних здібностей. Вони починають очікувати переконливішої дії, шукають героїв з психологічною подібністю до себе і частіше потребують «соціальних уроків» для свого соціального та емоційного розвитку.

– *Феномен відсутності досвіду (орієнтирів для розуміння) щодо деяких тем.* Вживання психоактивних речовин, дискримінаційна поведінка і споглядання статевих актів можуть також, як і раніше, призвести до небажаних наслідків і почуттів у дітей у віці дванадцяти років. Якщо власного досвіду недостатньо – є ризик викривлення під впливом медіа орієнтирів картини світу, коли вони будуть невідповідними дійсності, то негативно впливатимуть на ставлення, стосунки і поведінку дитини [8].

Оскільки далеко не всім учням цікаво розвиватись в сфері мас-медіа, це зумовлює неминучу втрату інтересу у більшій частині учнів до вивчення основ медіаосвіти після перших творчих дослідів. Для середнього шкільного віку видається оптимальним пошук такого варіанту, який, задовольнить усі перераховані вище умови, та надасть можливість варіативного вибору в умовах школи. Оптимальним варіантом для впровадження медіаосвіти представляється використання гурткових і студійних форм роботи. При цьому перехід в сферу позашкільної освіти аж ніяк не означає необов'язковість вивчення медіакультури; навпаки, саме в цьому випадку засвоєння спеціальних знань, технологічних навичок і умінь працювати з інформацією матиме найбільший ефект і сприяти розвитку особистості та формуванню індивідуальності підлітка [2].

Отримуючи корисну або ж просто цікаву інформацію, підліток одночасно піддається не завжди позитивному впливу. Негативними наслідками медіа, які має попередити соціальний педагог в процесі медіаосвіти є:

– наявна і прихована пропаганда сексуальних відносин – головні герої молодіжних серіалів, найчастіше, ведуть статеве життя. Проте, повністю виключити вплив медіа на сексуальне виховання підлітка в сучасних умовах неможливо. Тут необхідно переконатися в тому, що підліток, який є споживачем цієї інформації, обізнаний із нюансами контрацепції, а також

розуміє, що до початку інтимних стосунків, молодій людині треба бути психологічно готовою.

– медіа демонструє підліткам, що жорстокість допустима. У комп'ютерних іграх, щоб впоратися з противником, потрібно використовувати витончені і вельми жорстокі методи боротьби. Відповідно до досліджень, спостереження за такою поведінкою може зробити підлітків більш жорстокими по відношенню до однолітків. Протиставити негативному впливу медіа можна здорову атмосферу в сім'ї, де її члени виявляють повагу і довіру один до одного.

– медіа впливають на формування підліткових стереотипів. Кінодіви і жінки-моделі в рекламних роликах часто надмірно худі, а чоловіки – ідеальну мають спортивну статуру. У пресі та Інтернеті велика роль Photoshop і інших способів довести реальну людину до міфічного «ідеалу». Бажаючи бути схожим на своїх героїв, підлітки піддають своє фізичне та емоційне здоров'я загрозі. Варто обговорити з дитиною, на кого розрахована реклама, наскільки вона реалістична і що робить її привабливою, щоб той міг бути більш критичним до поданої інформації [11].

Медіаосвіта для дітей 12-15 років – це морально-світоглядна практика. Головна її мета – допомогти усвідомити себе і своє місце в світі, що можливе лише в спілкуванні. Саме на цей віковий період припадає пік експериментування з ідентичністю в соціальних мережах. Медіа дають прецеденти для позиціонування себе. Але знайти себе без зворотного зв'язку від інших у цьому віці неможливо. Сутнісним механізмом міжособистісної взаємодії у цьому віці є вчинок, особливо спільний вчинок, відчуття справжності справи. Важливо впровадити ідею власної відповідальності за баланс віртуальних і реальних практик через такий психологічний інструмент, як бюджет часу [8].

Необхідність розвитку медіаграмотності саме в підлітковому віці обумовлена такими факторами:

– підлітковий вік є важливим періодом для інтелектуального, фізичного і психоемоційного розвитку дитини;

– сучасний школяр має, як правило, досить значний аудіовізуальний досвід: активно спілкується з телевізійною, комп'ютерною, відео – і звукозаписною технікою, володіє навичками поводження з мобільною телефонією і т. ін.

– учні, що стикаються з постійно зростаючим потоком інформації (навчальної, медійної), мають значні труднощі, коли їм необхідно самостійно критично оцінити отриману інформацію, виявити не тільки інтелектуальну і пізнавальну активність, але й особистісну, суб'єктивну позицію, творчу індивідуальність [12].

У роботі з вихованцями юнацького віку педагогу варто враховувати наступні феномени взаємодії з мас-медіа:

– *Феномен ідеалізація кумира.* Підлітки схильні ідентифікувати себе з реалістичними героями. Пізній дитячий та підлітковий вік є періодами, коли діти часто ідеалізують психологічні та соціальні характеристики медіагероїв або зображуваних у медіадіячів, формують своїх кумирів.

– *Феномен морального розвитку.* Діти старшого віку також краще, ніж діти віком 12-15 років співвідносять дорослі поняття «добра» і «зла» при перегляді різноманітного медіаконтенту. Проте, це не означає, що ця здатність опановувати медіаконтент дає гарантію розуміння будь-якої медіапродукції. Медіа пропонують дітям численні приклади кримінальної поведінки, і добре відомо, що молодь, особливо хлопчики, можуть ідентифікувати себе з кримінальними медіагероями. Дослідження свідчать, що кримінальна поведінка серед молоді сягає піку протягом років дорослішання, а потім іде на спад, це стосується таких злочинів та порушень правопорядку, як: вандалізм, крадіжки у магазинах, бійки. Ризикована хуліганська поведінка має ореол привабливості для молоді. Юнаки та дівчата знаходяться в пошуку нової ідентичності, вони спеціально намагаються знайти у медіа інформацію та ідеї, які можна для цього використати.

– *Феномен перевірки обмежень через вплив груп.* Молодь перевіряє свої обмеження, прагне до ризикової, захоплюючої поведінки. Перегляд фільмів із сценами насильством дає їм можливість умовно задовольнити свої потреби у гострих відчуттях, пережити збудження, відчути «адреналін». На цю потребу накладається вплив груп ровесників, який теж сягає свого піку в цьому віці. Молоді люди часто мають певне відчуття конкуренції в групі при перегляді фільмів з насильством, яке підштовхує до продовження переглядів. Проте, підлітки схильні переоцінювати себе при перевірці власних меж, і часто лишаються переляканими після перегляду особливо вражаючих фільмів жахів, які важко переварити навіть дорослим. Передбачається, що старшим підліткам та дорослим, які не люблять фільми такого роду, повинна бути надана можливість взяти відповідальність за розв'язання дивитися чи не дивитися їх.

– *Феномен стосунків і сексуальності.* Від часу статевого дозрівання, молоді люди часто використовують медіа для отримання інформації в області сексуальності і формування відносин. Однак, телевізійні програми і фільми, не завжди дають точні враження про те, яким є життя насправді. Так, деякі презентації сексуальності для молодих людей у віці до 16 років можуть дати неточні враження щодо належної сексуальної поведінки або відповідного ставлення до чоловіків і жінок [8].

Особливості використання медіаосвіти заняттях із старшими учнями узагальнила Е. Мурюкіна (табл.1.) [7].

Медіаосвіта в юнацькому віці

Розумова діяльність	Властивість особистості: рефлексія	
<ul style="list-style-type: none"> - інтенсивний розвиток абстрактно-логічного мислення; - здатність виділяти головне; - вміння користуватися раціональними прийомами запам'ятовування. 	Усвідомлення власного «Я» через самосвідомість, самокритичність (новотвір), самовизначення, самоаналіз, самозвіт і т. ін	Усвідомлення себе у світі дорослих через відчуття дорослості, самовираження, прагнення висловити власну індивідуальність натомість протиставлення себе дорослим (як у підлітка). Становлення самостійності.
<i>Побудова медіаосвітніх занять з урахуванням цих особливостей</i>		
1) Звернення до позаурочних видів роботи (гурток, факультатив, клуб та ін.) 2) Творчість як необхідний компонент медіаосвітніх занять. 3) Використання ігрових форм діяльності для розвитку дивергентного мислення і особистості в цілому.	Взаємовідносини у формі діалогу.	
Дотримання умов на медіаосвітніх заняттях у відповідності з принципами особистісно-орієнтованої освіти		
1) Створення сприятливого мікроклімату. 2) Розвиток і облік загальних компетенцій учнів і готовності особистості старшокласника до медіаосвітньої діяльності. 3) Інтеграція середовищ (інформаційної, соціалізуючої, релаксаційної, розвиваючої)	Принципи життєтворчості, природовідповідності, культуровідповідності, індивідуально-особистісного підходу, співпраці.	

Головним напрямом медіаосвіти у цьому віці є інтеграція досвіду і нарощування ресурсного ставлення до мас-медіа. У роботі з старшокласниками медіаосвіту слід використовувати також у тематиці планування сім'ї, підготовці майбутніх батьків, здатних взяти на себе відповідальність не лише за своє життя, але і за нове життя в майбутньому [8].

Отже, аналіз особливостей медіаосвіти школярів приводить до висновку, що самоосвіта, саморозвиток у галузі медіа є потребою сучасних дітей. Процес медіаосвіти школярів має здійснюватись відповідно принципів медіаосвіти, з врахуванням їх вікового розвитку, шляхом різноманітних форм та методів.

7.2. Можливості включення медіаосвіти у діяльність соціального педагога в умовах загальноосвітньої школи

Специфіка функцій соціального педагога потребує безперервного самовдосконалення, широкої поінформованості, обізнаності, ерудиції, глибоких спеціальних знань. Він мусить бути цікавим для вихованців, використовувати інноваційні форми та методи організації професійної діяльності. Медіаосвіта може сприяти вдосконаленню соціально-педагогічної діяльності. На відміну від учителя, соціальний педагог у своїй роботі перш за все здійснює соціально-виховну, соціально-навчальну, соціалізуючу функції, що дозволяє впроваджувати основні елементи формування медіаграмотності школярів у соціально-педагогічний процес.

Аналіз основних напрямів діяльності соціального педагога [9, 10, 15, 16] дозволив виокремити можливості впровадження медіаосвіти у соціально-педагогічний процес у загальноосвітні заклади (табл.2.).

Таблиця 2

Напрями соціально-педагогічної діяльності в ЗОШ

№ з/п	Напрямок діяльності	Зміст напрямку	Можливості впровадження медіаосвіти
1.	Діагностичний	вивчення та оцінювання особливостей діяльності особистості, мікроколективу, шкільного колективу загалом, неформальних молодіжних об'єднань; спрямованості впливу мікросередовища, особливостей сім'ї та сімейного виховання, позитивних сил у мікрорайоні та джерел негативного впливу на дітей та підлітків.	вивчення пріоритетних контактів з медіа, вибір медіапродукції з метою аналізу особистісного потенціалу особистості; аналіз дозвілля з використанням медіа у мікросередовищі; визначення негативного впливу мас-медіа на особистість.
2.	Прогностичний	прогнозування на основі спостережень та досліджень посилення негативних чи позитивних чинників соціальної ситуації, що впливає на розвиток особистості чи групи; прогнозування і програмування процесів	прогнозування наслідків взаємодії з мас-медіа дітей відповідного віку та психологічного розвитку; визначення позитивного впливу мас-медіа на дітей; програмування контактів дітей з мас-медіа; прогнозування впливу мас-

№ з/п	Напрямок діяльності	Зміст напрямку	Можливості впровадження медіаосвіти
		соціального розвитку мікрорайону і конкретного мікро-соціуму, діяльності тих інститутів, які беруть участь у соціальному формуванні особистості.	медіа на формування основних соціальних проблем дітей.
3.	Консультативний	надання порад, рекомендацій учням, батькам, вчителям та іншим особам, які звертаються до соціального педагога.	онлайн консультування дітей та батьків; соціальний супровід дітей у соціальних мережах.
4.	Організаторський	забезпечення змістовного дозвілля дітей та підлітків у школі та соціальному середовищі, залучення сім'ї та представників громадськості до соціально-педагогічного процесу в навчальному закладі.	впровадження нових форм та методів медіаосвіти з використанням різних медіатекстів у соціально-педагогічну роботу; організація дозвілля сім'ї та молоді за допомогою мас-медіа.
5.	Попереджувально-профілактичний	передбачення і приведення до дії механізмів запобігання й подолання негативних впливів у соціально-правовому, юридичному та психологічному плані;	організація заходів щодо попередження негативного впливу на дітей, які характеризуються проявами девіантної поведінки; формування навичок попередження маніпулятивного впливу мас-медіа.

Оскільки одним із завдань шкільної медіаосвіти є попередження маніпуляцій мас-медіа О. Федоров розробив методику розвитку «антіманіпулятивного» критичного мислення аудиторії в процесі навчальної діяльності, яку можна використовувати у профілактичній роботі соціального педагога:

- знайомство учнів з основними цілями маніпулятивного впливу на матеріалі медіа;

- виявлення та показ соціально-психологічних механізмів, використовуваних авторами медіатекстів, орієнтованих на маніпулятивний ефект;

- показ і аналіз методів і прийомів, якими творці того чи іншого медіатексту намагаються домогтися потрібного їм ефекту;

- спроба розібратися в логіці авторського мислення, виявлення авторської концепції, оцінка аудиторією даної концепції медіатексту [14, с. 167].

Зарубіжні медіапедагоги пропонують використовувати наступні практичні завдання з медіаосвіти, які, на нашу думку, можна включати в соціально-педагогічну роботу:

- підбір медіаінформації до будь-якої теми з доступних джерел;

- складання пропозицій тем і назв передач, статей, відео/аудіо продукції, які можуть доповнити досліджуваний у школі матеріал;

- вибір трьох кращих фільмів/мультфільмів поточного телетижня, обґрунтування свого вибору;

- ранжування запропонованої інформації за її соціальною значимістю;

- складання тематичної добірки інформаційних матеріалів із газет і журналів з окресленої теми;

- здійснення відеозапису декількох телесюжетів з певної теми, складання до них завдань і коментарів;

- складання короткого опису відеосюжету на певну тему;

- прослуховування усної інформації з наступним викладом її у вигляді коміксу;

- прослуховування усної інформації з подальшою ілюстрацією її малюнками;

- прослуховування усної інформації з наступним складанням сценарного плану відеосюжету;

- виклад запропонованої інформації в жанрі публікації «Аргументи і факти»;

- виклад запропонованої інформації зі зміною її таким чином, щоб вона стала доступною дитині дошкільного віку;

- ознайомлення з інформацією з метою визначення аудиторії, якій вона адресована;

- ознайомлення з інформацією, з метою зміни та з урахуванням запропонованого нового адресата;

- ознайомлення з інформацією з метою виявлення та виправлення в ній помилок;

- ознайомлення з інформацією з метою складання анонсу;

- ознайомлення з інформацією з метою складання рецензії;

- ознайомлення з інформаційним повідомленням з метою складання плану, за яким можна відтворити її головну думку;

- ознайомлення з інформаційним повідомленням з метою складання плану, за яким можна відтворити сюжет [13].

Творчі завдання в системі занять із медіакультури, які слід використовувати в організаційній роботі соціального педагога, умовно поділяються на два види:

- виконання завдань, спрямованих на осмислення, закріплення знань про виразних засобах, можливостях, мовою медіа (вправи, розвиваючі увага до форми, кольору, звуковому супроводу, оформлення медіатексту, знайомству з мовою і виразними засобами різних медіа, підбір музики до зображення або образотворчого ряду до музичного фрагменту, створення реплік для героїв у не озвученому фрагменті);

- б) діяльність, спрямована на створення свого твору засобами різних медіа (завдання, при виконанні яких діти фактично створюють готовий твір засобами того чи іншого медіа або достатньо точно імітують мову; малювання розкадрувань по літературному тексту, створення фотофільмів, відеофільмів, найпростіших відеофільмів) [1].

Вважаємо, що соціальному педагогові можуть стати в нагоді знання про прості прийоми використання нових медіа з профілактичною метою:

- критичний аналіз поширених рекламних роликів (разом знайти, розпізнати в них ознаки залякування, перебільшення, обману, маніпуляцій);

- розвіювання міфів про надзвичайну красу, ідеальну зовнішність і вічну молодість кінозірок, артистів та інших медіагероїв; пошук в інтернеті фотографії цих людей без макіяжу або фотографій, що не були оброблені за допомогою комп'ютерної графіки. Пояснить, що за допомогою сучасних графічних програм можна досягти будь-якого зображення;

- виконання ролі фотографа або моделі з метою виокремлення специфіки зображень в мас-медіа (журналах і в телепрограмах також розміщують і демонструють зазвичай кращі зразки і намагаються представити всі в найкращому вигляді);

- використання можливостей соціальної реклами для аналізу різних соціальних проблем в молодіжному середовищі [3].

Аналіз світового досвіду щодо використання методів медіосвіти надав можливість нам виявити найбільш дієві для роботи зі школярами. Така інформація допоможе соціальному педагогу ознайомитися з цим питанням детальніше та створити власний «методичний медіабанк» (табл. 3.) [6].

Таблиця 3

Методи медіаосвіти: закордонний досвід

Країна	Головний принцип	Методика
Росія	Діти і дорослі працюють разом	– Кіноосвіта (перегляд і аналіз побаченого відео-та кіноматеріалу; любительські зйомки); – дискусії;

Країна	Головний принцип	Методика
		<ul style="list-style-type: none"> – ділові ігри із школярами різного віку; – спецкурси з кіномистецтва; – гуртки фото- і кінолюбителів; – гуртки журналістики; – залучення дітей та підлітків до так званої «практичної медіаосвіти» - через їх повноцінну участь у створенні теле- і радіопередач;
Сполучені Штати Америки	Дослідники - проти авторитарного підходу в освіті і за творчий підхід.	<p>Методика медіаосвіти спирається на:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вивченні ключових понять медіаосвіти; – вивченні особливостей створення медіатекстів. <p>Застосування медіатехнологій :</p> <ul style="list-style-type: none"> – виготовлення афіш, відеозйомка, складання сценаріїв на задану тему, колективне їх обговорення; – аналіз сюжету, ситуацій, характерів, персонажів, ситуацій, авторської точки зору медіатексту, зіставлення кількох точок зору; – імітація певних медіапроцесів; – аналіз інформації (розвиток критичного мислення).
Франція	Медіаосвіта - це передусім громадянське виховання, спрямоване саме на молодь.	<ul style="list-style-type: none"> – редагування і порівняння текстів, створення програм на ТБ і радіо тощо; – випуск шкільних газет, які потім пересилають факсом в інші школи різних держав; – співпраця школярів з професійними журналістами; – учні самі визначають способи функціонування медіа (навчання через діяльність); – проведення щорічного «Тижня преси» у школах країни; – інтеграція медіаосвіти у шкільні предмети, здебільшого гуманітарні; – окремі уроки з кіномистецтва, телебачення, журналістики і медіакультури; – учні повинні не лише критично сприймати й оцінювати твори медіакультури, а й усвідомити, яку роль вона відіграє в навколишньому світі, як медіа впливає на аудиторію;

Країна	Головний принцип	Методика
		<ul style="list-style-type: none"> – комп'ютеризація (інформатизація) шкіл; – принцип С. Френе «мислити - отже діяти»: школярі беруть участь у створенні аудіовізуальних матеріалів, у їх критиці та аналізі.

Висновки

Упровадження медіаосвіти у вітчизняну систему шкільної освіти має ряд особливостей (врахування принципів медіаосвіти, відповідність змісту медіаосвітніх занять та особливостей вікового розвитку дітей, використання інтегрованих і автономних форм впровадження медіаосвіти та ін), які мають бути враховані в процесі підготовки молодого покоління до активної взаємодії з системою мас-медіа. Головну роль у формуванні медіаграмотності школярів серед педагогічного колективу школи слід відвести саме соціальному педагогу, який здатний впроваджувати елементи медіаосвіти у різні напрями соціально-педагогічної діяльності в рамках загальноосвітньої школи (діагностичний, попереджувально-профілактичний, організаторський, прогностичний, консультативний). Також, використання представлених форм і методів медіаосвіти дозволить урізноманітнити та підвищити ефективність соціально-педагогічної роботи у загальноосвітніх закладах.

Література

1. Баженова Л. М. Медиаобразование школьника (1-4 классы) / Л. М. Баженова. – М. : Изд-во Российской академии образования, 2004. – 55 с.
2. Бондаренко Е. А. Формирование медиакультуры подростков / Е. А. Бондаренко // Медиаобразование сегодня : содержание и менеджмент / отв.ред. А. В. Федоров. – М. : Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 79 с.
3. Дети и медиа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.reprohealth.info/for/teenagers/communication/media>
4. Зазнобина Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами. Стандарты и мониторинг в образовании / Л. С. Зазнобина. – 1998. – № 3. – С. 26 – 34.
5. Концепція впровадження медіа освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.mediasapiens.kiev.ua/material/konceptsiya-vprovadzhennya-mediasoviti-v-ukrayini>
6. Медіаосвіта як складова середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dal15.klasna.com/ru/site/mediaosvita-yak-skladova-.html>
7. Мурюкина Е. В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы [Електронний ресурс] / Е. В. Мурюкина.– Таганрог : Изд-во Кучма, 2006. – 200 с. – Режим доступу : <http://window.edu.ru/resource/571/36571/files/ifap18.pdf>

8. Найденова Л. А. Психологічні механізми медіаосвіти дітей різного віку [Електронний ресурс] / Л. А. Найденова. – Режим доступу : <http://virtkafedra.ucoz.ua/elgurnal/pages/vyp7/konf2/Najdenova.pdf>
9. Никитина Л. Е. Социальный педагог в школе / Л. Е. Никитина. – М. : Академ. проект, 2003. – 112с
10. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005 – 560с.
11. Рахубовская Д. Підлітки, медіа і секс [Електронний ресурс] / Д. Рахубовська. – Режим доступу : <http://www.dytyna.info/fashion/articles/any/4292>
12. Сивогракова С. А. Медіа-освіта як невід'ємна складова виховного процесу [Електронний ресурс] / С. А. Сивогракова – Режим доступу : <http://kzsh128.dnepredu.com/uk/site/media-osvita-yak--nevidem.html>
13. Федоров А. В. Интегрированное медиаобразование в российской школе : анализ обязательного минимума содержания [Електронний ресурс] / А. В. Федорова – Режим доступу : <http://psyfactor.org/lib/fedorov11-12.htm>
14. Федоров А. В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране / А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. – 418 с.
15. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина / под. ред. В. А. Слостенина. – М., 2001. – 208 с.
16. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі / В. В. Шульга – К. : Ніка-Центр, 2004. – 124 с.

РОЗДІЛ 8

СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Вступ

Початок ХХІ століття характеризується низкою кризових явищ, пов'язаних із загостренням протиріч між народами, релігіями, поколіннями. Здавалось би, оскільки в умовах глобалізації формуються спільні «правила гри», виробляється набір базових цінностей та виникають нові форми комунікації, ці протиріччя повинні відступати. Але так відбувається далеко не завжди. Одні і справді відступають, але інші набувають ще більш загрозливого характеру. Справа в тому, що глобалізація має різні виміри, її не варто сприймати як суцільне благо, або ж як суцільне зло. Вона дає нечувані раніше можливості, але й потребує прийняття нечуваних раніше рішень. Саме в умовах глобалізації стає очевидним, що люди дуже різні, і ним доводиться співіснувати в одному світі, де вже нині важко сховатись за парканом «власного способу життя».

Але якщо різні люди існують в одному світі, постає питання про норму їхньої поведінки, а більш конкретно – що вважати нормою і хто її визначає, адже відомо, що нормальні дії людини в одному суспільстві можуть не сприйматись нормальними в іншому і навпаки. З цим питанням пов'язана і проблема відхилення від норми (девіація). Зокрема проблема девіації полягає в визначенні її критеріїв, з'ясуванні її причин, а також того, яку роль (як негативну, так і позитивну) відіграє девіантна поведінка окремих людей на розвиток суспільства.

Особливо гострою проблема девіантної поведінки постає в перехідному суспільстві, зокрема, в сучасній Україні. Фактично, наша країна перебуває в ситуації «розриву традиції», яка характеризується відсутністю чітко задекларованої національної ідеї, спільних для всіх українців і всіх поколінь цінностей, норм, ідеалів. Не дивно, що суспільство розділяється на окремі «групи за інтересами», між якими дуже мало спільного. Хтось шукає сенс життя в тоталітарних сектах, хтось пристає до екстремістських угруповань, інші намагаються «втекти від реальності» за допомогою наркотиків, алкоголю тощо. Розвитку злочинності сприяє загальний правовий нігілізм населення. Кількість таких негативних фактів набуває загрозливого характеру.

З іншого боку, в нашому суспільстві йде й пошук нових норм поведінки,

адже старі перестають ефективно діяти, і тут проблема девіації набуває іншого звучання. Адже, якщо «нормою» стає, приміром, правовий і моральний нігілізм, чи буде протилежна позиція вважатись «відхиленням» від цієї «норми»? Зрозуміло, що ці питання вимагають своєї відповіді.

Дослідженням девіантної поведінки займалися і зараз займаються представники різних наук. Зважаючи ж на значимість самої проблеми девіантної поведінки для суспільства, її соціально-філософських аспектів, такого роду дослідження має високий ступінь актуальності.

Результати дослідження формують основу для подальших розробок проблеми гармонізації соціальних відносин у сучасному постіндустріальному суспільстві. Отримані результати можуть бути використані при розробці та викладанні курсів з соціальної філософії, соціальної роботи, соціальної педагогіки, психології, соціології, культурології, політології, а також спецкурсів відповідної тематики.

8.1. Підходи до класифікації девіантної поведінки

В сучасній літературі існують різні типології девіації. Всі вони мають певну логічну закономірність і дозволяють вирішувати ті чи інші задачі на які орієнтується дослідник. Філософське дослідження феномену девіації відбувається через аналіз основних критеріїв типологізації девіантної поведінки. Евристично-пізнавальний потенціал критеріїв класифікації основних типів девіації дозволяє ставити і вирішувати певне коло проблем наукового пізнання. Він спонукає дослідників на пошук стійкого розвитку суспільства, гармонізації системи «людина-суспільство», недопущення негативних форм девіації як дестабілізаційного фактор соціуму. Особлива увага приділяється вивченню закономірностей, які обумовлюють появу негативної девіації. В сучасній моделі суспільства вагоме місце займає система регулятивів (орієнтацій і принципів дії), формування якої залежить і від девіантної поведінки.

В сучасному суспільстві спостерігається посилювання соціально-економічної нерівності суспільств і соціальних груп, зростання відмінностей в можливостях задоволення потреб, а одним з головних чинників буття, як стверджує вчений Н. Луман в кінці ХХ сторіччя, є його структуризація по критерію включення – виключення: «Найгірший з можливих сценаріїв полягає в тому, що суспільство наступного століття прийме метод включення - виключення. А це означало б, що деякі люди будуть особами, а інші - лише індивідами, що деякі будуть включені у функціональні системи, а інші виключені з них, залишаючись істотами, які намагаються дожити до завтра; ... що турбота і зневага будуть знаходитись по різні сторони кордону, що тісний зв'язок виключення і вільний зв'язок включення розрізнять долю і успіх, що завершаться дві форми інтеграції: негативна інтеграція виключення і позитивна інтеграція включення...» [12, с. 94]. Саме «виключені» складають

соціальну основу різних форм девіацій. Але існування саме таких людей є джерелом прогресу суспільства та його історичного розвитку. Існування різних соціальних груп з різною можливістю задоволення своїх потреб, різноманіття соціальних верст населення з різними інтересами і забезпечують зміну і розвиток культури, виробництва, буття, в тому числі і через позитивні девіації. Девіація (позитивна і негативна) є засобом вирішення протиріч, зміни соціальної структури. Переважання позитивних (творчість) веде до прогресу суспільства, а негативних – до його деградації.

Таким чином, поняттям «девіантна поведінка» окреслюються певні соціальні явища, що виявляються в різних видах і формах. Саме типологія соціальних відхилень відображає різноманітність цих явищ, дає можливість провести розділові межі між ними і визначити особливості їх етіології, які необхідно враховувати при здійсненні заходів боротьби та профілактики з негативною девіантною поведінкою. Тому необхідно звернути увагу в нашому дослідженні на класифікацію проявів девіації. Різноманіття спроб вчених систематизувати поведінкові відхилення не привели до єдиної класифікації. Одна з головних причин – це міждисциплінарний характер поняття девіації. Серед інших причин – велика кількість різних форм людської поведінки.

Ми спробували звести в систему критерії, які пропонують різні підходи з тим, щоб виділити декілька, що дозволяють не лише по-новому класифікувати поведінкові девіації, але і в рамках класифікації сформувати загальну модель девіантної поведінки як соціального явища, вичленувавши її істотні характеристики. У цьому полягає специфіка філософського підходу до класифікації поведінки, що відхиляється.

Підставою класифікації девіації може бути суб'єкт і об'єкт відхилень. Залежно від об'єкту, девіантна поведінка може бути віднесена до різних сфер суспільного життя; розглянута з точки зору всілякої соціальної спрямованості, наприклад, проти інтересів особи, соціальної групи або суспільства в цілому; можуть бути виявлені конкретні цінності і інтереси, які виступають як безпосередні об'єкти правопорушень або аморальних вчинків. По характеру об'єкту злочину, наприклад, діляться на злочини проти державної влади, злочини проти світу і безпеки людства, майнові, економічні, політичні злочини, злочини проти особи.

Під критерієм суб'єкта відхилення розуміють поведінку конкретної особи, неформальної групи, умовних соціальних груп, офіційних структур, тобто масова та індивідуальна девіантна поведінка. Індивідуальна девіація передбачає порушення моралі і права однією людиною, а колективна (масова) – це відображення діяльності соціальної групи, наприклад, злочинного угруповання або секти, які створюють свою субкультуру і відкрито конфронтують з прийнятими в суспільстві нормами.

Слід розмежувати дії конкретної людини – девіантна поведінка особистості та опис певних соціальних явищ – соціальні відхилення.

Соціальні відхилення мають відмінності від девіантної поведінки особистості: соціальні відхилення – це соціальний феномен, а девіантна поведінка особистості – це психологічний феномен. Індивідуальний рівень має на увазі конкретний вчинок конкретної людини, масовий рівень передбачає систему порушень соціальних норм.

Якщо розглядати структуру індивідуального відхилення від соціальної норми, то соціальну норму ми приймаємо як еталон вчинку, і відхилення від цього еталону відбувається в різних напрямленнях. Вчинок може не відповідати соціальній нормі по суб'єктивним і об'єктивним ознакам, цілям і мотивам, прямим або непрямим результатам, він може бути новаторським або консервативним, корисним або шкідливим, випадковим або типовим.

Індивідуальні відхилення придбають якість соціальних, якщо буде спостерігатися однакова спрямованість таких відхилень в схожих групах людей в однакових умовах; єдність або близькість причин, на основі яких вони виникають; наявність певної повторюваності, стійкості названих явищ.

Слід зазначити, що деякі індивідуальні відхилення в поведінці особистості одночасно є і соціальними відхиленнями (злочинна діяльність, суїцид, алкоголізм). Інші соціальні відхилення виступають лише в якості соціального феномену (геноцид, корупція). Отже, девіантна поведінка особистості може бути і індивідуальним актом і елементом буття суспільства в цілому.

Характерними ознаками соціальних відхилень є масовість, стійкий характер в часі, розповсюдженість, історична детермінованість. Також вони мають направленість і свій зміст. Суспільство намагається боротися з відхиленнями різними санкціями: правовими, моральними, економічними та іншими. З часом заходи суспільного впливу, відносно соціальних відхилень, змінюються. Так, наприклад, за законами дореволюційної Росії передбачалися і релігійно-етичні, і правові санкції проти пияцтва, наркоманії, самогубств.

Девіантна поведінка може виступати як відхиленням так і нормою. Девіантна поведінка – це норма в певній девіантній групі, яку розділяють всі її члени, але для суспільства вона є відхиленням. Або вчинки, які носили характер відхилення, з часом можуть трактуватись як норма.

Філософський аналіз девіантної поведінки не може залишити без уваги наслідки до яких призводять соціальні відхилення. Зазвичай, об'єктивна шкода явища і його суб'єктивна оцінка не співпадають. Особливо це стосується явищ, які знаходяться на «межі» форм асоціальної поведінки і легких форм залежної поведінки. Наприклад, стосовно проституції, вживання наркотиків, в суспільстві є прихильники як легалізації цих явищ, так і їх заборони.

З розвитком суспільства змінюється і відношення до поведінки його членів, стає більш ліберальним. Підтвердженням цього може служити скасування смертної кари в деяких державах.

Не має сумнівів, що девіація – це явище соціального буття, яке має внутрішню структуру і володіє динамікою розвитку. Структура відхилення відображає співвідношення окремих підвидів усередині явища, наприклад, відношення кількості зареєстрованих злочинів до латентної злочинності. Динаміка відхилення – це показник зміни рівня і структури всього масиву явища, що вивчається, за певний час.

До критеріїв класифікації девіації також можна віднести тип норми, яку порушують: порушення моралі, правил суспільства, правових законів. Відповідно до цього класифікують різні види девіантної поведінки (наркоманія, самогубство, проституція, жебрацтво, злочинність, геноцид, та ін.). Відповідно до кожного виду девіації застосовуються певні санкції, процедури виявлення та покарання.

Різні види поведінки людини можуть порушувати права, норми, традиції даної країни, тому виділяються відхилення в національному та міжнародному масштабах: міжнародний тероризм, загарбницькі війни, расова дискримінація і ін.

Аналіз соціально-філософського аспекту девіантної поведінки дозволив стверджувати, що девіація включає в себе велике різноманіття типів поведінки, починаючи від зловживання алкоголем і до футбольного хуліганства, навіть заняття магією і чаклунством. Отже, під девіантною поведінкою розуміється все, що суперечить на сучасному етапі правовим нормам, соціальним нормам і заборонено під загрозою покарання. Головний критерій правової оцінки дій індивіда виступає міра їх суспільної небезпеки.

Прояви девіантної поведінки можуть класифікуватися за тривалістю дії: коротко часова (суперечка між двома індивідами) та довготривала (злочинність, алкоголізм).

Але, за будь-якою класифікацією, слід враховувати відносність всіх явищ. Люди мають суб'єктивний погляд і схильні навішувати «ярлики» на усіх, хто на їх думку, не вписується в їх уявлення про норму. Тому в девіантах можуть виявитися звичайні «моржі», мандрівники-одинаки, активісти «Грінпісу» або навіть той, хто не позбавляє себе користі ходити п'ять-десять кілометрів пішки.

Деякі дослідники девіантної поведінки виділяють нестандартну і деструктивну поведінку. Нестандартна поведінка може мати форму нового мислення, нових ідей, які виходять за рамки соціальних стереотипів поведінки в конкретних історичних умовах. В цілому це може відігравати позитивну роль в прогресивному розвитку суспільства. Прикладом служить нестандартна поведінка революціонерів, новаторів, опозиціонерів, першовідкривачів в якій-небудь сфері знання. Деструктивна поведінка має два вектора – на себе (суїцидальна поведінка, хімічна залежність, фанатична поведінка і, навіть екстремальні види спорту) і на інших (адиктивна і антисоціальна поведінка). Всі форми деструктивної поведінки відповідають таким критеріям девіантності як погіршення якості життя, зниження

критичності до своєї поведінки, спотворення сприйняття і розуміння що відбувається, зниження самооцінки і емоційні порушення [9, с. 125].

По значенню наслідків девіантна поведінка може бути негативного і позитивного характеру. Негативні девіації активно вивчались і вивчаються різними науками, в тому числі і філософією. Позитивні девіації не були настільки детально вивчені, і саме тому вони представляють інтерес для нашого соціально-філософського дослідження.

При врахуванні гносеологічних основ пізнання девіації, виділяються три основних напрямлення: антропологічне (біологічне), психологічне, соціально-філософське, в рамках яких виникла велика кількість концепцій і моделей девіантної поведінки. Виникнення кожного з цих трьох напрямів пов'язують зазвичай (більш менш справедливо) відповідно з іменами Ч. Ломброзо, Г. Тарда і А. Кетгле. Таким чином, ми класифікуємо сучасні теорії девіантної поведінки за методом пояснення природи девіації. На сучасному етапі вивчення девіантної поведінки, існує безліч моделей, концепцій, шкіл, які розглядають дану проблему, але всі вони відносяться до одного із цих підходів, незважаючи на різноманіття.

Ми не можемо не розглянути девіантну поведінку з точки зору постмодернізму (Ж.-Ф. Ліотара, М. Фуко). Зародження постмодернізму (друга пол. ХХ сторіччя) – це реакція на крах ілюзій і міфів відносно людського розуму, порядку, прогресу, розвіяних страшними реаліями Освенціму, Голокосту і т. п. Постмодернізм – це «модернізм, що змірився з власною неможливістю»[19, с. 203]. Діячі Просвіти вірили в можливість досягнути свободи, рівності і братерства за допомогою розуму, капіталісти за допомогою раціоналізації економіки, гегельянці – через примирення з Розумною ідеєю, марксисты – шляхом класової боротьби. Але всі ці ідеї виявились позбавленні розумної основи. На думку М. Гайдеггера, ніщо немає кінцевого смислу, тому що неможливо прийти до загально вагомих істин. Це породжує страх і відмову від всіх зобов'язань по відношенню до істини та до цінностей, що призводить, в свою чергу, до різних форм девіацій. Філософія постмодерна проголошує: ніщо не є ні хорошим, ні поганим, ні істинним, людина сама визначає особисті цінності і істини, і тому не потрібно прагнути до об'єктивних істин, тому що їх немає взагалі. Філософія постмодерна рекомендує людині не будувати ілюзії відносно знаходження нових цілей, а сприймати життя таким, яким воно є. Таким чином, світ повсякденності перетворюється в головну ціль.

Для постмодернізму характерне відображення переходу від класової структури до фрагментарного суспільства, в якому існує велика кількість нормативних субкультур, а відповідно, і варіантів відхилень. За М. Фуко змінюється дискурс (дискурс – певна область використання мови, єдність якої обумовлена наявністю загальних установок для багатьох людей) безумства: спершу божевільний сприймається як мудрець, провидець, потім – як злочинець, пізніше – як хворий [18].

Французький філософ вважає девіацію відносною категорією. Його дослідження злочинності, проституції, злиднів, безробіття, божевілля відбувається в контексті влади. М. Фуко і сам був девіантом: руйнівником звичних догм в науці, та і «сумнівної» сексуальній орієнтації. «Ми маємо справу з аутсайдером, який пішов власною дорогою, яка перевернула звичні уявлення і умовності. У цьому сенсі його життя і творчість представляють єдине ціле» [11, с. 360].

Розвиток соціальної системи пов'язаний з людською діяльністю, здійснюється через неї, відповідно соціальні девіації також реалізуються через людську діяльність – девіантну поведінку. Соціальні девіації – це соціальні явища, які виражаються у відносно масових, статистичних сталих формах людської діяльності, і не відповідають офіційно установленим в даному суспільстві нормам чи очікуванням.

Очевидним є той факт, що визначення і дослідження девіації не можливе без визначення таких понять як «норма» (детальніше взаємодія норми та девіації розглянуто у другому розділі дисертаційної роботи) та «патологія».

Поняття норми і девіації – це доповнюючі один одного аспекти реальності. Поняття норми є одним із загальнонаукових, що трактується як узаконене встановлення, звичайний, загальноприйнятий, обов'язковий порядок, стан чого-небудь, а також як встановлена міра, розмір чого-небудь. Порядок або норма - це регулярне безперервне самовідтворювання ціннісно-нормативного механізму і перш за все практичних зразків поведінки – норм, а також засобів соціального контролю. Іншими словами, норма – це поведінковий стандарт, що дозволяє суспільству зберегти стійкість.

Слід пам'ятати, що норма і девіація – це парні категорії: їх протилежність в рамках певної єдності свідчать про неможливість встановлення і дослідження соціальних відхилень самих по собі, у відриві від тих норм, про порушення яких йде мова, від їх походження, ролі і місця в суспільному житті. Відповідно, система, структура, класифікація соціальних відхилень значною мірою задані відповідною нормативною системою. Норма і відхилення завжди мають на увазі один одного, одне без іншого неможливе. Зрозуміло, що не може бути відхилень без відповідної норми, але і останнє не має сенсу без відхилень від неї.

Т. В. Шипунова стверджує, що ті чи інші форми, зразки поведінки «нормальні» або «девіантні» лише з точки зору встановлених соціальних норм в конкретному суспільстві і в конкретний час («тут і тепер»). Що вважати відхиленням залежить від часу і місця. Тобто: поведінка «нормальна» при одному наборі культурних установок може бути розцінена як «відхилення» при іншому. Завдяки цьому науковцю ми отримали теоретично і емпіричну вивірену класифікацію соціальних норм за рівнями: 1) норми, що забороняють, норми, що зобов'язали і ті, що дозволяють; 2) первинні (атрибутивні) і вторинні (умовні); 3) офіційні і неофіційні; 4) соціально адекватні норми, та ті що втратили адекватність. Ця класифікація

не лише описує соціум, а й є важливою для аналізу девіантних явищ [170, с. 88-90]. О. В. Змановська додає, що «особую трудность представляет такое свойство социальной нормы, как ее относительность и динамичность. История изобилует примерами различных культурных предписаний для одного же и того явления» [6 с. 32].

Девіація на соціальному рівні – це лише одна із можливих форм взаємовідносин між суспільством і особистістю. Очевидним є той факт, що позбутися девіантної поведінки як соціального явища неможливо. Можливо лише доказати, що деякі девіації є нормальними і корисними для суспільства, оскільки стимулюють прогресивні зміни в ньому.

8.2. Позитивні девіації як механізм розвитку суспільства

Суспільство – це система, де відбуваються процеси різного характеру (збереження, зміни). Ці зміни діалектично протилежні – можуть мати як і позитивний так і негативний характер, тим самим забезпечуючи рівновагу системи. Мова йде про девіації (позитивні та негативні), які є функціонально необхідними. Негативні девіації виступають зразком небажаного напрямку розвитку, позитивні вказують протилежні дороги, які «сприяють прогресу системи, підвищують рівень її організованості, допомагають здолати застарілі, консервативні або навіть реакційні стандарти поведінки» [13, с. 107 – 108].

Теоретично сама ідея «відхилення» передбачає симетрію: норма – щось постійне, середнє, типове; відхилення від неї можуть бути як негативними, так і позитивними. Вивчення історичної практики показує, що оцінка будь-якого соціального відхилення як позитивного залежить, по-перше, від оцінки відповідної соціальної норми і, по-друге, від позиції тієї соціальної спільності, яка обидві ці оцінки виробляє. При цьому всяке соціальне відхилення має бути розглянуте з позицій даного історичного часу і перспектив розвитку суспільства враховуючи інтереси пануючих в суспільстві сил і інтереси тієї соціальної групи, в якій воно має місце. Всі ці позиції, при оцінці корисності, шкідливості або нейтральності вчинку, можуть не збігатися і навіть суперечити один одному.

Позитивні девіації – це абсолютно особливий, інноваційний спосіб взаємодії людини з навколишнім світом. Це спосіб діяльності, який забезпечує самореалізацію особистості, міра ж реалізації її сутнісних властивостей залежить від рівня активності особистості. Позитивні девіації мають індивідуальний характер прояву цілеспрямованої діяльності, де ключову роль грає активність особистості. Для позитивно-девіантної особистості характерні такі ознаки, як володіння інформаційною культурою, гнучкість мислення, висока працездатність, творчий підхід в різних видах діяльності, готовність до ризику в умовах нестабільності і непередбачуваності, готовність до безперервного саморозвитку,

самовиховання, переосмисленню власного «Я» на якісно новому рівні. Уміння мислити нестандартно, проявляти творчий, креативний підхід дуже важливо і актуально в сучасному житті і професійній діяльності. Це особистість інноваційного типу. Інноваційний тип позитивної девіації сприяє процесу появи і реалізації нових засобів, методів виробництва, обміну, розподілу і споживання матеріальних і духовних цінностей, продуктів і послуг. Суть інноваційної поведінки – це подолання рутинних, традиційних прийомів, методів і форм діяльності в усіх сферах економічної, політичної, соціальної, духовно-моральної життєдіяльності суспільства. Таким чином, позитивні девіації є постійним супутником прогресивних змін соціальних систем. Творчість, креативність, новаторство – позитивні девіації, що забезпечують розвиток сучасного соціуму.

Під позитивними девіаціями ми розумітимемо явища, що відхиляються від норми, і діяльність особистості, які носять позитивний творчий характер. До цих явищ відносять творчість, креативність, новаторство, героїзм, талант і геніальність. Позитивні девіації завжди стоять у витоків чогось абсолютно нового, унікального і самобутнього. Це здатність людини породжувати незвичайні ідеї, знаходити оригінальні рішення, відхилятися від традиційних схем мислення і поведінки.

Позитивна девіація сприймається людьми як щось незвичайне, «ненормальне», але це ті відхилення на які дивляться скрізь пальців. А девіант, який ігнорує деякі правила, не вважає себе порушником. Це можуть бути і героїчні вчинки, самопожертвування, над відданість чому-небудь або кому-небудь, надмірна старанність, загострене почуття жалості і співчуття і так далі.

Якщо розглядати позитивну девіантну поведінку в контексті перспективного аспекту, ми не можемо не звернути увагу на таку культурну компоненту як авангардизм (*avant – garde* – що попереду йде), який орієнтований на новаторство і характеризується різким неприйняттям традиції. За походженням авангардизм – це художня програма мистецтва світу, що змінюється, світу прискорення, індустріального прогресу на базі просунутої технології, урбанізації. У функціональному відношенні авангардизм може класифікуватися як тенденція, яка спонукає до соціального протесту, як форми відхилення. На початку ХХ сторіччя авангардизм говорить по кризу в традиційних системах цінностей. Такі феномени, як поступальна хода історії і культури, закон, порядок, піддаються нищівній критиці як ідеали, що не витримали перевірку часу. Відповідно, постулатами авангардизму є: відмова «сучасного» суспільства від традиційної інтенції культури на пошуки стабільної основи, яка феноменологічно з'являється в якості хаосу соціальної процесуальності; розгляд хаосу як такого в якості основи соціального руху. Відповідно до цих концептуальних підстав метою авангардизму є його епатажність, що має на меті активну (скандальну, шокуючу, агресивну) дію на натовп заради пробудження останньої від сну

здорового глузду. Головна мета авангардизму – це руйнування традиційних нормативно-аксіологічних шкал, яке пов'язане з непризнанням традиційних авторитетів і розпадом традиційних опозицій. В цьому відношенні авангардизм може бути оцінений, як потужний потенціал культурної критики (позитивний аспект девіації), що знаходить своє вираження також і у формальному негативізмі. Спостерігається тісний зв'язок авангардної концепції (художньої і естетичної революції) з програмою політичної революції (глобальні девіації), що претендує на тотальну зміну світу. Ця установка негативізму виявляє себе у відмові авангардизму не лише від традицій мистецтва, але і від самого терміну «мистецтво». Метою авангардизму стає «анти-творчість» у рамках «антимистецтва». Це говорить про прагнення авангардизму конституювати так звану «не філософію», яка була б близька їх «не мистецтву», розкриваючи творчі можливості людини в процесі плюрального бачення всесвіту. Авангардизм провокує інтелектуальну співучасть глядача, розбуджує буденну свідомість, тим самим пропонує йому радикально новий досвід бачення світу: бачення своєї діяльності не в якості художнього напрямку, але в якості образу мислення, апелюючи до так званої «чистої» свідомості, тобто свідомості, не обтяженій культурними нормами в їх конкретно-історичному варіанті. Таким чином, авангардизм, в основі якого ідея плюралізму різних типів сприйняття дійсності, намагається затвердити себе в якості нового слова в розумінні людини, соціуму, мистецтва, творчості і моралі. Авангардизм виступає онтологічною компонентою позитивного аспекту девіантної поведінки, в контексті того, що нове з'являється не як наслідок, але всупереч. У цьому і полягає онтологічний сенс перспективного аспекту девіантної поведінки.

Феномен героїзму виступає ще одним прикладом позитивної девіації. Героїзм – особлива форма людської поведінки, яка в моральному відношенні є подвигом. Герой (окрема особа, група людей, іноді клас, нація) бере на себе рішення виняткової по своїх масштабах і труднощам задачі, покладає на себе велику міру відповідальності і обов'язків, чим пред'являється до людей в звичайних умовах загальноприйнятими нормами поведінки, долає у зв'язку з цим особливі перешкоди. Деякі теоретики минулих віків (Дж. Віко, Г. Гегель) зв'язували героїзм виключно з «героїчним періодом» в історії Древньої Греції, який отримав відображення в античній міфології. Міфологічний герой наділяється у відданнях надлюдською силою, користується заступництвом богів і здійснює подвиги в ім'я людства. Вірячи в провидіння, він не відділяє того, що здійснено ним самим, від того, що стало наслідком року. Дійсно, у древніх греків, і у інших народів героїзм завжди вважався саме людською прерогативою. Боги, безсмертні і, отже, нічим не ризикують. З точки зору Дж. Віко і Гегеля, для героїзму вже не залишається місця в сучасних їм умовах, коли для кожної людини сформульовані строго встановлені норми поведінки. Буржуазне суспільство виключає героїзм з повсякденного життя людей, оскільки в нім панує дух практичного розрахунку і обивательської

розсудливості, приватне право і догматизм в моралі. Проте і для затвердження буржуазних стосунків в епоху відродження знадобилася діяльність героїв – усебічно розвинених і революційно мислячих особистостей. Люди, що заснували сучасне панування буржуазії, були ким завгодно, але тільки не людьми буржуазно-обмеженими. Спробу відродження ідеї героїзму зробили буржуазні романтики (Т. Карлейль, Ф. Шлегельта ін.), але в їх трактуванні поняття героїзму набуває суто індивідуалістичного характеру. Їх герой – це видатна особистість, що височіє над натовпом і буденною повсякденністю, не визнає моральних норм. Марксистське розуміння героїзму в корені протилежно буржуазному. Діалектика історичного процесу вимагає, щоб в певні його періоди, наприклад в епохи революцій, не лише народні маси жертвували своїми приватними інтересами заради загальної справи і здійснювали подвиги, нетипові для "звичайних" умов. Марксистська етика не робить принципової відмінності між індивідуальним і масовим героїзмом. Особистий подвиг може зіграти роль прикладу для багатьох людей і перейти у масовий героїзм.

Ми розуміємо під героїзмом екстраординарну поведінку, продиктовану вищими цілями. Але що треба вважати такими цілями? «Зрозуміло, існують вищі, універсальні цінності. І продиктовані ними вчинки вважатимуться героїчними у будь-якій культурі, – пояснює Валерій Губін. – Наприклад, рятування людського життя. Але є і цінності, властиві кожній конкретній соціальній системі. Вони міняються у міру розвитку суспільства, і з ними міняється уявлення про героїзм. Досить згадати того ж Павлика Морозова або Олексія Стаханова – кому зараз прийде в голову назвати їх героями? Адже їх імена були священними для мільйонів людей» [4, с. 92]. окремого розгляду потребує розгляд героїзму на війні. Як всяка екстремальна ситуація, вона створює героїв, хоча героїзм однієї сторони смертельно небезпечний для іншої. Психолог Д. Леонтьєв зазначає, що «в ситуації війни все стає чорно-білим: перемога - добре, поразка - погано, і ніякі засоби не надмірні. На жаль, ця логіка діє і у випадку з терористами. Згадаємо тріумфування в Палестині після терактів 11 вересня або прославлення смертників, що підривають себе в автобусах. Для тих, хто веде священну війну проти невірних, терористи - герої. Трагедія в тому, що з іншого боку «солдатами» виступають нічого непідозрюючі мирні люди» [10, с. 434].

Незважаючи на те, що героями, винахідниками, геніями, талантами співгромадяни захоплюються, але відносять їх до девіантів. Чому так відбувається - можливо, більшість людей не схильна до здійснення видатних вчинків. Те, що властиво більшості є нормою, тому геніальність або творче осяяння опиняються в меншості і є девіантними у тому числі і в статистичному відношенні.

У історії немало прикладів тому, що великі творіння великих людей спочатку викликають в суспільства реакцію несхвалення. Визнання, захоплення і шанування приходять набагато пізніше, інколи надто пізно для

творців цих творінь. Нове завжди виступає відхиленням від норми і виступає як аномалія. Недивні тому висловлювання про зв'язок геніальності і божевілля, генія і злочинства, про патологію творчості. Людей завжди цікавили загадки наукової і художньої творчості.

Наукова література на багато більше містить у собі досліджень реакцій соціального контролю на негативні відхилення ніж на позитивні. Це вказує на проблему відсутності чітких критеріїв розмежування позитивних і негативних девіацій. Під сумнів ставляться навіть такі критерії як соціальне схвалення і соціальне засудження, тому, що соціальному схваленню (через заохочення) в суспільстві піддається конформна поведінка – вчинки, що не виходять за межі поведінкових стандартів, які підтримує більшість. При цьому, і нормальна поведінка, і «відхилення» не є об'єктивною характеристикою певних видів поведінки, а лише наслідок відповідної суспільної оцінки (конвенціональність «норми» – «відхилення»).

А. Анісін стверджує, що позитивна оцінка будь-якої девіантної поведінки є швидше виключенням, чим правилом: «У певному значенні соціологічне поняття «девіації» і «соціальне схвалення», що соціологічно фіксується, є протилежними характеристиками соціальної дії: соціологічна норма, від якої відхиляється девіант, якраз і визначається соціальним схваленням»[1].

Іноді в якості критерію позитивних девіацій виступає поняття «суспільне схвалення», але слід пам'ятати, що всі оцінки є відносними. На думку В. І. Поклада, характеристику суспільної оцінки позитивних девіацій потрібно розмежовувати зовнішнє (деклароване) відношення і внутрішні (латентні) диспозиції. Висловлювати відкритий подив або заздрість по відношенню до героїв, святих, альтруїстів ненормально. У суспільстві прийнято декларувати інше відношення і, відступаючи від цієї норми, ти ризикуєш сам виявитися девіантом. Вчений стверджує, і ми не можемо з ним не погодитися, що в будь-якому суспільстві ненормально бути дуже розумним. І при зовнішньому схваленні подібної девіації у більшості, як суб'єкта соціальної нормотворчості, завжди під рукою арсенал негативних санкцій (наприклад, кличка «ботанік» для вузівських відмінників) [14, с. 110-113]. Показовою є діяльність середньовічної інквізиції, за рішенням якої «демонічним ставав скептичний розум, який оспарював правоту проголошену Церквою: «Якщо диявол міг деколи бути несамовито ірраціональним, значить, він також міг бути надраціональним, надінтелектуальним» [1].

Співтовариства позитивних девіантів мають свою субкультуру, своє уявлення про норми. Н. Смелзер стверджує, що «коли девіація стає колективною, девіантна група набуває більшого впливу в суспільстві, чим її представники, що діють поодиночку». У цій субкультурі особливе значення має ціннісно-раціональна поведінка, яка регулюється не позитивними цінностями (то, чим дорожить і до чого прагнуть більшість, наприклад, гроша, влада, освіта), а природними (абсолютними) цінностями, якими є Істина, Добро і Краса» [16, с. 226-227]. Таким чином, перед нами постає чіткий критерій

відмінності позитивних девіацій від негативних. Якщо стандарти поведінки девіантів ми можемо вважати ненормальними, то поведінку субкультури позитивних девіантів по відношенню до культури більшості – «наднормальною поведінкою».

Отже, стійкий розвиток суспільства забезпечують саме два типи девіацій (позитивні і негативні), які є функціонально необхідними.

Якщо соціальний контроль і забезпечуваний ним рівень соціальної конформності сприяє соціальній стабільності, то «девіації (флуктуації, мутації) служать механізмом мінливості, а, отже, існування і розвитку кожної системи. Негативні девіації виступають зразком небажаного напряму розвитку, позитивні вказують протилежні дороги, які «сприяють прогресу системи, підвищують рівень її організованості, допомагають здолати застарілі, консервативні або навіть реакційні стандарти поведінки».

В своєму дослідженні ми не можемо оминати запропоновану в 70-ті роки Гілінським гіпотезу «балансу соціальної активності» в соціумі: позитивні девіації + негативні девіації + конформна поведінка = const. Якщо прийняти цю гіпотезу, збільшення (зростання, стимулювання) позитивних девіацій повинен теоретично привести до скорочення негативних, або до скорочення конформної поведінки. Це – один з напрямів профілактики злочинів і інших негативних девіацій на всіх трьох рівнях превенції (первинному, вторинному, третинному). Але ми спостерігаємо не лінійну залежність. Стимулювання позитивних девіацій не завжди скорочує негативні. «Щоб дістала можливість вираження індивідуальність ідеаліста, чий мрії випереджають час, необхідно, щоб існувала і можливість вираження індивідуальності злочинця, рівня сучасного йому суспільства, що стоїть нижче. Одне немислиме без іншого» [5, с. 43].

Стосовно соціальної творчості, то це ряд позитивних відхилень, які забезпечують розвиток суспільної системи та виступають механізмом суспільного розвитку. Воно здійснюється через діяльність людей, індивідуальні творчі акти. Така діяльність породжує щось нове, оригінальне, якісно нові матеріальні і духовні цінності. Широке розуміння творчості як породження нового приводить до виводу про те, що творча діяльність людини – лише прояв фундаментальної властивості матерії, лежачого в основі розвитку. Представляється плідним розуміння творчості як механізму розвитку матерії, утворення її нових форм, коли «природою творчості є творчість природи». На протилежному полюсі девіантного поведінка знаходиться його «погана» сторона – негативні девіації як неминуче alter ego соціальної творчості.

Дослідження соціальної творчості передбачає розкриття евристичних можливостей комплексного соціально-філософського аналізу закономірностей розповсюдження, характеру взаємозв'язку позитивних і негативних проявів девіацій в соціумі. Як не дивно, людська діяльність направлена, в першу чергу, на задоволення біологічних потреб, але здійснити

це можливе лише в суспільстві і за допомогою суспільства, в певних соціальних формах, які соціалізують найприродніші, біологічні потреби. Перед нами постає діалектичне «обертання»: для задоволення первинних потреб необхідний розвиток і задоволення вторинних соціальних потреб, включаючи потребу в самій творчості.

Ієрархія протиріч суспільного розвитку обумовлює ієрархію причин девіантної поведінки. Творчість – це спроба вирішити протиріччя між тотальністю, універсальністю людської життєдіяльності та її соціальною формою, існуючими нормами, стандартами. Протиріччя між потребами індивіда і можливостями їх задоволення («соціальна невлаштованість») спонукають до активного пошуку шляхів вирішення конфліктних ситуацій. Таким чином, «протиріччя і аберация індивідуальної творчості – це вираження суспільних соціальних аномалій» [8, с. 15]. Феномен соціальної невлаштованості досить часто інтерпретується як підвищена трагедійність існування творців: «Страждання складає привілею вищої природи... Велика людина має великі потреби і прагне задовольнити їх. Великі діяння виникають лише з глибокого страждання душі» [3, с. 234]. Ми спостерігаємо зворотній зв'язок: творча діяльність, як наслідок трагічності буття, породжує підвищену чутливість, відвертість, ранимість її суб'єктів. Так, мистецтво дозволяє проживати «найбільші пристрасті, які не знайшли собі виходу в нормальному житті» [2, с. 312]. В науці «ідея – це і є «придуманий», «побачений» (тобто знайдений доки лише в свідомості) можливий вихід за межі суперечливої ситуації, що склалася, – за рамки існуючого стану речей і що виражають його поняття» [7, с. 118]. Наприклад, для А. Ейнштейна, згідно з його «Автобіографічними замітками», теорія відносності була «актом відчаю».

Особливості в поведінці великих людей дозволяє говорити про їх девіантність. Відомо, що люди творчої природи схильні до суїцидальної поведінки. Підтвердженням цього є трагічна доля таких великих художників як Ван Гога, Фріди Кало, Ернста Людвіга Кірхнера.

Роздуми про сенс життя, його пошуки – це ще один важливий чинник в детермінації людської поведінки. Саме усвідомлення смертності спонукає людей до творчості, тим самим є джерелом філософії, мистецтва і релігії. «Давайте спробуємо прослідити, на що ж кінець кінцем направлені всі наші помисли і справи, починаючи від заготівки дров на зиму до Рафаельової Мадонни. Адже лише на подолання смерті. Спочатку ми хочемо відсунути її скільки можна далі в межах нашого тілесного буття (дрова, їжа, одяг і т. п.) ...Проте, осягаючи межу тілесного життя, її короткочасність, ми прагнемо продовжити її в стійкіших формах справи, удома і так далі аж до найвищих сфер літератури і мистецтва». Самореалізація в творчості – гідна «підготовка» до смерті. Знавець трагізму і абсурдності буття Ф. Кафка відмітив, що «той, хто пізнав всю повноту життя, той не знає страху смерті. Страх перед смертю лише результат життя, що не здійснилося» [17, с. 84].

Ми прийшли до висновку, що соціальний конфлікт виступає засобом, який підвищує творчу активність. Але не слід забувати, що творчість – це не єдиний вихід з конфлікту. На протигагу їй існують такі «шляхи виходу» як насилля, наркоманія, алкоголізм та інші прояви негативної девіантності.

Багатогранність та складність явища ускладнює характеристику його сутності, тим самим породжуючи велику кількість визначень, які суперечать одне одному. Цей факт пояснює існування односторонніх та неповних визначень такого феномену як девіантність творчої особистості.

Творчість – це вища форма свободи, яка передбачає розкриття потенціалу особистості, при цьому неминучий конфлікт з суспільними стандартами. Талант завжди випереджає свій час, а час не упускає можливість за це йому помститись. Незважаючи на те, що кожен митець має свою неповторність, творчу індивідуальність, - він живе в соціумі, і спілкування з цим світом, суспільством є фундаментом для його творчої діяльності. Але це не відміняло прихованого конфлікту з тим суспільством, в якому жив художник, і навіть з тим соціальним середовищем, яку об'єктивно представляли в мистецтві. Прикладом виступають митці античності і середньовіччя, незважаючи на їх не критичне відношення до дійсності. Гуманістичний ідеал творців виявлявся об'єктивно вище ніж соціально-політичні, етичні уявлення їх часу та середовища.

Будь-яка справжня творчість – позитивні девіації, досить часто переслідуються державою і науковим, літературним, музичним, художнім співтовариством, а також «простими людьми». Бо творчість – це вихід за звичні норми. Що сприймається сучасниками, як «зло», девіація, відхилення, порушення. Історія майорить такими прикладами: філософія і етика (вирок до страсти Сократа за «вихід» за межі прийнятої філософії і етики); наука: спалювання Джордано Бруно («девіант»), ув'язнення Галілео Галілея («відхилився» від «нормальних» уявлень: Сонце обертається довкола Землі), живопис: доля імпресіоністів, потім експресіоністів, потім авангардистів, у літературі: заслання Радищева, тюремний висновок О. Уайльда, заборона на романи Дж. Джойса, Г. Міллера і безліч інших.

Якщо розглядати закономірності розвитку мистецтва, то конфлікт є нормою. Авангардна роль генія (Мікеланджело, В. Тіціан, О. Пушкін, В. Шекспір та ін.) передбачає порушення зв'язків з його сучасниками і нерозуміння ними. Митцю потрібний час для того, щоб глибше зрозуміти людей, уловити їх запити, знайти відповідні форми для вираження своїх ідей. У тому, що художника не розуміють, не приймають, досить часто винен він сам. Певною мірою подібні конфлікти, якщо вони не носять антагоністичного характеру, – нормальні, звичайні і швидше корисні, чим шкідливі.

Ми не можемо без уваги залишити розгляд особистості в ракурсі творчої реалізації. Творча особистість володіє рисами спільними для всіх людей, але одночасно вона має щось особисте, індивідуальне, що різнить від інших. Кордони творчості особистості охоплюють дії від нестандартного вирішення

простого завдання до створення об'єктивно нового в певній діяльності – це говорить про специфічні індивідуальні якості особистості.

Якщо узагальнити досягнення по вивченню характерних рис творчої особи на основі аналізу біографій, автобіографій, інших літературних джерел про відомих людей, то можна виділити такі особливості творчої людини: оригінальність, ініціативність, відхилення від шаблону, висока самоорганізація, працездатність. Митець знаходить задоволення не стільки в досягненні мети творчості, скільки в самому процесі.

Перелік особливостей творчої особистості включає і деякі межі, які створюють труднощі в спілкуванні, викликають незадоволення оточуючих. Сюди відносяться такі якості, як сумнів в звичайних істинах, бунтарство, неприйняття традицій. Захоплення роботою і відчуженість приводять до того, що взаємини між людьми здаються чимось другорядним. Властивий творчій особі підвищене прагнення до самоствердження може приймати і неприємні форми. Сама природа творчості спонукає художника в житті до девіантних форм поведінки. Французький живописець Е. Дега писав, що «Картина – це річ, що вимагає не менше підступів, шахрайства і порочності, чим скоєння злочину» [15, с. 45]. Життєвий шлях митця, який запрограмований його призванням, бачиться як ламана лінія зльотів і поразок, а не плавна лінія сходження.

Висновки

Незважаючи на різнобічне вивчення проблеми девіантної поведінки і людини, і соціальних груп, не з'ясовано ще чимало аспектів цього соціального явища. Адже кожна епоха, кожен конкретний історичний період розвитку суспільства завжди характеризуються властивими лише ним чинниками і детермінантами девіантності. Відтак їх соціально-філософське осмислення уможливорює на теоретичному й практичному рівнях окреслення варіантів вирішення багатьох соціальних проблем, пов'язаних із девіантною поведінкою людини. Соціально-філософське бачення проблеми визначає межу між позитивно і негативно відхиленою поведінкою, пояснює причини, умови, фактори, які детермінують цей феномен соціальної реальності, який все ще не достатньо вивчений.

Література

1. Анисин А. Грех как онтологическая девиация [Электронный ресурс] / А. Анисин // Интернет-журнал Сретенского монастыря. – Режим доступа : www.pravoslavie.ru/jurnal/178.htm
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука, 2000. – 416 с.
3. Гегель Г. Энциклопедия философских наук / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1974. – Т. 1. – 452 с. – (Философское наследие).
4. Губина Н. В. Девиантология. Проблема социальных девиаций : текст лекций / Н. В. Губина ; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань: КГТУ, 2003. – 158 с.

5. Дюркгейм Э. Норма и патология / Э. Дюркгейм // Социология преступности – М. , 1966 – С. 39 – 40
6. Змановская Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников – СПб. : Питер, 2011. – 352 с.
7. Ильенков Э. В. Противоречия мнимые и реальные / Э. В. Ильенков // Диалоги : Полемиические статьи о возможных последствиях развития современной науки. – М. : Политиздат, 1979. – С. 118 – 121.
8. Киссель М. А. Философская эволюция Ж.-П. Сартра. / М. А. Киссель. – Л. : Лениздат, 1976. – 239 с.
9. Короленко Ц. П. Семь путей к катастрофе : Деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск, 1990. – 224 с.
10. Леонтьев А. Н. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / А.Н. Леонтьев. – [3-е изд., доп.]. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
11. Линдгрен Свен-Оке Мишель Фуко и история истины / Свен-Оке Линдгрен // Монсон П. Современная западная социология : Теории, традиции, перспективы / П. Монсон. – СПб. : «Нотабене», 1992. – С. 356 – 360.
12. Луман Н. Глобализация мирового сообщества : как следует системно понимать современное общество / Н. Луман // Социология на пороге XXI века : Новые направления исследований. – М. : Наука, 1998. – С. 128 – 143.
13. Осипова О. С. Девиантное поведение: благо или зло? / О. С. Осипова // Социологические исследования, 1998. – № 9. – С. 107 – 108.
14. Поклад В. В. Социальный контроль и позитивные девиации / В. В. Поклад // Феноменология и профилактика девиантного поведения : материалы V Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, 28-29 октября 2010 г. : в 2 т. – Краснодар : Краснодарский университет МВД России, 2010. – Т. 1. – С. 110 – 113.
15. Резник М. А. Культура творческого саморазвития личности / М. А. Резник – Днепр. : ГНОЦ "Творчество", 2002. – 104 с.
16. Смелзер. Н. Социология. / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1994. – 687 с.
17. Трубников Н.Н. О смысле жизни и смерти / Трубников Н. Н. – М. : РОССПЭН, 1996. – 383 с. – (Философы России XX века).
18. Чеснов И. Л. Правопонимание в эпоху постмодерна / И. Л. Чеснов // Правоведение. – СПб. : Изд-во С.-Петербурга, ун-та, 2002. – № 2. – С. 4 – 16.
19. Bauman Z. Modernity and Ambivalence / Z. Bauman – Cambridge : Polity Press, 1991. – 272 p.

РОЗДІЛ 9

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПЕРЕДУМОВ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Вступ

Проблема захисту дітей існувала й існує в різних країнах світу. У ХХ столітті визнання цінності дитинства посилюється. Оскільки дитинство – це період інтенсивного фізичного, психічного розвитку індивіда, упродовж якого відбувається підготовка його до життя дорослих [9, с. 54], тому великого значення набуває правовий і соціальний захист дітей. У Великій Британії особливу актуальність має інститут соціального захисту дітей. Проведення ретроспективного аналізу генезису соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дасть можливість з'ясувати теоретичні засади розвитку і становлення соціального захисту дітей у Великій Британії.

За визначенням “ретроспекція” (від лат. retro – назад і spectare – дивитися) означає “погляд у минуле”, “присвячений розгляд минулого” [13, с. 596], це “спосіб розгляду суспільних ідей, подій сучасності з огляду на минуле, звернення до минулого з метою виявлення в ньому тих тенденцій, які властиві сучасності” [10, с. 645].

9.1. Етапи становлення системи соціального захисту дітей

Велика Британія пройшла певні історичні етапи у становленні соціального захисту дітей, перш, ніж суспільство усвідомило важливість і необхідність цього процесу, почало надавати дітям права і захищати їх як повноправних членів суспільства.

Розвиток соціального захисту має характерні особливості. Дослідник М. Мальований [6, с. 254] виділяє такі періоди історичного розвитку соціального захисту у світі загалом, які мали безпосередній вплив на зміну ставлення і усвідомлення необхідності захисту дітей різних категорій у суспільстві:

І період – з античних часів до середини ХІХ століття. Основними характеристиками цього періоду були: епізодичний характер соціального захисту, дія принципу самопомоги, сімейного забезпечення та доброчинності. Однак зазначені риси стосувалися окремих країн.

II період – з середини XIX століття – до 30-х років XX століття. Цей період характеризувався такими рисами: активним формуванням соціального захисту населення; появою перших систем соціального захисту в Західній Європі; низьким ступенем охоплення системою соціального захисту; широким поширенням пенсійного страхування, а сама пенсія розглядалася як “додаток до засобів існування”; наявність великої кількості привілейованих верств населення: чиновників, державних службовців, військових тощо.

III період – з 30-х років – до початку 90-х років XX століття. Він окреслюється як період формування сучасних систем соціального захисту; держава почала брати участь у фінансуванні системи соціального захисту населення; здійснювати розподіл внесків між працівниками і роботодавцями; відбувається прийняття низки документів на міжнародному рівні, які регулювали систему соціального захисту; пенсія розглядається як винагорода за трудову діяльність.

IV період – з початку 90-х років і триває до наших днів. Часові межі характеризуються тим, що більшість країн має розвинені системи соціального захисту; виникає криза фінансування систем соціального захисту, яка пов’язана зі старінням населення у світі; відбувається або вже відбулося реформування системи соціального страхування; більшого значення набувають приватні форми соціального захисту населення; тягар страхових внесків перекладається на працівника [6, с. 254].

Відповідно, розвиток економіки і соціального захисту в усьому світі не могли не впливати на становлення соціального захисту дітей у Великій Британії. У Західній Європі історія соціального захисту бере початок із феодальних часів. До кінця періоду середньовіччя не існувало суспільної обізнаності щодо дитинства як окремої категорії чи соціального феномену. Діти були позбавлені багатьох прав (їх не обліковували під час переписів, адже дитяча смертність була частим і, навіть, звичним явищем; діти з семи років працювали на правах учня, а почасти й на рівні з дорослими).

Лише в XVI столітті було визнано, що діти мають значні відмінності з дорослими. У цей період хлопчиків вищих верств населення почали навчати, стали засновуватися заклади загальної освіти для дітей.

О’Доннел [7, с. 8], вивчаючи думку моралістів XVI-XVII століття, зазначає, що освіта та сім’я того часу мала за мету перетворення “поганих” дітей (якими вважалися всі діти) на “хороших”. Автор погоджується з романістами XVIII століття (Ж. Руссо, Й. Гете), які дотримувалися думки, що діти є “хорошими від народження”, тому їх треба захищати від негативного впливу середовища.

Хоча ці два підходи (біологізаторський і соціологізаторський) є протилежними, вони виокремили дитину як окрему категорію. О’Доннел [7, с. 9] спираючись на історичну типологію домінуючих стилів у вихованні та освіті, які були запропоновані дослідником Ллойдом Маусом, називає такі:

1. “Дітовбивство” – з Античності до IV століття нашої ери – дитина не має душі, вона не важлива, тому її можна викинути геть.
2. “Занедбаня” – з V до XIII століття нашої ери – в дитини є душа, але вона не важлива.
3. “Суперечливість” – з XIV до XVII століття – дитину можна “виліпити”, сформувавши за бажанням дорослих.
4. “Нав’язливість” – XVIII століття – метою виховання є формування волі та характеру дитини (вплив просвітників).
5. “Соціалізація” – XIX століття – стиль виховання, який ґрунтується на наслідуванні бажаних нормативних зразків.
6. “Допомога” – з середини XX століття – підтримка, допомога дитині в здобутті освіти та процесі виховання [7, с. 9].

Виклад зазначеного дає підстави для таких узагальнень: зміна стилів виховання вказує про зміну ставлення суспільства до дитини. Поступово дітей почали розглядати як окрему групу з особливими характеристиками. Так суспільство “відкрило” дитину і дитинство як окремий соціальний феномен. Ставлення до дитини змінювалося і поступово в обіг почали входити поняття “захист дитинства” (children protection) (яке виникло в результаті усвідомлення важливості дитини як члена суспільства), “піклування про дітей” (child care), “дорадницька робота з дітьми” (child guidance), “опіка над дитиною” (child custody), “послуги захисту дитини” (child protective services), “соціальний захист дітей” (child welfare).

О’Доннел [7, с. 9] зазначав, що перше справжнє законодавство про дітей виникло на Заході в другій половині XIX – на початку XX століття. Воно демонструвало спроби різних інституцій вилучити дітей із дорослого світу. На основі зміцнення усвідомлення важливості майбутнього і прогресу в суспільстві, питання розвитку дітей почало набувати особливої уваги, яка втілювалася в законодавстві про обов’язкову освіту.

Таким чином, Британія пройшла також довгий шлях розуміння та ставлення до дитини, оскільки історія розвитку суспільного виховання та соціального захисту у Великій Британії налічує не одне століття. Проте хід історії вказує на те, що цей шлях був не однозначним, у ньому спостерігалися підйоми і занепад.

Дослідниця Г. Клімантова виокремлює такі основні етапи досвіду суспільного виховання в країнах Західної Європи: перший – характеризувався появою “робітничих будинків”, благочинних притулків та інших закладів для проживання дітей-сиріт; другий – відзначався більш усвідомленим та послідовним доглядом дітей, які виховувалися за межами сім’ї. Цей період називається періодом фізичного відокремлення, оскільки сиріт вилучали з середовища, що їх дискримінувало (в’язниць, “робітничих будинків”, притулків) та переміщували у спеціальні соціальні заклади. На третьому етапі відбулося розширення мережі сирітських закладів, почали виникати перші будинки сімейного типу [12, с. 42]. З огляду на зазначене,

перший етап передбачав фрагментарний підхід, це була “перша спроба” забезпечити дітей елементарним доглядом; другий – убачався як етап дієвого підходу, сутність якого полягала у вилученні дітей із несприятливого для їхнього розвитку середовища; третій, – ознаменував започаткування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

У XIII столітті еволюція феодального права в Англії призвела до появи і впорядкування юридичної концепції під назвою *parens patriae* (“батько країни”) [1, с. 35]. Це сприяло тому, що сюзерени (феодала, які мали великі володіння та підданих на своїх територіях) отримали право захищати інтереси дітей у межах своїх володінь. Спочатку, за положеннями цієї концепції, земельні права осиротілих дітей відстоювалися, проте, в той же час, вона була вигідна й самим феодалам, оскільки зберігала в межах їхніх володінь ділянки, які обкладалися податками. Згодом концепція державних інтересів і відповідальності перед дітьми розширилася настільки, що за нею діти отримали право на мінімальний догляд та перебування у середовищі вільному від насильства та експлуатації. Результатом еволюції принципів концепції “*parens patriae*” стало затвердження трьох важливих положень щодо прав дитини. По-перше, було визнано, що діти мають права та інтереси, які відрізняються від прав та інтересів дорослих, включаючи й батьків. По-друге, було визначено існування між батьками та дітьми особистих взаємостосунків, які ґрунтувалися на довірі, у межах яких батьки отримували право розпоряджатися життям дитини в заміну на зобов’язання діяти в її інтересах. У зв’язку з цим, права батьків почали мати умовний характер; вони мали можливість їх здійснювати тільки за умови утримання від проявів насильства над власними дітьми та виконання певних мінімальних вимог щодо догляду за ними та організації їхнього виховання. По-третє, держава визнавалася гарантом цих довірливих взаємостосунків та брала зобов’язання втручатися кожного разу, коли виникала необхідність у захисті інтересів дітей. Попри зазначену важливість відповідальності держави за захист інтересів дітей, її вплив на суспільне становище і життя молодого покоління повною мірою проявився значно пізніше [1, с. 36].

Протягом наступних століть економічні умови залишалися головним чинником, що визначали ставлення до дітей в англійському суспільстві. Історія виникнення і заснування інтернатних будинків (*residential homes*) та шкіл у Великій Британії має пряму залежність від рівня матеріального статку населення [25, с. 87].

XVI століття в історії Англії було періодом зубожіння. Єлизаветівські Закони про бідних 1601 року стали лише елементарною спробою задовольнити потреби дітей із бідних сімей. Разом із тим, ними була започаткована законна практика вилучення дітей із сімей через бідність батьків. І хоча відповідальність за їхню долю була покладена на місцеві громади, в державі збільшилася кількість дітей, які перебували під опікою. Не зважаючи на те, що уведення Законів “Про бідних” переслідувало

доброчинні й необхідні для держави цілі, на думку дослідників Дж. Райкус, Р. Х'юз [1, с. 36], цей процес не здобув належного визнання. Передусім зазначений Закон не діяв в інтересах дітей, оскільки порушувалися їхні права, здійснювалася експлуатація, використовувалася дитяча праця. Коштів, які виділялися на утримання дітей, було недостатньо. Через це в середині XVII століття Закони "Про бідних" були скасовані.

Протягом XVIII століття діяли Закони, за якими вбивство дитини було визнано злочином, проте відмова від дитини вважалася звичним явищем, і випадки відмови досить часто спостерігалися в англійському суспільстві. При цьому покинутих дітей часто чекала така ж сама доля, що й при дітовбивстві. Більшість із них помирили на вулицях. У XVIII столітті в деяких регіонах Англії гинуло до 90% дітей, які були віддані в парафіяльні робочі будинки, а також діти віком до одного року [1, с. 36]. Частими були випадки, коли годувальниці брали на утримання дітей, таємно їх вбивали і продовжували отримувати державну допомогу на утримання дитини. Така процедура могла повторюватись ними не один раз.

Наступний етап розвитку характеризувався цінностями іудейсько-християнської моралі, такими, як святість життя та моральний обов'язок піклуватися про інших, який разом із гуманістичними ідеями епохи Просвітництва (середина XVII – XVIII століття) підвищили рівень розвитку моралі Західної Європи. У цей період починають зароджуватися ідеологічні рухи, метою яких була підтримка прав дітей та контроль за дотримання державою відповідальності за їхній захист і виховання [1, с. 37]. Попри активізацію громадського ідеологічного руху становище дітей та уклад їхнього життя значних змін не зазнавав, оскільки таких дій було недостатньо. Доказом цього стали невдалі елізаветівські Закони про бідних. Діти в Англії продовжували вважатися сімейною власністю і корисним ресурсом праці навіть під час Американської революції (1775-1783 рр.).

Проте після цього періоду почали з'являтися притулки для сиріт. Перший притулок у Великобританії було відкрито в 1795 році у Брістолі. Він призначався лише для дівчат Bristol Asylum for Poor Orphan Girls ("Blue Maids' Orphanage"). У цьому закладі вихованок навчали основ релігії, дотримання правил моральності, веденню господарства. Їх готували до роботи служницями в будинках заможних людей. Заклад було засновано лише на волонтерських засадах і він вмщував тільки 50 вихованок. На початку XIX століття заклад розширився і почав приймати на утримання дівчат із неповних бідних сімей, у яких батьки не могли забезпечити належний догляд і дати освіту своїм дітям. Блакитна форма одягу дівчат, яка була для всіх обов'язковою, дала назву закладу "Блакитні дівчата" ("Blue Maids' Orphanage") [23, с. 6].

Після того, як на початку XIX століття в Англії почалася промислова революція, діти стали важливими учасниками у побудові індустріального суспільства. Вони були невичерпним джерелом дешевої і безправної робочої

сили. Якщо раніше угоди так званого учнівства укладалися державою, то тепер батьки отримали право віддавати своїх дітей на “професійне навчання” і привласнювати собі зароблені ними гроші [1, с. 36]. Діти були вимушені відпрацьовувати багатогодинні зміни на фабриках і заводах, починаючи з семи років. Під час промислової революції вони ставали жертвами насилля і експлуатації.

На початку XIX століття запроваджувалася допомога “щодо бідності”, а в 1834 на законодавчому рівні вводиться в дію спеціальний Закон “Про бідних” (“Poor Law”) із жорстким регулюванням надання допомоги бідним. У 1834 році був прийнятий Закон про бідних, у якому скасовувався попередній обов’язок багатих, що існував із XVII століття, сплачувати спеціальний податок на користь бідних. Відтоді англійці, які не мали житла і засобів для існування, повинні були жити в робітничих будинках окремо від власної сім’ї і, відповідно, змушені працювати у тяжких умовах. Закон “Про бідних” урегулював і порядок забезпечення покинутих та позбавлених батьківської опіки дітей. Він став фундаментом сучасної інституційної опіки над дітьми. Це стосувалося Англії, Уельсу та Ірландії. У Шотландії ж не існувало спеціальних податків на підтримку бідних.

Із зазначеного стає очевидним, що становище дітей в Англії в XIX столітті прямо залежало від матеріального статку батьків та умов їх проживання. Діти-сироти проживали у школах-майстернях, що організовувалися при фабриках. Їх залучали до трудової діяльності як помічників майстрів. Лише згодом і в Шотландії почали створюватися дитячі будинки, які фінансувалися місцевими громадами і в основу їх функціонування була покладена релігійна приналежність. У результаті такої діяльності все частіше почали відкриватися будинки інтернатного типу. Незважаючи на те, що економічні та соціальні умови в різних частинах Британії не були однаковими, в діяльності будинків-інтернатів спостерігалися спільні риси. Закон “Про бідних” став поштовхом для організації піклування про залишених без догляду дітей. У XIX столітті проблеми індустріалізації та постійно зростаюча кількість осиротілих і безпритульних дітей призвели до збільшення кількості закладів інституційної опіки. Нові великі й малі (за кількістю вихованців) заклади як перші притулки почали виникати на території всієї країни [16, с. 26].

У 1869 році в Лондоні створюється Благодійне товариство (“The Charity Organization Society”), метою діяльності якого було здійснення координації допомоги, що надавалася. Уперше виникає центральна база, де обліковувалися ті, хто звертався за допомогою, хто перебував у складних життєвих ситуаціях. Такого різновиду громадська організація, яка надавала допомогу бідним та в основі діяльності якої було благодійництво, проіснувала у Британії до кінця XIX століття [11, с. 7].

Кожне десятиліття, починаючи з промислової революції, відзначалося зміною законодавства щодо захисту прав дітей. Так, з 1889 року члени

благодійних організацій, які створювалися у Великій Британії, отримали право заходити у приватні будинки, якщо виникали сумніви щодо неналежного виховання дитини або підозра на жорстоке поводження та знущання над дитиною.

У роки вікторіанської епохи (1837-1901 рр.) відмова від дитини була звичним явищем і притулки створювалися для того, щоб зменшити смертність новонароджених. Такі заклади завжди були переповненими. Багато дітей перебувало у в'язницях, у “робочих будинках” через відсутність місць у притулках, або навіть залишалися покинутими на вулиці [1, с. 36].

З огляду на зазначене вище, саме цей період заклав основи економічного зросту суспільства, що супроводжувалися потребами впровадження реальних реформ. Тільки після того, як західна спільнота скористалася плодами промислової революції (у вигляді аналогів і підвищення продуктивності праці дорослих), виникла низка передумов, які призвели до необхідності держави взяти на себе відповідальність за долю дітей. Процес завершення промислової революції (друга половина XIX століття – початок XX століття) сприяв виникненню системи органів захисту дітей [1, с. 36].

На рубежі XIX і XX століть у багатьох європейських державах, у тому числі й Великої Британії, виникає соціальна робота як вид професійної діяльності, яка розвивалася паралельно з благодійними організаціями [11, с. 12]. Уперше термін “соціальна робота” почав уживатися у Британії наприкінці XIX століття у зв'язку з діяльністю учасників руху за соціальний розвиток, удосконалення та реформування суспільства. Соціальна робота і соціальний захист тісно пов'язувалися між собою, оскільки мали за мету надання допомоги, захисту, тому чіткого розмежування цих понять у XIX столітті ще не існувало. Перші соціальні працівники намагалися знайти результативні способи вирішення проблеми бідності, з якими вже не могли ефективно боротися в межах традиційної філантропії та благодійності.

Традиційно під філантропією розумілася діяльність, яка передбачала виділення фінансів для задоволення громадських потреб, а благодійність – як мета, на яку витрачалися кошти філантропів [15, с. 52].

У другій половині XIX – на початку XX століть соціальна робота з дітьми регламентувалася положеннями “Нового закону про бідних” та здійснювалася в межах приватної та державної благодійності. Ця галузь особливо виокремилась, коли у Британії були запроваджені спеціальні державні органи, завданнями діяльності яких було надання альтернативних послуг дітям, чий батьки не виконували своїх виховних функцій. У службах, що діяли в межах “Закону про бідних” на місцевому рівні, працювали фахівці, які займалися роботою з дітьми, які підпадали під дію цього Закону. Відбувалося дублювання діяльності щодо дітей, які мали соціальні труднощі. Ця прогалина була усунена з появою єдиного відділу роботи з дітьми у 1948 році [15, с. 56].

У 1946 році Комітет з піклування про дітей оприлюднив звіт [27, с. 76], у якому зазначив факт загибелі дитини у фостерній сім'ї. (Поняття “фостерна сім'я” за П. Кейном як тимчасове перебування дитини в чужій родині, яка не лише виконує щодо неї конкретні соціальні функції, але й створює умови для розвитку, виховання, соціального становлення цієї дитини [17, с. 49]). Р. Баллок зазначив, що це призвело до необхідності перегляду всієї системи соціального захисту дітей, у результаті чого в 1948 році був прийнятий Закон “Про дітей” (Children Act, 1948), згідно з яким призначався фахівець із справ дітей при кожному місцевому органі влади [16, с. 29]. Закон став реформаторським у питаннях правового захисту дітей та соціальних програм у Великій Британії. Він посилював батьківську відповідальність та надав дитині право голосу у вирішенні сімейних суперечок у суді. Цей Закон став ще однією важливою сходинкою до вдосконалення системи соціального захисту дітей у Британії.

На перших етапах розвитку соціальної допомоги дітям у Британії, пріоритет надавався новому середовищу, вилученню дитини з негативних умов та впливу сім'ї. Однак, із розвитком психологічної науки та після проведення певних досліджень, науковці, соціальні працівники почали звертати увагу на здійснення превентивних заходів та наголошувати на важливості перебування дитини з біологічною сім'єю та тісних зв'язках з нею [15, с. 57].

Заснування нових Дитячих департаментів дало початок появі суперечок щодо питання найефективнішого піклування про дітей. Основними дискусійними питаннями були: трансформація великих закладів до менших; збільшення кількості потенційних фостерних батьків, їх постійна підтримка та супровід; повернення дитини до біологічних батьків, тільки-но їх буде визнано спроможними піклуватися про неї [21, с. 128].

9.2. Розвиток системи соціального захисту

На думку А. Джеймс [22, с. 174], система соціального захисту почала активно розвиватися з 1950-х років. Це був час, коли більше уваги зверталось на проблеми бідності. У своєму дослідженні М. Целих зазначає, що У. Беверідж розширив наявні на той час уявлення про “державу загального благополуччя”, яка трактувалася як така, що надавала соціальні послуги для людей, котрі не здатні турбуватися про себе самостійно (люди похилого віку, діти, матері-одиначки та інші), до концепції соціального страхування, яка ґрунтувалася на праві всіх громадян країни мати гарантований дохід та засоби для існування, що забезпечуються державою без будь-яких перешкод [15, с. 71].

Головним у політиці ставало зменшення негативного впливу ринкової економіки на матеріальне та соціальне забезпечення всіх незахищених верств населення. На думку М. Целих, ідеї У. Беверіджа були покладені в основу

законодавчих актів і вплинули на реорганізацію системи освіти, медичного забезпечення, соціального страхування [15, с. 72] (Закон “Про освіту” – 1944 р.; Закон “Про грошову допомогу сім’ям” – 1945 р.).

Коли в 1950-ті роки план соціальних реформ У. Беверіджа отримав реалізацію, уся відповідальність за надання соціальних послуг була покладена на державні органи та службовців відповідно. Нова політика призвела до збільшення кількості соціальних служб для дітей, людей похилого віку, інвалідів. Виникла необхідність у професійних соціальних працівниках [15, с. 73].

Почали засновуватися департаменти у справах дітей, які зробили спробу розширити роботу, що виходила за межі сфери державної опіки (public care) [22, с. 173-181]. Після впровадження Закону “Про дітей та молодь” (1952 р.), місцеві відділи соціального забезпечення взяли під контроль усіх дітей, які перебували у несприятливих обставинах і виховувалися в несприятливому середовищі. Це призвело до збільшення кількості дітей, які потребували уваги з боку органів соціального захисту. Тому почали здійснюватися пошуки нових ефективних форм і засобів для вирішення питань соціального захисту дітей.

У другій половині ХХ століття починає змінюватися бачення практичних педагогів, соціальних працівників, психологів щодо форм улаштування дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей, які не можуть тимчасово перебувати і виховуватися у біологічній сім’ї. Якщо раніше дітей намагалися вилучити з несприятливого середовища біологічної сім’ї, то нинішня соціальна політика була спрямована на те, щоб дати можливість біологічній сім’ї “виправитися”. Тим часом дитина перебувала у заміщеній сім’ї [15, с. 59].

М. Хілл зазначає, що наслідком вищезазначених змін, став Закон “Про дітей і молодь” (The Children and Young Persons Act) 1963 року, який вплинув на підвищення соціального захисту дітей через пропагування патронажної роботи та превентивних заходів. Законом також була передбачена “натуральна або лише готівкою” допомога дітям [19].

Зміст Закону “Про дітей та молодь” (редакції 1963 та 1969 рр.) висвітлював спроби змінити чинну на той час систему соціальної роботи та захисту дітей. Зокрема, Закон “Про дітей та молодь” 1963 р. розглядав питання попередження розпаду неблагополучних сімей, а в Законі “Про дітей та молодь” 1969 р. було зосереджено увагу на роботі з юними правопорушниками. У ньому підкреслювалися переваги “виправних робіт” в умовах сім’ї або найближчого соціального середовища, порівнюючи їх із юридичними інституціями.

Таким чином, соціальна робота у Британії в 1960-х роках та на початку 1970-х років може бути охарактеризована як інноваційна, коли підтримка сім’ї як основного осередку для дитини, стала домінуючою [3, с. 145]. До

кінця 1970-х років у Великій Британії сформувалося 3 основні підходи, які по-різному трактували соціальну роботу.

Перший підхід розглядав соціальну роботу як головну діяльність, яка включала всі інші види соціальної допомоги, що дозволяло поставити соціальних працівників у домінуючу позицію в системі соціального забезпечення.

Другий підхід визначав соціальну роботу як одну із важливих, але специфічних видів діяльності, які були особливо необхідними в індивідуальних соціальних службах, де соціальний працівник займав рівноправну позицію в команді інших професіоналів.

Згідно з третім підходом, соціальна робота сприймалася як нова професія, яку треба створювати по-новому на основі аналізу потреб, завдань та професійних умінь, що були необхідні для цієї діяльності [107, с. 82]. На практиці жоден із цих підходів не був реалізований у чистому вигляді. Оскільки служби соціального забезпечення Британії середини ХХ століття об'єднували всі три підходи [15, с. 83-84].

9.3. Роль сімейних центрів у системі соціального захисту дітей

Протягом 1970-х значна кількість випадків жорсткого поводження з дітьми призвела до потреби організації опіки у прийомній сім'ї, посилення уваги щодо питання захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. У наступні десятиліття акцент було зосереджено в бік захисту дітей та проведення превентивної роботи з біологічними сім'ями. Це відображене у третій частині Закону "Про дітей", який був ухвалений 1989 року. Б. Холман звертає увагу на те, що в цій редакції Закон зобов'язав місцеві органи влади зменшити надання опіки та інших процесуальних дій сім'ям. У ньому визначалися послуги щодо підтримки сімей, включаючи: поради, супровід, консультації; соціальну, культурну діяльність, відпочинок; допомогу вдома; улаштування в сімейні центри. Виконання більшості з цього переліку послуг було покладено на волонтерські організації, які зайняли домінуючу роль у розвитку служб із підтримки сімей [20; 21].

Сімейні центри стають важливою складовою системи соціального захисту дітей, які потребують допомоги. Усі місцеві органи влади зобов'язані створювати на своїй території такі сімейні центри, які б відповідали та задовольняли потреби дітей.

Сімейні центри виникли у Британії наприкінці 1970-х – початку 1980-х років, коли денна опіка, дитяча група (nursery services) почали практикувати звільнення від податків, включаючи надання допомоги батькам. Хоча на практиці переважно це стосувалося матерів. Інший вид допомоги включав сімейні порадицькі центри (family advice centres). Серед їх великого різноманіття навіть у наш час усе ще важко визначити особливу (характерну) "філософію". Два головні елементи мав "рух сімейних центрів" (family centre

movement) [20, с. 39-46], вважає А. Уоррен. Перший – локалізація в районах депривації; другий – надання доступних неастигматичних послуг. Сімейні центри стали у фокусі переважної більшості волонтерських організацій. Вони почали перенаправляти свої зусилля з дітей, які перебували під наглядом, до превентивної роботи. У Законі “Про дітей” 1989 року було закріплено положення “Про сімейні центри” як головні у наданні послуг для підтримки сім’ї [18].

“Сімейний центр” – означає центр, який будь-яка особа (дитина, її батьки, будь-яка людина, яка несе відповідальність за дитину, будь-яка особа, яка опікується дитиною) може відвідувати для здійснення соціальної, культурної діяльності, для відпочинку; для отримання поради, супроводу, консультацій; для отримання притулку [4; 29].

Незважаючи на спільні риси, сімейні центри завжди відрізнялися за такими критеріями: залежно від місця центру у волонтерському або статуйному секторі та від його діяльності. А. Уоррен перераховує такі послуги, що надавалися сімейними центрами: а) денна опіка для дітей до 5-ти років; б) групи для матерів і малюків (до 1 року життя); в) групи самопомоги для матерів і батьків; г) надання консультацій, групова робота і сімейна терапія; д) навчання веденню господарства та догляду за дитиною; е) зустрічі громадських груп та волонтерських організацій; ж) супервізія контактів і зв’язків; з) центральне місце тих, хто працює із сім’ями [30, с. 39 – 46].

Отже, сімейні центри стали складовою системи соціального захисту дітей і надавали широкий спектр послуг залежно від життєвої ситуації. Б. Холман [21] виокремив три відмінні моделі сімейних центрів:

1. “Клієнт-фокусна модель” зосереджує увагу на оцінці або терапії, що надають професіонали сім’ям, які звернулися у зв’язку з проблемою надання захисту дитині.

2. “Модель сусідства” пропонує відкритий доступ до місцевих сімей та заохочує волонтерів брати участь у цій діяльності.

3. “Розвиток громади” поширює цю діяльність, заохочуючи громаду та місцеві центри до управління та прийняття рішень центру [21, с. 97].

Основне призначення сімейних центрів – надання підтримки, рад, піклування, освіти дітям і їхнім батькам (опікунам) у межах району [5, с. 100]. Усі зазначені фактори стали передумовою усвідомлення важливості сімейного виховання та пошуку нових форм для здійснення ефективного захисту дітей.

У цей період перевага створення прийомних сімей зросла завдяки проведеним спеціальним дослідженням, в яких висвітлювалися недоліки інституційних форм опіки. Також було зауважено на необхідності раннього втручання в прийомну сім’ю з метою запобігання “постійного” проживання дитини в ній. Пріоритет залишався за природною, біологічною сім’єю. Лише

у тому випадку, коли неможливо для дитини повернутися до рідної сім'ї, її можна було усиновити або вона могла жити у фостерній сім'ї [8, с. 8 – 9].

У Законі “Про дітей” 1989 року було зазначено на необхідності розширення діяльності, що мала вийти за межі простого “захисту”. У ньому вперше введена дефініція “діти, які потребують допомоги” або “нужденні діти” (“children in need”). Відповідно було виділено спектр послуг, що можуть бути запропоновані для таких дітей і їхніх сімей. Однак кількість дітей, які потрапили під опіку держави, продовжувала зростати. Діяльність Дитячих департаментів здебільшого була спрямована на процес реагування, втручання та вирішення кризових ситуацій, ніж на їх попередження.

9.4. Становлення інституту професійної сім'ї

На сучасному етапі розвитку системи захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, відбувається становлення інституту професійної сім'ї. Рушійними силами трансформаційних форм заміщеного (фостерного) виховання дітей-сиріт стають ініціативи місцевих громад [12, с. 42].

Професійні фостерні батьки – це кваліфіковані фахівці-вихователі, які отримують оплату за виховання прийомної дитини. Для отримання статусу “професійні батьки”, апліканти повинні мати досвід роботи фостерними батьками не менше 5-ти років, 3 роки – ліцензованими фостерними батьками або стаж безпосередньої роботи в інституційному закладі піклування про дітей [26]. Таке визначення дає організація з фостерного батьківства “Бейбі фолд” (The Baby Fold).

Варто зазначити, що професійний фостерінг запроваджений нещодавно. Він включає підготовку майбутніх фостерних батьків, їх навчання, консультування і підтримку. До кандидатів ставляться високі вимоги. Якщо раніше (до 80-х років ХХ століття) фостерінг не був професійним, а ґрунтувався на волонтерських засадах як надання тимчасового притулку, прояв милосердя і благодійності, то наприкінці ХХ століття, створення професійних фостерних сімей поставлено на перший щабель завдань системи соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

На сьогодні на законодавчому рівні в Англії з питання інституційної опіки ухвалено Закон “Про дітей” (1989 р.) із внесенням до нього деяких поправок. Цей Закон є чинним в Уельсі та Північній Ірландії (The Children (Northern Ireland) Order 1995 р.) [28]. Відповідно до основних положень зазначеного Закону, діти можуть перебувати під наглядом волонтерських організацій лише за згодою спеціалізованих соціальних служб, самої дитини та сім'ї дитини. Якщо між зазначеними в Законі структурами немає згоди, то надання піклування може вирішуватися у судовому порядку. За цим документом до категорії дітей, які потребують опіки, належать такі, що перебувають в

ситуації ризику бути скривдженими або їм може бути заподіяне uszkodження (фізичне чи психічне). Закон виокремлює низку принципів, головними з яких є захист дитини. Він визначається як першочергове завдання, що ґрунтується на врахуванні бажань і інтересів дитини з обов'язковим дотриманням правових норм.

Таким чином, огляд розвитку і становлення системи соціального захисту у Великій Британії, дає підстави зробити висновки, що країна пройшла довгий шлях у сфері соціального захисту дітей, які потребували допомоги, починаючи з феодальних часів і закінчуючи сьогоднішнім. Цей шлях не був однозначним у розумінні захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Історія британської системи соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, характеризується проведенням реформ, унесенням змін у законодавство, у практику роботи.

Після 1997 року в соціальній політиці почали відбуватися зміни. Новий уряд змістив пріоритети державної політики в бік ринкової економіки та підтримки неформальних видів соціальної допомоги [15, с. 88].

М. Лімбері вважає, що до кінця ХХ століття соціальна робота у Великій Британії стає менш універсальною [24, с. 379]. Фокус діяльності соціальних працівників переноситься: а) на надання послуг дітям та психічно хворим людям, що регламентовано державним законодавством; б) на оцінку можливостей надання соціальних послуг дорослому населенню, яке має довготривалі потреби [15, с. 90].

Зміни у професійній сфері, що відбулися за період останніх 30-ти років, можна відстежити на основі порівняння основних характеристик британської соціальної роботи, які були їй притаманні на початку 1970-х та початку ХХІ століття (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика соціальної роботи у Великій Британії на початку 1970-х та початку ХХІ століття (за дослідженнями М.П. Целих [14])

Характеристика соціальної роботи	Початок 1970-х р.	Початок ХХІ ст.
Процес соціальної роботи	Соціальна робота – це кваліфікована соціальна допомога; універсальна за характером та клієнтоцентрована	Соціальна робота – це менеджмент практичної соціальної допомоги; є селективною і орієнтована на користувача послуг

Характеристика соціальної роботи	Початок 1970-х р.	Початок ХХІ ст.
Організація соціальної роботи	Соціальна робота існує у вигляді інтегрованих соціальних служб, які є головним джерелом надання соціальних послуг; регулює діяльність у рамках соціальних агентств та організацій	В умовах змішаного типу економіки соціальну роботу здійснюють організації різних типів; головна мета - задоволення інтересів користувачів послуг; соціальний працівник регулює діяльність соціальних організацій різного типу
Принципи соціальної роботи	Надання послуг загального, інституційного характеру в рамках державних організацій місцевого рівня; надання підтримки руху за громадянські права	Індивідуалізований набір послуг на базі суспільних/громадських соціальних організацій; підтримка ринкової економіки; активізація користувачів послуг
Роль соціального забезпечення	Забезпечення загального добробуту; розвиток общинних соціальних послуг	Соціальне забезпечення в рамках змішаної економіки; розвиток індивідуальної, сімейної та общинної відповідальності
Джерело надання соціальних послуг	Держава; сім'я-допоміжна форма соціальної підтримки; приватний сектор мінімізований	Ринок та напівкомерційні структури; сім'я – головна форма соціальної підтримки; приватний сектор є високорозвинений

Отже, зазначене вище дає підстави для узагальнень: кожен етап розвитку, становлення і усвідомлення важливості соціального захисту дитини у Великій Британії зароджувався як результат реалізації потреб суспільства, трансформацій і переосмислень важливих суспільних явищ. Кожен із них характеризувався важливими соціальними змінами: прийняття законів, створення закладів соціального захисту для дітей-сиріт, удосконалення чинних законів та поступовим перетворенням соціального захисту в систему, яка складалася з окремих компонентів, що стали невід'ємною частиною єдиного цілого – системи соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

З огляду на це, ми виокремили п'ять історичних періодів розвитку соціального захисту дітей-сиріт та дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, у Великій Британії (рис. 1):

Перший період (від античності до XV ст.) – *зародження* характеризується епізодичністю соціального захисту. У цей період діти не виділялися як окрема категорія населення, були позбавлені багатьох прав: їх не враховували при переписі населення, вони працювали з семи років нарівні з дорослими, дитяча смертність у країні була звичним явищем.

Другий період (XVI – XVII ст.) – *занепад* – визначається економічним занепадом країни, що відобразився на захисті дітей-сиріт та дітях, які проживали в бідності. З причини їх великої кількості Королівство не мало можливості надати притулки таким категоріям. У цей час приймається Закон “Про бідних” (1601 р.), проте він не є дієвим. Уперше використовується практика вилучення дітей із бідних сімей, відповідальність за яких покладається на місцеві органи влади. Насправді, Закон не діяв у їхніх інтересах, оскільки цей процес збільшив випадки експлуатації дітей. Тому в кінці XVII ст. Закони про бідних були відмінені.



Рис. 1. Етапи розвитку соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у Великій Британії

Третій період (XVIII ст. – перша пол. XIX ст.) – **удосконалення** – форм і змісту, який відзначається появою в суспільстві думки про необхідність захисту дітей від негативного впливу середовища, вихованням їх волі, характеру; відстоюванням прав осиротілих дітей феодалами, яким вони належали; організацією перших притулків (у 1795 р.). У цей час ухвалюється Закон “Про бідних”, який урегулював порядок забезпечення покинутих та позбавлених батьківської опіки дітей. Він став основою сучасної інституційної опіки над дітьми. У цей час створюються перші дитячі будинки, будинки-інтернати, благодійні товариства, центральна база тих, хто звертався за допомогою. Цей період мав і певні недоліки: діти, які потрапляли на “професійне” навчання до “робітничих будинків”, часто недоїдали, багато працювали, хворіли і гинули. Однак, фактично, саме тоді закладаються основи економічного росту, усвідомлення необхідності у проведенні подальших реформ.

Четвертий період (друга пол. XIX – перша пол. XX ст.) – **реформаторський** – ознаменувався спробами “виключення” дітей із дорослого світу, проявами допомоги в соціалізації, наслідуванні дітьми бажаних нормативних зразків, підтримкою їх у навчанні, вихованні, що позначилося на змісті законодавчих документів про обов’язкову освіту.

П’ятий період (друга пол. XX – початок XXI ст.) – **інноваційний** – окреслюється розвитком системи органів соціального захисту дітей і появою нового виду професійної діяльності – соціальної роботи та нових форм улаштування такої категорії дітей, удосконалюється нормативно-правова база щодо посилення здійснення ефективного і результативного соціального захисту дітей.

Можна зазначити, що в країні досвід із питань соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, накопичувався поступово та перетворювався в систему (тобто в єдине ціле, що складається з незалежних частин чи компонентів, між якими існує тісна взаємодія або стосунки. Зміни в одній частині чи компоненті системи призводять до змін в інших складових системи [9, с. 174]) і до другої половини XX століття вже набули позитивних результатів.

Висновки

Отже, розвиток суспільства, економічне становище, політична ситуація та історичні чинники впливали на становлення соціального захисту в багатьох країнах Західної Європи. Велика Британія стала однією з перших країн, де соціальний захист і соціальна робота виникли як особливий вид діяльності (друга половина XIX – початок XX століття). Країна пройшла довгий, складний шлях становлення і розвитку системи соціального захисту дітей, починаючи від сприйняття її як “непотрібної”, “маленької людини”, до усвідомлення її значення та затвердження прав дітей на законодавчому рівні.

Література

1. Джудит С. Р. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска : [практ. пособ. : в 4 т.] / Джудит С. Райкус, Рональд С. Хьюз. – Концептуальные основы социальной работы с детьми. – М. : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2008. – Т. 1. – 288 с.
2. Дилуэрт П. Зарубежный опыт социальной работы. Роль социальной работы в жизни семей России / П. Дилуэрт // Вестник Челябинского ун-та. – 2001. – № 1. – С. 124 – 133.
3. Дилуэрт П. Поддержка неблагополучных семей в Великобритании / П. Дилуэрт // Вестник Челябинского ун-та. – Сер. 8. Экономика. Социология. Социальная работа. – Челябинск, 2001. – № 1. – С. 140 – 147.
4. Клименко Е. Ю. Система социального устройства детей-сирот за рубежом / Е. Ю. Клименко // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2011. – С. 6 – 7.
5. Козубовський В. В. Соціальний захист неповнолітніх у Великій Британії (порівняльний аналіз) / В. В. Козубовський. – Ужгород : УжНУ, 2004. – 129 с.
6. Мальований М. І. Історія розвитку соціального захисту у світі / М. І. Мальований // Інноваційна економіка : Всеукраїнський науково-виробничий журнал. – 2011. – № 22. – С. 253 – 258.
7. О’Доннелл З. Права дитини : [посіб. для журналістів] / З. О’Доннелл, Д. Коник, Л. Логинова. – К., 2002. – 116 с.
8. Салмон Х. Короткий огляд розвитку прийомних сімей у Великобританії / Хью Салмон // Вісник представництва Everychild в Україні. – 2003. – № 1. – С. 8 – 9.
9. Семигіна Т. В. Словник із соціальної політики / Т. В. Семигіна. – К. : Видавничий дім “Києво-Могилянська академія”, 2005. – 253 с.
10. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1985. – 967 с.
11. Социальная работа за рубежом : [учеб. пособие] / сост. Е. С. Новак, Е. Г. Лозовская, М. А. Кузнецова ; под общ. ред. Е. С. Новак. – Волгоград : Издательство ВолГУ, 2001. – 172 с.
12. Социально-педагогические технологии семейного устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : [учеб.-метод. пособ.] / под ред. Г. И. Климантовой. – М. : Изд-во РГСУ, 2008. – 192 с.
13. Сучасний словник іншомовних слів / уклад. : О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
14. Титмус Р. Бедность, национальный дискурс и всеобщий охват / Р. Титмус // Человек в социальном государстве. – 2001. – Т. 6. – № 3. – С. 25 – 38.
15. Целых М. П. Социальная работа за рубежом : Великобритания : [учеб. пособ. для студ. учрежд. высш. проф. обр.] / М. П. Целых. – М. : Издательский центр “Академия”, 2010. – 144 с.
16. Bullock R. Residential Care in Great Britain and Northern Ireland : Perspectives from the United Kingdom / Roger Bullock, Dominic McSherry // Residential Care of Children : Comparative Perspectives / edited by Mark E. Courtney, Dorota Iwaniec. – Oxford : Oxford University Press, N.Y., 2009. – Chapter 2. – 248 p. (P. 20 – 37).
17. Cain P. Objectivity and Assessment / P. Cain // Adoption and Fostering. – 1993. – Vol. 16. – № 2. – P. 45 – 51.
18. Children Act 1989 [Electronic resource]. – England, 1989. – 224 p. – Mode of access : <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1989/41/contents/enacted>
19. Hill M. Social Work and Money / M. Hill, P. Laing. – London : Allen and Unwin, 1979. – 120 p.
20. Holman B. From Children’s Department to Family Departments / B. Holman // Child and Family Social Work. – 1998. – № 3 (3). – P. 205 – 211.
21. Holman B. Putting Families First : Prevention and Child Care / B. Holman. – Palgrave : Macmillan, 1988. – 260 p.
22. James A. Supporting Families of Origin : An Exploration of the Influence of the Children Act 1948 / A. James // Child and Family Social Work. – 1998. – № 3 (3). – P. 173 – 181.

23. Kay J. The History of Ivy Church Building [Electronic resource] / Jenny Kay. – 2002. – Mode of access : www.stwerburghs.org/.../mina_Matters_16_...
24. Lymbery M. Social work at the cross roads / M. Lymbery // *British Journal of Social Work*. – 2001. – № 31 (3). – P. 369 – 384.
25. Parker R. Children In I. Sinclair (Ed.), *Residential Care* / R. Parker // *The Research reviewed*. National Institute for social work. – London : Her majesty's stationery office, 1988. – P. 57 – 124.
26. Professional (Treatment) Foster Care Program [Electronic resource] / The Baby Fold. – Mode of access : www.thebabyfold.org/pdf/Professional_Foster_Care-brochure.pdf.
27. Report of the Care of Children Committee // Curtis Committee ; His Majesty's Stationery Office, 1946. – 121 p.
28. The Children (Northern Ireland) Order [Electronic resource]. – London, 1995. – 216 p. – Mode of access : <http://www.legislation.gov.uk/nisi/1995/755/contents/made>.
29. Utting W. B. Children in the Public Care // Great Britain. Department of Health. Social Services and Inspectorate. – London : Her majesty's stationery office, 1991. – 78 p.
30. Warren A. Family Centres: A Review of the Literature / Warren Adamson // *Child and Family Social Work*. – 2002. – № 11 (2). – P. 39 – 46.

РОЗДІЛ 10

ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ У СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ

Вступ

Діяльність у соціальній сфері здійснюється відповідно до соціальних норм, які існують в державі. Соціальна робота, як і інший вид діяльності, також здійснюється відповідно до певних правил поведінки. Людське суспільство, як і будь-яка інша складна система, може нормально функціонувати та розвиватися лише на основі певних правил, з поміж яких обирається один з багатьох можливих варіантів поведінки того або іншого суб'єкта. Для регулювання поведінки людей та їх об'єднань в суспільстві формуються певні правила поведінки, які орієнтують на досягнення тієї чи іншої мети. Такі правила називаються соціальними нормами.

У зв'язку з тим, що одним із різновидів соціальних норм є правові норми, то це означає зв'язок соціальної роботи з правом, яке регулює усю сукупність правових відносин, що виникають у цій сфері.

Соціальна робота не існує відокремлено, вона взаємопов'язана із державною політикою, в першу чергу соціальною політикою, реалізацією прав людини (і дитини), правовим регулюванням соціальної сфери, соціальними умовами життя різних суспільних груп тощо.

Соціальна робота є мистецтвом налагоджувати зв'язки між людьми, а обов'язком соціальних працівників є своєчасне надання допомоги тим, хто її потребує [1, с. 2]. Але дії соціальних працівників залежать не тільки від етичних принципів, суспільних установок, професійної компетентності, а й від правових норм, в яких міститься соціальне законодавство. На думку О. В. Тищенко, неможливо вести мову про належну ефективність праці соціальних працівників без їх правової обізнаності щодо правового регулювання особливостей соціальної роботи з тими категоріями громадян, які потребують соціальної допомоги [2, с. 6].

Це означає, що соціальна робота тісно пов'язана із законодавством України. Законодавство – це система нормативних актів, якими регулюються суспільні відносини. В Україні даний термін вживається у кількох значеннях: 1) система законів України; 2) у широкому значенні – система законів та інших нормативних актів, що приймаються Верховною Радою України та вищими органами виконавчої влади, - постанови Верховної Ради України, укази Президента України, постанови і декрети Кабінету Міністрів України;

3) у найширшому значенні – система законів і постанов Верховної Ради України, указів Президента України, постанов, декретів і розпоряджень Кабінету Міністрів України, а також нормативних актів міністерств і відомств, місцевих рад та місцевих державних адміністрацій, Конституція Автономної Республіки Крим, постанови Ради Міністрів АРК, міжнародні договори, згода на обов'язковість яких дана Верховною Радою України [3, с. 499].

10.1. Поняття соціального законодавства

Законами та іншими правовими актами регулюються суспільні відносини в цілому або окремі їх види. Це є підставою для виділення у системі законодавства його окремих галузей – цивільного, конституційного, кримінального, права соціального захисту тощо. Галузі соціального права, як окремої галузі права, не існує, але реалізація соціальних прав спричинила появу низки спеціальних термінів і понять, таких як «соціальні потреби», «соціальні гарантії», «соціальна сфера», «соціальна політика», «соціальна функція держави», «відносини у соціальній сфері», «соціальний захист», «соціальне страхування», «соціальна допомога», «соціальні послуги» тощо.

Як зазначає Н. Б. Болотіна, таке спеціальне розуміння «соціальності» набуло значного поширення як у зарубіжній, так і у вітчизняній літературі та в законодавчих актах у зв'язку з категорією держави соціального добробуту, соціальної держави [4, с. 17]. І тому відсутність такої галузі права як соціальне право не означає, на думку автора, відсутності соціального законодавства. Навпаки, існування соціального законодавства означає, що правові норми, які регулюють соціальну роботу з різними категоріями населення, входять до соціального законодавства.

Соціальне законодавство – це система нормативно-правових актів, що регламентують порядок надання різних видів соціального захисту, соціальних послуг, соціального супроводу, соціального обслуговування незахищеним категоріям населення.

Нині в Україні десятки вищих навчальних закладів готують фахівців з соціальної роботи. Підготовка спеціалістів для соціальної сфери потребує органічного поєднання теорії та практики, досконалого вивчення нормативно-правової бази, яка регулює суспільні відносини у сфері соціальної роботи, а саме соціального законодавства.

10.2. Історичні витоки та становлення соціального законодавства

Правове забезпечення права людини на соціальний захист в Україні розпочалося після ухвалення Декларації про державний суверенітет України

(далі - Декларація) від 16 липня 1990 року. Декларація, виходячи з потреб всебічного забезпечення прав і свобод людини [5], дала поштовх для прийняття низки законодавчих актів щодо соціального захисту різних категорій населення.

Серед них – Закон Української РСР «Про міліцію» від 20 грудня 1990 року, один з розділів якого присвячений правовому і соціальному захисту працівників міліції.

28 лютого 1991 року Верховна Рада УРСР прийняла Закон «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи». Дещо пізніше (19.12.1991 р.) цей Закон був прийнятий в новій редакції, але його перша редакція містила найбільший обсяг соціальних виплат потерпілим від наслідків аварії на ЧАЕС.

21 березня 1991 р. парламентом приймається Закон УРСР «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», який визначив основи соціальної захищеності інвалідів в Україні і гарантував їм рівні з усіма іншими громадянами можливості для участі в економічній, політичній і соціальній сферах життя суспільства, створення необхідних умов, які дають можливість інвалідам вести повноцінний спосіб життя згідно з індивідуальними здібностями та інтересами.

5 листопада 1991 р. приймається Закон України «Про пенсійне забезпечення», яким пенсії поділені трудові та соціальні. Трудовими пенсіями стали: пенсія за віком, пенсія по інвалідності, пенсія у разі втрати годувальника, пенсія за вислугу років. Громадяни, які не мали права на трудову пенсію, отримали право на соціальну пенсію.

1991 рік можна назвати «соціальним роком» по кількості нормативно-правових актів, які регламентують питання соціального захисту окремих категорій населення, та ще тому, що 12 грудня цього року приймається Закон України «Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунодефіциту (СНІД) та соціальний захист населення». Цей Закон відповідно до норм міжнародного права та рекомендацій Всесвітньої організації охорони здоров'я визначає порядок правового регулювання діяльності, спрямованої на запобігання поширенню ВІЛ-інфекції в Україні, та відповідні заходи соціального захисту ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД.

20.12.1991 р. прийнятий Закон України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей», яким особи офіцерського складу, прапорщики, мічмани, військовослужбовці строкової і надстрокової служби та військової служби за контрактом Збройних Сил України, Державної прикордонної служби України, Служби національної безпеки України, військ цивільної оборони, а також інших військових формувань, що створюються Верховною Радою України, стратегічних сил стримування, які дислокуються на території України, військовослужбовці-жінки, курсанти військових навчальних закладів отримали право на соціальний захист.

9 квітня 1992 р. ознаменоване прийняттям Закону «Про пенсійне забезпечення військовослужбовців та осіб начальницького і рядового складу органів внутрішніх справ». В цьому ж році приймається Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» від 21.11.1992 р., яким сім'ям, в яких виховуються та проживають неповнолітні діти, призначаються та виплачуються різні види державної допомоги.

Далі приймаються Закони «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» (1993 р.), «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні» (1993 р.), «Про межу малозабезпеченості» (1994 р.).

Окремі норми соціального захисту громадян є розділами спеціальних законів, які визначають особливий статус певних професійних груп. Такими є Закони України: «Про прокуратуру» (1991 р.), «Про статус суддів» (1992 р.), «Про державну службу» (1993 р.) та інші акти.

Як відмічають вчені, зазначені законодавчі акти не завжди були доскональними, у подальшому до них було внесено численні зміни та доповнення. Залишаються проблеми щодо фінансового забезпечення передбачених законами соціальних виплат, пільг. Разом з тим це законодавство є свідченням того, що питання соціального захисту населення постійно були на порядку денному Верховної Ради України [4, с. 72].

Досить важливим нормативно-правовим актом, який визначає правові та соціальні засади розвитку молоді, є Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 5 лютого 1993 р., яким введені центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та їх спеціалізовані формування з метою підтримки соціального становлення та розвитку молоді [6, ст. 6].

24 січня 1995 року приймається Закон України «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх», яким вперше започатковані такі установи як приймальники-розподільники для неповнолітніх, притулки для неповнолітніх, школи соціальної реабілітації та професійні училища соціальної реабілітації для неповнолітніх тощо. Цей Закон, виходячи з Конституції України та Конвенції ООН про права дитини, визначив правові основи діяльності органів і служб у справах неповнолітніх та спеціальних установ для неповнолітніх, на які покладається здійснення соціального захисту і профілактики правопорушень серед осіб, які не досягли вісімнадцятирічного віку. Досить часто в Закон вносились зміни, зокрема 07.02.2007 року внесеними змінами введені такі спеціальні установи для дітей як центри соціально-психологічної реабілітації дітей та соціально-реабілітаційні центри (дитячі містечка) та змінена назва цього закону, який на сьогодні має назву «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» [7, ст. 1].

Реалізація положень вищезазначеного Закону України призвела до прийняття Кабінетом Міністрів України 8.07.1995 р. Положення про

кримінальну міліцію у справах неповнолітніх, яка з 08.08.2007 р. до 13.06.2012 р. діяла відповідно до Положення про кримінальну міліцію у справах дітей. На жаль, з 16.10.2012 р. поняття «кримінальна міліція у справах дітей» вилучено із законодавства, а введено поняття «уповноважені підрозділи органів внутрішніх справ» [7].

Новий етап законодавчого врегулювання відносин у сфері соціального захисту розпочався з прийняттям Конституції України 1996 року.

Прийняття нової Конституції України спричинило появу нормативних актів, якими започатковані нові види соціальної допомоги та соціальна робота в Україні з різними категоріями населення. Так, для визначення правових засад формування та застосування державних соціальних стандартів і нормативів, спрямованих на реалізацію закріплених Конституцією України та законами України основних соціальних гарантій прийнятий Закон «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» від 5.10.2000 року. На основі соціальних стандартів визначаються розміри основних соціальних гарантій: мінімальних розмірів заробітної плати та пенсії за віком, інших видів соціальних виплат і допомоги [8, ст. 2].

Для гарантування інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам права на матеріальне забезпечення за рахунок коштів Державного бюджету України та їх соціальну захищеність шляхом встановлення державної соціальної допомоги 16.11.2000 р. прийнятий Закон України «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам».

Дещо пізніше, 26.04.2001 р. приймається Закон України «Про охорону дитинства», яким охорона дитинства в Україні визначається як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і з метою забезпечення реалізації прав дитини на житло, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток.

За ним приймається фундаментальний акт у сфері соціальної роботи, яким на законодавчому рівні визнається поняття та необхідність соціальної роботи з дітьми та молоддю. Таким актом став Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 21.06.2001 р., яким введені поняття соціального інспектування, соціального обслуговування, соціальної профілактики, соціальної реабілітації, соціального супроводу тощо. В редакції Закону від 15 січня 2009 року його назва змінена на «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю».

В цьому ж 2001 році Верховна Рада України приймає ще один акт, Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» від 15.11.2001 р., яким визнано існування в Україні насильства в сім'ї в різних його проявах (видах) та визначені заходи щодо його попередження.

2003 рік ознаменований прийняттям двох важливих актів у сфері соціальної роботи. Верховною Радою України 19.06.2003 р. прийнятий Закон «Про соціальні послуги», який створив основні організаційні та правові засади надання соціальних послуг особам, які перебувають у складних

життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги. Основними формами надання соціальних послуг визначена матеріальна допомога та соціальне обслуговування [9, ст. 5].

Закон України «Про соціальну адаптацію осіб, які відбували покарання у виді обмеження волі на певний строк» від 10.07.2003 року визначив умови і порядок надання соціальної допомоги особам, які відбували покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, а також засади участі в їх соціальній адаптації органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, підприємств, установ, організацій і об'єднань громадян. Нині діє Закон «Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк» від 17.03.2011 р. Цей Закон визначає загальні засади соціальної адаптації осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, засади участі у соціальній адаптації цих осіб підприємств, установ та організацій, об'єднань громадян, а також фізичних осіб, забезпечує правове регулювання відносин, спрямованих на реалізацію такими особами прав і свобод, передбачених Конституцією та законами України [10].

13 січня 2005 року парламентом України прийнятий Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», який визначає правові, організаційні, соціальні засади та гарантії державної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб з їх числа, і є складовою частиною законодавства про охорону дитинства. Основними засадами державної політики щодо соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб з їх числа є, зокрема формування системи соціальної адаптації та створення умов для надання психологічної, медичної та педагогічної допомоги [11, ст. 3].

Закон України «Про житловий фонд соціального призначення» від 12.01.2006 р., визначивши правові, організаційні та соціальні засади державної політики щодо забезпечення конституційного права соціально незахищених верств населення України на отримання житла, ввів поняття соціального житла, соціального гуртожитку, спеціалізованого будинку для бідних та безпритульних тощо [12, ст. 1].

Для реалізації положень вищезазначених законів в Україні приймається чисельна низка інших нормативно-правових актів, таких як укази Президента України, постанови і розпорядження Кабінету Міністрів України, положення та накази інших органів влади. Наприклад, для реалізації положень Закону України «Про соціальну адаптацію осіб, які відбували покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк» постановами Кабінету Міністрів України затверджені Державна програма соціальної адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі, на 2004-2006 роки; Комплексна програма профілактики правопорушень на 2007-2009 роки;

розпорядженнями Кабінету Міністрів України – План заходів щодо забезпечення соціальної адаптації осіб, які відбували покарання у вигляді позбавлення волі, на період до 2009 року; Концепція соціальної адаптації осіб, які відбували покарання у виді позбавлення волі на певний строк. Спільним наказом Державного департаменту України з питань виконання покарань, Міністерства внутрішніх справ України та Міністерства праці та соціальної політики України затверджений Порядок взаємодії органів і установ виконання покарань, територіальних органів внутрішніх справ, органів праці та соціального захисту населення, центрів зайнятості щодо надання особам, які можуть бути звільнені від відбування покарання та відбули покарання, допомоги в трудовому і побутовому влаштуванні, соціальній адаптації та інші акти.

10.3. Поняття та види соціальних норм

А тепер перейдемо до розгляду тих соціальних норм, які входять в узагальнене поняття «соціальне законодавство». Соціальні норми – суспільно визнані або узаконені вимоги, приписи, побажання й очікування відповідної поведінки, що регулюють дії людей, суспільного життя відповідно до цінностей певної культури, зміцнюють стабільність і цілісність суспільства. Для окремого індивіда соціальні норми є мірою його поведінки, для суспільства – критерієм оцінки цієї поведінки [13, с. 192].

Соціальні норми здійснюють нормативне регулювання поведінки суб'єктів шляхом:

- встановлення дозволених або заборонених діянь;
- формулювання умов, за яких передбачуване діяння дозволяється або забороняється;
- визначення суб'єктів, яким за певних умов дозволяється або забороняється здійснювати певні діяння.

Соціальні норми регулюють поведінку, що має соціальний характер, так як вона пов'язана з взаємовідносинами між людьми, їхніми об'єднаннями, суспільними групами. Саме цим соціальні норми відрізняються від норм технічних, медичних, біологічних та інших, які встановлюють порядок поведінки людей зі штучними або природними об'єктами, а також явищами природи, представниками тваринного світу тощо. Прикладом таких норм можуть слугувати правила поведінки з електроприладами, правила поведінки під час грози і таке інше [14, с. 173].

Соціальні норми виражаються в усній або письмовій формі, характеризуються певною стабільністю, доцільністю, імперативністю, категоричністю, уніфікованістю. Такі норми виробляються на основі звичаїв, соціальних цінностей і є конкретними установками щодо поведінки людей, зразками, які визначають межі допустимого в конкретних умовах їхньої життєдіяльності.

Існує велике різноманіття соціальних норм, які класифікуються за різними критеріями. Так, О.Ф. Скакун поділяє соціальні норми за сферами дії та за регулятивними особливостями. За сферами дії вона виділяє економічні, політичні, релігійні, екологічні. Економічні соціальні норми регулюють суспільні відносини в сфері економіки, тобто пов'язані з взаємодією форм власності, з виробництвом, розподілом і споживанням матеріальних благ. Політичні норми регулюють відносини між класами, націями, народностями; пов'язані з їх участю в боротьбі за державну владу та у її здійсненні, із взаємовідносинами держави з іншими елементами політичної системи. Релігійні норми регулюють відносини в сфері релігії та між різними релігіями, специфічні культові дії, засновані на вірі в існування Бога. Екологічні соціальні норми регулюють відносини в сфері охорони навколишнього середовища та ін.

За регулятивними особливостями виділяють норми моралі, норми-звичаї, норми права, корпоративні та технічні норми [15, с. 261].

Норми моралі регулюють поведінку людей шляхом її оцінки відповідно до категорій добра і зла. Моральні норми є одним зі способів регулювання поведінки людини у суспільстві за допомогою усталених приписів. Норми моралі не тільки підтримуються стабільним суспільним порядком, силою звичок і громадської думки, а й фіксуються у формі різних приписів про те, як слід поступати у кожному конкретному випадку. Основою моралі є свобода людини, соціальна справедливість у суспільних відносинах [16, с. 770].

Звичай – соціальна норма, правило поведінки людей, що склалося у процесі співжиття людей у результаті фактичного його застосування упродовж тривалого часу. Дотримання звичаю забезпечується засобами громадського впливу на порушника (позбавлення вогню, води, їжі, вигнання з роду, страта тощо) або схвалення заходів, застосованих до кривдника скривдженим, його рідними або членами роду (кровна помста) [17, с. 568]. І. Б. Усенко виділяє правовий звичай, а С. П. Коломацька – торговий звичай [17, с. 569].

Норма права – формально-обов'язкове правило фізичної поведінки, яке має загальний характер і встановлюється або санкціонується державою з метою регулювання суспільних відносин та забезпечується відповідними державними гарантіями його реалізації. Ознаки загального характеру норми права, на думку П. М. Рабіновича, полягають у тому, що вона: а) регулює групу кількісно невизначених суспільних відносин; б) адресована колу неперсоніфікованих суб'єктів; в) діє у часі безперервно; г) не вичерпує свою обов'язковість певною кількістю її застосувань; д) її чинність припиняється, скасовується за спеціальною процедурою [13, с. 189].

Корпоративні норми – це правила, які встановлюються та забезпечуються об'єднаннями громадян і є обов'язковими лише для членів цих об'єднань. Особливістю цих соціальних норм є те, що вони регулюють діяльність,

зумовлену завданнями певних об'єднань громадян і спрямовану на досягнення цілей, заради яких ці об'єднання створювались. С. Л. Лисенков корпоративні норми поділяє на дві групи, однією з яких є внутрішньоорганізаційні, згідно з якими встановлюється структура об'єднання, визначаються компетенція, форми й методи роботи його органів, права і обов'язки їхніх членів. Другу групу складають норми зовнішньої дії, що регулюють відносини об'єднань з іншими суб'єктами [14, с. 177]. Корпоративні норми мають відповідати Конституції та законодавству України. Ці соціальні норми знаходять свій вираз і закріплення в актах (статуту, положення, постанови), що видаються відповідними об'єднаннями.

Технічні норми – правила, що вказують на найбільш економічні та екологічно нешкідливі методи, прийоми і засоби впливу людей на матеріальний світ, їх роботу з технічними і природними об'єктами. Технічні норми ґрунтуються на пізнанні законів природи, особливостей технічних об'єктів (знарядь виробництва та ін.) і являють собою специфічну мову спілкування людини з матеріальними об'єктами. Недотримання технічних норм призводить до відповідної реакції з боку сил природи на конкретні дії людини (каліцтва, травми, хвороби). Так, невиконання вимоги медичного закладу користуватися одноразовими шприцами може призвести до інфікування хворого СНІДом, а порушення правил роботи на електронно-обчислювальній машині не дасть потрібного результату [15, с. 262 – 263].

С. Л. Лисенков виділяє одним із різновидів соціальних норм традиції, під якими розуміє правила поведінки, які впроваджуються в суспільну практику за ініціативою певних структур (держави, громадських об'єднань тощо), у багатьох випадках з метою витіснення (заміни) якихось існуючих правил поведінки. У багатьох випадках традиції запроваджують правила, які позитивно сприймаються населенням, наприклад традиції першого й останнього дзвоників у школах, посвячення у студенти тощо. Деякі традиції з часом переростають у звичаї і виконуються абсолютно добровільно без будь-якого тиску. Яскравим прикладом цього в наш час є звичай зустрічати Новий рік з ялинкою, хоча свого часу він запроваджувався ще Петром I під страхом покарання за його невиконання [14, с. 176].

В. П. Горбатенко розрізняє такі соціальні норми, як первісні (табуальні), релігійні, моральні, політичні, норми управління, які, в свою чергу, поділяються на норми-заборони та норми-вимоги. Нормами управління регулюються відносини між тими, хто управляє, та підлеглими; вони створюються органами держави, громадськими організаціями, практикою спілкування; на них ґрунтуються організованість та дисципліна [13, с. 193].

Усі види соціальних норм у сучасному суспільстві перебувають у постійному функціональному зв'язку, утворюючи багаторівневий нормативний комплекс. Дотримання соціальних норм забезпечується переважно через застосування чи загрозу застосування соціальних заохочень і соціальних покарань. Соціальне призначення соціальних норм – це

позитивне, творче спрямування людської енергії, запобігання деструктивним явищам і процесам.

10.4. Поняття правових норм. Взаємодія норм права з іншими соціальними нормами

Особливим видом соціальних норм є норми права, яким притаманні свої основні ознаки та властивості. Основними ознаками права є:

а) норма права – це правило поведінки, що формулюється або санкціонується державою, і має загальнообов'язковий характер;

б) норма права – це формально визначене правило поведінки, в якому закріплюються права та обов'язки учасників суспільних відносин, а також міра відповідальності за порушення прав або невиконання обов'язків;

в) норма права – це правило поведінки загального характеру, яке адресується не конкретній особі, а поширюється на усіх, хто стає учасником таких відносин;

г) норма права – це правило поведінки, що набуває якостей нормативності й загальнообов'язковості у чітко встановленому порядку, тобто це означає, що норма права приймається уповноваженим на те органом в межах його компетенції з дотриманням порядку розробки, обговорення, прийняття, набуття чинності, зміни та відміни дії і змісту норм права;

д) норма права – це правило поведінки, межі якого завжди точно визначені, тобто норма права діє на території усієї держави чи на окремих її частинах, в ній визначається дата набуття чи скасування її чинності, визначається її обов'язковість для всього населення країни чи окремих її категорій;

е) норма права – це правило, здійснення якого забезпечується державою, тобто держава дає можливість суб'єктам здійснювати свої права та виконувати свої обов'язки самостійно, а в разі невиконання вимог правової норми застосовує примус.

Виходячи із зазначених ознак, С. Л. Лисенков дає визначення норми права як обов'язкового, формально визначеного правила поведінки загального характеру, що в установленому порядку приймається, змінюється, відміняється та забезпечується відповідними державними органами в межах їх компетенції [14, с. 179].

У процесі регулювання суспільних відносин уся сукупність соціальних норм є взаємодіючою. Право регулює суспільні відносини у взаємодії з іншими нормами, як елемент системи соціального нормативного регулювання. Так, норми права та норми моралі взаємодіють у процесі правотворчості по таким напрямкам: по-перше, норми права створюються з урахуванням норм моралі, що панують у суспільстві, виступають як формально (офіційно) визначена міра справедливості, і тому право у широкому розумінні є моральним явищем. Наприклад, конституційна норма

щодо обов'язку повнолітніх дітей піклуватися про своїх непрацездатних батьків [18, ч. 2 ст. 51] є насамперед моральним обов'язком, а вже потім – правовим; по-друге, норми права змінюються і розвиваються під впливом норм моралі. Наприклад, за радянських часів вважалося, що договори між членами сім'ї не укладаються. Сьогодні змінилися основні принципи регулювання сімейних відносин, у зв'язку з цим договір у сімейному праві набуває нового значення. Так, подружжя може укладати шлюбний договір, договори щодо умов та порядку надання утримання одне одному або припинення права на утримання. Батьки можуть укласти договір щодо здійснення ними батьківських прав та виконання обов'язків, визначення місця проживання дитини у разі розірвання шлюбу, порядку участі у забезпеченні умов життя дитини того з батьків, хто буде проживати окремо [19, ст.ст. 78, 89, ч. 4 ст. 157, ч. 1 ст. 109] тощо; в-третьє, норми права скасовуються у разі невідповідності вимогам норм моралі, яка панує в суспільстві. Наприклад, скасування смертної кари в Україні [15, с. 266].

Якщо говорити про взаємодію норм права та корпоративних норм, то слід зазначити, що по формальним ознакам корпоративні норми подібні до юридичних: текстуально закріплені у відповідних документах, приймаються з дотриманням певної процедури, систематизовані. Але на цьому їх схожість фактично закінчується, так як корпоративні норми не мають загальнообов'язкового характеру, не забезпечуються державним примусом.

Корпоративні норми мають іншу природу, ніж право. Предметом їх регулювання є відносини, не врегульовані юридично (в силу неможливості або недоцільності такого регулювання). Норми, які знаходяться в локальних нормативних актах, хоча і діють тільки в межах певної організації, є юридичними, оскільки породжують права та обов'язки, забезпечені юридичними механізмами. Іншими словами, у випадку їх порушення існує можливість звернутися до компетентних правоохоронних органів [20, с. 256].

Таким чином, діючи в системі соціального нормативного регулювання, правові норми є тільки одним з елементів цієї системи. В умовах правового суспільства, демократичної держави гармонійна взаємодія права з іншими соціальними нормами є необхідною умовою її ефективності.

10.5. Форми (джерела) права та їх класифікація

Однією з ознак права є його формальна визначеність. Це означає, що право існує у певній формі. Форма права – це спосіб зовнішнього вираження правових норм як загальнообов'язкових правил регулювання суспільних відносин. Термін вживається в однаковому значенні з терміном «джерело права» [21, с. 297].

О.Ф. Скакун вирізняє такі джерела (форми) права як нормативно-правовий акт, правовий прецедент, нормативно-правовий договір, правовий

звичай, правову доктрину, релігійно-правову норму та міжнародно-правовий акт.

Нормативно-правовий акт – офіційний акт-документ компетентних органів, що містить норми права, забезпечувані державою (конституції, закони, укази президента, постанови та інші). Є основним юридичним джерелом права більшості країн, особливо романо-германського типу (сім'ї) правових систем – Франція, ФРН, Італія, Іспанія та ін. Правовий прецедент – акт-документ, що містить нові норми права в результаті вирішення конкретної юридичної справи судовим або адміністративним органом, якій надається загальнообов'язкове значення при вирішенні подібних справ у майбутньому. Є одним із провідних джерел права англо-американського типу правових систем – Англія, США, Індія та ін.

Нормативно-правовий договір – спільний акт-документ, що містить нові норми права, які встановлюються за взаємною домовленістю між правотворчими суб'єктами (результат двосторонньої або багатосторонньої угоди) з метою врегулювання певної життєвої ситуації, і забезпечується державою. Такий договір розрахований на кількаразове застосування: його зміст складають норми – правила поведінки загального характеру (колективний, трудовий договір, типовий договір та ін.). Він має суттєве значення у сфері комерційних відносин і майнового обороту.

Правовий звичай – акт-документ, що містить норми-звичаї (правила поведінки, які склалися в результаті багаторазового повторення людьми певних дій), які санкціоновані державою і забезпечуються нею. Держава визнає не усі звичаї, що склалися в суспільстві, відповідають його інтересам та історичному етапу розвитку.

Правова доктрина – акт-документ, що містить концептуально оформлені правові ідеї, принципи, розроблені вченими з метою удосконалення законодавства, усвідомлені суспільством і визнані державою як обов'язкові. Правова доктрина служила безпосереднім джерелом права в англо-американській правовій системі: при вирішенні справи судді посилалися на праці вчених. У релігійно-філософській правовій системі (іслам, індуїзм, іудаїзм) мають у своїй основі правила загальнообов'язкової поведінки, почерпнуті з праць видатних юристів.

Релігійно-правова норма – акт-документ, що містить церковний канон або іншу релігійну норму, яка санкціонується державою для надання їй загальнообов'язкового значення і забезпечується нею. Така норма поширена в традиційно-релігійних правових системах (наприклад, у мусульманських країнах).

Міжнародно-правовий акт – спільний акт-документ двох або кількох держав, що містить норми права про встановлення, зміну або припинення прав і обов'язків у різних відносинах між ними. З санкції держави такий акт поширюється на її територію, стає частиною внутрішньонаціонального законодавства [315, с. 311]. Такими актами є Загальна декларація прав

людини, Міжнародний Пакт про економічні, соціальні та культурні права, Міжнародний Пакт про громадянські та політичні права та інші міжнародно-правові акти, ратифіковані Україною.

В Україні право існує у таких формах як нормативно-правовий акт, нормативно-правовий договір, міжнародно-правовий акт і, як зазначає О.Ф. Скакун, де-факто існує судовий прецедент, проте він не має офіційного законодавчого визнання [15, с. 308].

10.6. Нормативно-правові акти: поняття, ознаки, види

Нормативно-правовий акт є основною формою права в Україні. Нормативно-правовий акт – це офіційний письмовий документ, який приймається уповноваженим органом держави і встановлює, змінює, припиняє чи конкретизує певну норму права [13, с. 192]. Цей акт відрізняється від інших форм права певними ознаками, якими є: 1) приймається або санкціонується компетентними органами державами (правотворчими органами) або народом (в ході проведення референдуму); 2) відображає волю уповноваженого суб'єкта права; 3) приймається з дотриманням певної процедури; 4) завжди містить нові норми права або змінює (скасовує) чинні, формулює зміст юридичних прав і обов'язків; 5) має документальну форму закріплення; 6) публікується в офіційних виданнях; 7) є обов'язковим до виконання; 8) забезпечується у виконанні державою, у тому числі примусовими засобами.

Нормативно-правові акти знаходяться між собою в ієрархічній підпорядкованості, яка і визначає юридичну силу документа. За юридичною силою нормативно-правові акти поділяються на закони та підзаконні нормативні акти. Закон – нормативно-правовий акт, прийнятий відповідно до спеціальної процедури законодавчим органом державної влади або безпосереднім волевиявленням громадян [22, с. 153]. Закон регулює найважливіші суспільні відносини і покликаний виражати волю та інтереси більшості суспільства. В Україні закони приймаються парламентом – Верховною Радою України, яка є єдиним органом законодавчої влади в Україні [18, ст. 75], або народом в ході проведення всеукраїнського референдуму.

Закон наділений найвищою юридичною силою щодо нормативних актів інших органів державної влади, крім актів органу судового конституційного контролю. Юридична сила закону означає, що: 1) в ієрархії правових актів йому належить провідне місце; 2) всі правові акти мають відповідати законам, видаватися на основі закону та на його виконання; 3) жоден орган не в змозі скасувати закон, крім того органу, який його прийняв; 4) зміна закону тягне за собою обов'язкову зміну підзаконних актів [22, с. 154].

Ну думку В. Ф. Погорілка, теорія закону сформулювала такі основні його ознаки: 1) закон приймається лише законодавчим органом представницького

характеру або населенням держави в порядку референдуму. Це забезпечує певний рівень демократизму процесу правотворчості, оскільки прийнятий таким чином нормативно-правовий акт найповніше відображає інтереси соціальних груп і уможливує їх урівноваження; 2) закон у межах своєї дії регулює найважливіші суспільні відносини, що зумовлює його високу ефективність; 3) закон має найвищу юридичну силу в системі нормативних актів країни. Будь-який інший правовий акт приймається на основі, на виконання і відповідно до закону. Акт, який суперечить закону, відміняється в установленому порядку. Вказана сила закону забезпечує його верховенство, підтримує ієрархічність та єдність системи нормативних актів; 4) закон має загальний характер; 5) закон встановлює загальнообов'язкові правила поведінки, має належну форму, породжує юридичні наслідки та гарантується державою; 6) закон є стабільним нормативним актом. У разі необхідності він доповнюється, змінюється чи відміняється чітко визначеним колом органів та у певному порядку; 7) закон має відповідну структуру, тобто організацію змісту, доцільне розміщення нормативних приписів та правові атрибути. Елементами структури закону є: найменування органу, що прийняв акт; назва закону; преамбула; правові приписи закону та наслідки їх невиконання; відміна законом інших нормативно-правових приписів; норми щодо опублікування закону та набуття ним чинності; підпис відповідної посадової особи; 8) закон є нормативним актом, що приймається в особливому процесуальному порядку, який називається законодавчим процесом. В Україні він визначається Конституцією, регламентом Верховної Ради та окремими законами і складається з ряду послідовних стадій; 9) закон охороняється і гарантується державою, яка забезпечує необхідні умови для виконання закону і застосовує заходи примусового характеру до суб'єктів, які не виконують або порушують вимоги закону; 10) закон приймається відповідно до вимог логіки, стилю і мови, що сприяє однаковому і точному його розумінню та застосуванню, підвищенню ефективності системи нормативних актів в цілому [17, с. 474 – 475].

Разом з тим, закон повинен відповідати Конституції України, яка має найвищу юридичну силу. Основний Закон нашої країни встановлює, що закони та інші нормативно-правові акти приймаються на основі Конституції України і повинні відповідати їй [18, ст. 8]. Так само конституцією визначається коло, рівень і межі виключного законодавчого регулювання суспільних відносин. Одні з них регулюються законом у повному обсязі; щодо інших відносин у законодавчому порядку встановлено лише основні засади, решта відносин регулюється підзаконними нормативними актами.

Виключно законами України у повному обсязі в соціальній сфері визначаються, зокрема, права і свободи людини і громадянина, гарантії цих прав і свобод; основні обов'язки громадянина; основи соціального захисту, форми і види пенсійного забезпечення; засади регулювання праці і зайнятості, шлюбу, сім'ї, охорони дитинства, материнства, батьківства;

виховання, освіти, культури і охорони здоров'я; екологічної безпеки; засади регулювання демографічних та міграційних процесів тощо [18, ст. 92].

10.6.1. Конституція України як основне джерело регулювання соціальної сфери

Конституція України, як Основний Закон держави, містить низку статей, які безпосередньо стосуються соціальної сфери, а також низку інших статей, які містять положення, що виступають гарантіями здійснення громадянами України їх прав у сфері соціального захисту.

Н. Б. Болотіна до статей, які безпосередньо стосуються соціального захисту, відносить 17, 46, 47, 48, 49, 51, 52 статті Конституції України [4, с. 72].

Стаття 17 Конституції України закріплює, що держава забезпечує соціальний захист громадян України, які перебувають на службі у Збройних Силах України та в інших військових формуваннях, а також членів їхніх сімей [18, ч. 5 ст. 17]. Для реалізації положень цієї статті Конституції України діють Закони України «Про пенсійне забезпечення осіб, звільнених з військової служби, та деяких інших осіб» та «Про правові засади цивільного захисту», які встановлюють коло осіб, які мають право на пенсію, види пенсійного забезпечення та інші питання соціального захисту відповідних осіб.

Стаття 46 Конституції України встановлює право громадян на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом.

Це право гарантується загальнообов'язковим державним соціальним страхуванням за рахунок страхових внесків громадян, підприємств, установ, організацій, а також бюджетних та інших джерел соціального забезпечення; створенням мережі державних, комунальних, приватних закладів для догляду за непрацездатними [18, ст. 46]. Для реалізації цих положень в Україні прийняті та діють такі нормативні акти, як Закони України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування», «Про державну службу», «Про судову систему та статус суддів», «Про прокуратуру», «Про Національний банк України», «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям» та інші.

Щодо статті 47 Конституції України, то вона встановлює право кожного на житло. Громадянам, які потребують соціального захисту, житло надається державою та органами місцевого самоврядування безоплатно або за доступну для них плату відповідно до закону [18, ч. 2 ст. 47]. В Україні разом із Житловим кодексом Української РСР діє і Закон «Про житловий фонд

соціального призначення», прийнятий 12.01.2006 р. На відміну від Житлового кодексу, Закон України «Про житловий фонд соціального призначення» забезпечує конституційне право соціально незахищених верств населення України на отримання соціального житла, під яким розуміється житло всіх форм власності (крім соціальних гуртожитків) із житлового фонду соціального призначення, що безоплатно надається громадянам України, які потребують соціального захисту, на підставі договору найму на певний строк.

Цей Закон встановлює вичерпний перелік осіб, які мають право першочергового отримання квартир або садибних (одноквартирних) жилих будинків із житлового фонду соціального призначення. Зокрема, такими є: сім'ї та одинокі матері й батьки, які мають трьох або чотирьох дітей, а також у разі народження у однієї жінки одночасно двох дітей; сім'ї, які мають дитину-інваліда віком до 18 років або інваліда з дитинства I чи II групи; молоді сім'ї, в яких вік чоловіка та дружини не перевищує 35 років, або неповні сім'ї, в яких мати (батько) віком до 35 років, одинокі молоді громадяни віком до 35 років та молоді вчені віком до 35 років; сім'ї з неповнолітніми дітьми та інші [12, ст. 12].

Але, на жаль, у зв'язку із фінансовою кризою соціальне житло майже не будується, коштів на його будівництво в Україні не вистачає і тому соціально незахищені верстви населення не скоро отримають житло, на яке мають певне право.

Конституція України встановлює право кожного на достатній життєвий рівень для себе і своєї сім'ї, що включає достатнє харчування, одяг, житло [18, ст. 48].

На думку І. Гуменюк, поняття «рівень життя» перестало бути лише соціально-економічною категорією, що характеризується показниками забезпеченості або незабезпеченості. Його правове обґрунтування вимагає закріплене в Основному Законі право особи на достатній життєвий рівень для себе та своєї сім'ї, а юридичне визначення показників незабезпеченості є необхідною умовою для застосування заходів соціального захисту від бідності [23, с. 118].

І тому в Україні прийняті Закони «Про прожитковий мінімум», «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії», затверджено Державний класифікатор соціальних стандартів і нормативів, які застосовуються при визначенні рівня певних соціальних благ та державних гарантій їх забезпечення.

Стаття 49 Конституції України встановлює право кожного на охорону здоров'я, медичну допомогу та медичне страхування [18, ч. 1 ст. 49]. У той же час медичне страхування в Україні не запроваджене, хоча й передбачене Основами законодавства України про загальнообов'язкове державне соціальне страхування.

Досить важливе значення для побудови дійсно демократичної, правової, соціальної держави України є положення статті 51 Конституції України, що сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою [18, ч. 3 ст. 51]. Для реалізації цих конституційних положень в Україні існує низка нормативно-правових актів, до яких входять Закони України «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї» «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування у зв'язку з тимчасовою втратою працездатності та витратами, зумовленими похованням», Сімейний кодекс України тощо.

Відповідно до статті 52 Конституції України діти рівні у своїх правах незалежно від походження, а також від того, народжені вони у шлюбі чи поза ним. Утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу [18, ст. 52].

За роки незалежності в Україні прийнято багато актів, спрямованих на поліпшення матеріального забезпечення і соціального захисту дітей, сімей з дітьми, малозабезпечених сімей, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Зокрема такими є, крім вищезазначених, Закони України «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам», «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» та інші. Останній Закон спрямований на реалізацію положень статті 52 Конституції України і визначає основні засади державної політики щодо соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб із їх числа.

Право дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на освіту здійснюється відповідно до актів законодавства про освіту, зокрема, Законів «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», а при реалізації права на працю – Кодексу законів про працю України, Законів України «Про зайнятість населення», «Про відпустки» та інших.

Як бачимо, Конституція України містить низку статей, які знаходяться у другому розділі Основного Закону під назвою «Права, свободи та обов'язки людини і громадянина», і ними передбачено широке коло прав у сфері соціального захисту, перелік яких не є вичерпним. За ствердженням П. Д. Пилипенка, жодна людина не може бути позбавлена своїх прав ні державним актом, ні будь-чиєю волею, незалежно від того, чи це воля однієї людини, чи групи людей, чи навіть більшості народу; і сама людина також не може їх комусь передати чи скасувати своїм власним бажанням. Непорушність цих прав означає, що вони не можуть бути скасовані [24, с. 112].

Це означає, що при прийнятті нових законів або внесенні змін до чинних законів не допускається звуження змісту та обсягу існуючих прав і свобод [18, ч. 3 ст. 22].

10.6.2. Нормативно-правові акти у соціальній сфері

В Україні у соціальній сфері діють закони України, які регулюють сферу соціальної роботи. Зокрема, такими є Закони «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про охорону дитинства», «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» Сімейний кодекс України тощо.

Закони різняться за своєю сутністю і змістом. Так, Ю. М. Тодика виділяє конституційні, органічні, звичайні та надзвичайні закони. Конституційні закони закріплюють засади суспільного і державного ладу та є юридичною базою поточного законодавства. Конституційними законами, на думку В. Ф. Погорілка, є: а) законодавчі акти, що вносять зміни і доповнення до Конституції; б) закони, прийняття яких прямо передбачене нормами Конституції [25, с. 335]. Щодо першої групи конституційних законів, то таким є Закон України «Про внесення змін до Конституції України» від 8 грудня 2004 року, що передбачає перехід від президентсько-парламентської до парламентської форми державного правління і яким було створено підґрунтя для проведення конституційної реформи в Україні.

Щодо законів, які передбачені Конституцією, то в Україні існує позитивна практика прийняття таких законів. Наприклад, законами, передбаченими Конституцією України, стали виборчі закони, зокрема це Закони України «Про вибори народних депутатів України», «Про вибори Президента України», «Про вибори депутатів Верховної Ради Автономної Республіки Крим, місцевих рад та сільських, селищних, міських голів». В той же час ряд законів, а саме – закон про Державні символи України; про свободу світогляду і віросповідання; про регламент Верховної Ради України; про статус голів, депутатів і виконавчих органів рад; про спеціальний статус міста Севастополь та ряд інших – так і не були прийняті українським парламентом [25, с. 336].

Органічні закони – це ті закони, які приймаються в ускладненому порядку та регулюють певний правовий інститут галузі права, наприклад закон про державні символи України та порядок їх використання може бути прийнятий не менш як двома третинами від конституційного складу Верховної Ради України [18, ч. 6 ст. 20].

Звичайні закони регулюють окремі питання, але приймаються простою більшістю парламентаріїв, тобто не менш як 226 народними депутатами України. Більшість законів у соціальній сфері – це звичайні закони.

Надзвичайні закони згідно з конституцією можуть відступати від її положень, але приймаються тільки на короткий строк [26, с. 136] в умовах надзвичайного стану.

На нашу думку, становлення законодавства України про соціальну роботу розпочалось з прийняттям Декларації «Про загальні засади державної

молодіжної політики в Україні» від 15 грудня 1992 року (далі - Декларація). Цією Декларацією визначені мета, завдання та принципи державної молодіжної політики, її головні напрямки, механізм формування та реалізації в Україні. Головними завданнями Декларації, зокрема є вивчення становища молоді, створення необхідних умов для зміцнення правових та матеріальних гарантій щодо здійснення прав і свобод молодих громадян, діяльності молодіжних організацій для повноцінного соціального становлення та розвитку молоді; надання державою кожній молодій людині соціальних послуг по навчанню, вихованню, духовному і фізичному розвитку, професійній підготовці; координація зусиль всіх організацій та соціальних інститутів, що працюють з молоддю тощо [27, п. 3].

Прийнятий через декілька місяців Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 5.02.1993 р. був логічним продовженням прийнятої Декларації, в ньому зазначається, що з метою підтримки соціального становлення та розвитку молоді утворюються центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та їх спеціалізовані формування [6, ст. 6].

Далі законодавство про соціальну роботу розвивається дуже стрімко: приймаються одні акти, вносяться зміни до них, інші скасовуються. Питання соціальної роботи вирішуються не тільки законами України, а й указами Президента, постановами Кабінету Міністрів України, наказами Державного комітету України у справах сім'ї та молоді (Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту), Державного центру соціальних служб для молоді та інших. Так, в Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» внесено 24 зміни.

У Закон України «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» від 24.01.1995 р. чотирнадцять разів вносилися зміни, а змінами від 07.02.2007 зазнала змін і назва самого Закону, який на сьогодні іменується «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей».

Двадцять один раз вносилися зміни до Закону України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р., яким визначені різноманітні права дитини, їх захист, соціальний захист дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку, захист дітей, які постраждали внаслідок стихійного лиха, техногенних аварій, катастроф; дітей, уражених ВІЛ-інфекцією, та дітей, хворих на інші невиліковні та тяжкі хвороби; дітей-біженців, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Наприклад, тільки стаття 5 «Організація охорони дитинства» змінювалась п'ять разів за час чинності Закону.

У Законі України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» шість разів вносилися зміни, а Законом від 15.01.2009 р. змінена редакція закону, і відтепер він іменується «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю».

Інші нормативно-правові акти, крім конституції та законів, є підзаконними нормативними актами. Підзаконний нормативно-правовий акт – правовий акт, що видається органом державної влади або уповноваженим державою іншим суб'єктом на підставі закону, відповідно до закону й на виконання закону. Від закону як основного виду нормативно-правових актів підзаконний акт відрізняється тим, що має нижчу юридичну силу [22, с. 342].

Підзаконність нормативно-правових актів не означає їх меншої юридичної обов'язковості. Вони мають необхідну юридичну чинність. Правда, їх юридична чинність не має такої ж загальності та верховенства, як це властиво законам. Проте, вони посідають важливе місце в усій системі нормативного регулювання, оскільки забезпечують виконання законів шляхом конкретизованого нормативного регулювання всього комплексу суспільних відносин.

Основними видами підзаконних нормативно-правових актів органів державної влади є: акти (укази) глави держави – Президента України; постанови та інші акти (крім законів) нормативного характеру парламенту – Верховної Ради України; акти (постанови, розпорядження) уряду – Кабінету Міністрів України; акти (накази, інструкції) керівників міністерств, державних комітетів та інших центральних органів виконавчої влади; акти (розпорядження) місцевих органів виконавчої влади; акти органів місцевого самоврядування, а також накази нормативного характеру та інструкції адміністрації підприємств, установ, організацій.

У соціальній сфері діє значна кількість підзаконних нормативно-правових актів, прийнятих різноманітними суб'єктами. Так, зокрема, окремими актами Президента України регулюються питання щодо поліпшення становища дітей та сімей, в яких виховуються діти. Такими актами є Укази Президента України «Про Національну програму «Діти України» від 18.01.1996 р. № 63/96, «Про заходи щодо поліпшення становища багатодітних сімей» від 12.11.1999 р. № 1460/99, «Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту багатодітних і неповних сімей» від 30.12.2000 р. № 1396/2000, «Про проведення в Україні у 2008 році Року підтримки національного усиновлення та інших форм сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 11.12.2007 р. № 1205/2007.

Указом Президента України від 23.06.2001 р. «Про додаткові заходи щодо вдосконалення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями» з метою дальшого вдосконалення організаційного і правового забезпечення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями постановлено Кабінету Міністрів України, Раді Міністрів АРК, обласним, Київській та Севастопольській міським державним адміністраціям разом з органами місцевого самоврядування завершити створення мережі районних, міських, районних у містах центрів соціальних служб для молоді, сприяти укомплектуванню їх кваліфікованими кадрами, не допускати скорочення чисельності працівників цих центрів, а також розробити заходи щодо

підвищення ефективності діяльності таких центрів та поліпшення їх матеріально-технічного забезпечення. Державному комітету молодіжної політики, спорту та туризму постановлено розробити порядок здійснення працівниками центрів соціальних служб для молоді соціального інспектування з метою забезпечення супроводу неблагополучних сімей [28, п. 1, 2].

З метою реалізації положень вищезазначеного Указу Президента України, наказом Державного комітету України у справах сім'ї та молоді від 04.02.2002 р. № 11 був затверджений Порядок здійснення працівниками центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді соціального інспектування з метою забезпечення супроводу сімей у складних життєвих обставинах. На сьогодні цей документ втратив чинність, а замість нього наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 25.04.2008 р. № 1795 затверджений інший Порядок здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Варто відзначити і підзаконні акти Кабінету Міністрів України, якими регулюються соціальні питання. Так, постановами Кабінету Міністрів України вирішуються питання соціального захисту та матеріального утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Це, зокрема, постанови «Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 5.04.1994 р. № 226 (із змінами та доповненнями); Положення про дитячий будинок сімейного типу, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 26.04.2002 р. № 564; Положення про прийомну сім'ю, затверджене вищезазначеною постановою Уряду від 26.04.2002 р. № 565; «Про підвищення рівня пенсійного забезпечення осіб із числа дітей-сиріт» від 22.02.2006 р. № 186; Порядок призначення і виплати державної соціальної допомоги на дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, грошового забезпечення батькам-вихователям і прийомним батькам за надання соціальних послуг у дитячих будинках сімейного типу та прийомних сім'ях за принципом «гроші ходять за дитиною» у 2006 році, затверджений постановою від 06.02.2006 р. № 106; Типове положення про центр ресоціалізації наркозалежної молоді від 19.09.2009 р. № 979; Загальне положення про центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді від 1.08.2013 р. № 573 та інші.

Підзаконними нормативно-правовими актами у соціальній сфері є і акти різних міністерств та відомств. Більшість питань стосовно соціальної роботи з різними категоріями населення все ж таки вирішуються актами одного відомства або актами двох чи більше відомств. Так, Державний комітет молодіжної політики, спорту і туризму України видав наказ «Про затвердження Положення про порядок реалізації програм та проведення заходів з питань дітей, молоді, жінок та сім'ї» від 01.11.2000 р. № 2111;

Міністерство праці та соціальної політики України наказом від 2.04.2008 р. № 173 затвердило два документи: Типове положення про дитячий будинок-інтернат та Типове положення про молодіжне відділення дитячого будинку-інтернату; наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 25.04.2008 р. № 1795 затверджений Порядок здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах; наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 18.11.2008 р. № 4580 визначений Порядок ведення Єдиного електронного банку даних про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і сім'ї потенційних усиновлювачів, опікунів, піклувальників, прийомних батьків, батьків-вихователів; наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 23.09.2009 р. № 3357 затверджений Порядок здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу тощо.

Останнім часом в Україні є практика вирішення певного питання у соціальній сфері спільними актами двох чи декількох відомств, одним з яких є Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту.

Так, спільним наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту і Міністерства охорони здоров'я України від 17.04.2006 р. № 1209/228 затверджений Порядок взаємодії центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді із закладами охорони здоров'я щодо надання медичної допомоги та соціальних послуг дітям і молоді. Цей Порядок визначає функції центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та закладів охорони здоров'я щодо надання медичної допомоги та соціальних послуг дітям і молоді на основі принципів Дружнього підходу до молоді, рекомендованих Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), Дитячим Фондом ООН (ЮНІСЕФ).

Спільним наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту і Міністерства праці та соціальної політики України від 06.08.2007 р. № 2778/416 затверджений Порядок взаємодії центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і органів праці та соціального захисту населення в наданні соціальних послуг сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах. Цей Порядок визначає основні напрями та форми взаємодії центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і органів праці та соціального захисту населення з метою підвищення якості та забезпечення адресності в наданні соціальних послуг сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту і Міністерства освіти і науки України від 28.09.2007 р. № 3455/853 затверджений Порядок взаємодії центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та управлінь (відділів) освіти щодо підготовки до самостійного життя дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з числа учнів старших та випускних класів інтернатних закладів і шкіл соціальної

реабілітації. Цей Порядок визначає основні напрями та форми взаємодії центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та управлінь (відділів) освіти щодо здійснення соціальної роботи в інтернатних закладах і школах соціальної реабілітації з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, з числа учнів старших та випускних класів з метою їх соціальної та психологічної адаптації, підготовки до самостійного життя.

Спільним наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерства соціальної політики України від 10.09.2012 р. № 995/557 затверджене Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Прикладом вирішення проблем у соціальній роботі із різними категоріями населення шляхом прийняття спільних актів трьома і більше відомствами є соціальна робота із звільненими особами. Так, наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства освіти і науки України, Міністерства праці та соціальної політики України, Міністерства транспорту та зв'язку України, Міністерства внутрішніх справ України, Державного департаменту України з питань виконання покарань від 14.06.2006 р. № 1983/388/452/221/556/596/106 затверджений Порядок взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах. Цей Порядок розроблено з метою впровадження ефективного механізму взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах.

Упровадження у практику вищезазначеного документу сприятиме підтримці членів сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, у вирішенні життєвих проблем, які вони не в змозі подолати за допомогою власних засобів і можливостей; попередженню виникнення нових складних життєвих обставин; створенню умов для подальшого самостійного розв'язання життєвих проблем, що виникають [29, п. 1]. Порядок взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах: наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства освіти і науки України, Міністерства праці та соціальної політики України, Міністерства транспорту та зв'язку України, Міністерства внутрішніх справ України, Державного департаменту України з питань виконання покарань від 14.06.2006 р. № 1983/388/452/221/556/596/106.

Міністерство юстиції України, Міністерство соціальної політики України, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерство охорони здоров'я України, Міністерство внутрішніх справ України спільним наказом від 28.03.2012 р. № 478/5/180/375/212/258 затвердили Порядок взаємодії установ виконання покарань та суб'єктів соціального патронажу під час підготовки до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк. У цьому документі зазначені повноваження установи виконання покарань (слідчого ізолятора),

кримінально-виконавчої інспекції, органу внутрішніх справ, органу праці та соціального захисту населення, центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, органів та закладів охорони здоров'я щодо підготовки до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк [30].

Висновки

Таким чином, ми бачимо, що соціальна сфера знаходиться в полі зору компетентних державних органів, а питаннями вирішення проблем стосовно соціальної роботи з різними категоріями населення займаються не тільки Верховна Рада України, приймаючи відповідні закони та вносячи необхідні зміни в них, Президент України, Кабінет Міністрів України, але міністерства, зокрема, Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту; Міністерство освіти і науки України; Міністерство соціальної політики України; Міністерство внутрішніх справ України; Державний департамент України з питань виконання покарань та інші відомства. І тому будемо сподіватися, що спільні зусилля багатьох відомств дадуть свої позитивні результати в питаннях вирішення соціальних проблем, які сьогодні є у суспільстві.

Література

1. Призначення – соціальний працівник // Праця і зарплата. – 2008. – № 40 (620). – С. 2 – 3.
2. Тищенко О. В. Соціальна робота та права людини : навч. посіб. – К. : ВГЛ «Обрії», 2010. – 240 с.
3. Юридична енциклопедія : в 6 т. / редкол. : Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. – К. : «Укр. енцикл.», 1998. – Т. 2. : Д – Й. – 1999. – 744 с.
4. Болотіна Н. Б. Право соціального захисту України : навч. посіб. – К. : Знання, 2005. – 615 с. – (Вища освіта XXI століття).
5. Декларація про державний суверенітет України : Прийнята Верховною Радою Української РСР 16 лип. 1990 р. – К. : Вид-во «Україна», 1991. – 8 с.
6. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : Закон України № 2998 – XII від 5.02.1993 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – № 16. – С. 167.
7. Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей: Закон України № 20/95-ВР від 24.01.1995 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1995. – № 6. – С. 35.
8. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії : Закон України № 2017 – III від 5.10.2000 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2000. – № 48. – С. 409.
9. Про соціальні послуги : Закон України № 966 – IV від 19.06.2003 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2003. – № 45. – С. 358.
10. Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк : Закон України від 17.03.2011 р. № 3160 – VI // Відомості Верховної Ради України. – 2011. – № 38. – С. 380.
11. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Закон України № 2342 – IV від 13.01.2005 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2005. – № 6. – С. 147.
12. Про житловий фонд соціального призначення : Закон України № 3334 – IV від 12.01.2006 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 19 – 20. – С. 159.

13. Юридична енциклопедія : в 6 т. / редкол. : Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. – К. : Укр. енцикл., 1998 – Т. 4 : Н – П. – 720 с.
14. Теорія держави і права : навч. посіб. / А. М. Колодій, В. В. Копейчиков, С. Л. Лисенков та ін. ; за заг. ред. С. Л. Лисенкова, В. В. Копейчикова. – К. : Юрінком Інтер, 2004. – 368 с.
15. Скакун О. Ф. Теорія держави і права : підручник / пер. з рос. – Х. : Консум, 2006. – 656 с.
16. Юридична енциклопедія : в 6 т. / редкол. : Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. – К. : «Укр. енцикл.», 2001. – Т. 3 : К – М. – 792 с.
17. Юридична енциклопедія : в 6 т. / редкол. : Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. – К. : «Укр. енцикл.», 1998. – Т. 2: Д – Й. – 744 с.
18. Конституція України : чинне законодавство зі змінами та допов. станом на 15 квіт. 2011 р. : (офіц. текст). – К. : ПАЛИВОДА А. В., 2011. – 56 с. – (Законо України)
19. Сімейний кодекс України : Закон України № 2947 – III від 10.01.2002 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 21 – 22. – С. 135.
20. Теория государства и права : учебник для юрид. вузов и факультетов. / под ред. В. М. Корельского, В. Д. Перевалова. – М. : Издательская группа НОРМА – ИНФРА. М., 1998. – 570 с.
21. Юридична енциклопедія : в 6 т. / редкол. : Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. – К. : «Укр. енцикл.», 1998. – Т. 6 : Т – Я. – 768 с.
22. Шляхтун П. П. Конституційне право : словник термінів. – К. : Либідь, 2005. – 568 с.
23. Гуменюк І. Сучасні проблеми базового соціального стандарту // Право України. – 2008. – № 3. – С. 118 – 121.
24. Право соціального забезпечення : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / П. Д. Пилипенко, В. Я. Бурак, С. М. Синчук та ін. / за ред. П. Д. Пилипенка. – [2-ге вид., переробл. і доп.]. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. – 504 с.
25. Погорілко В. Ф. Конституційне право України. Академічний курс : підруч. : в 2 т. / В. Ф. Погорілко, В. Л. Федоренко ; за ред. В. Ф. Погорілка. – К. : ТОВ «Видавництво «Юридична думка», 2006. – Т. 1. – 544 с.
26. Тодька Ю. Н. Конституционное право Украины : отрасль права, наука, учебная дисциплина : учеб пособие / Ю. Н. Тодька. – Х. : «Фолио» : «Райдер», 1998. – 292 с.
27. Про загальні засади державної молодіжної політики : Декларація № 2859 – XII від 15.12.1992 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – № 16. – С. 166.
28. Про додаткові заходи щодо вдосконалення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями : Указ Президента України № 467/2001 від 23.06.2001 р. [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws>
29. Порядок взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах : Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства освіти і науки України, Міністерства праці та соціальної політики України, Міністерства транспорту та зв'язку України, Міністерства внутрішніх справ України, Державного департаменту України з питань виконання покарань № 1983/388/452/221/556/596/106 від 14.06.2006 р. [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>
30. Порядок взаємодії установ виконання покарань та суб'єктів соціального патронажу під час підготовки до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк : наказ Міністерства юстиції України, Міністерства соціальної політики України, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства внутрішніх справ України № 478/5/180/375/212/258 від 28.03.2012 р. [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>

РОЗДІЛ 11

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Питання дозвілля, змістовного наповнення вільного часу набули особливої актуальності протягом останнього десятиліття. Значно розширилися можливості і ресурси в сфері дозвілля: з'явилися нові типи закладів і організацій, активно розвивається туристичний бізнес, збільшилося коло видів спорту, танцювальних стилів, комп'ютерних ігор, з'явилися соціальні мережі і т.д. З іншого боку, для значної кількості населення проблематичним стає саме змістовне наповнення дозвілля (через причини економічного або психологічного характеру).

Соціально-педагогічна діяльність тісно пов'язана із дозвіллям. Стихійні або спеціально організовані способи проведення дозвілля мають безпосередній вплив на соціалізацію дітей і підлітків. У сучасних умовах соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля є розгалуженою системою, до якої входять: позакласна робота у школі; діяльність будинків та центрів дитячої та юнацької творчості; парки, бібліотеки, музеї, виставки, театри, кінотеатри; ігротеки, комп'ютерні клуби; культурно-мистецькі та спортивно-оздоровчі заклади (художні, танцювальні студії, гуртки, спортивні секції); установи альтернативної освіти; гуртки та самодіяльні дитячі колективи; дитячі та молодіжні організації тощо.

Соціальний педагог, з одного боку, визначає соціалізуючі впливи дозвіллевої діяльності, якій дитина віддає найбільшу перевагу, упереджує можливі ризики або здійснює корекційно-реабілітаційну роботу (в випадках формування Інтернет-залежності або ігроманії). З іншого боку, соціальний педагог залучає дитину до участі в різноманітних формах дозвіллевої діяльності, до гуртків та секцій у межах навчального закладу або поза ним, або ж сам виступає організатором такої діяльності. Тому вивчення соціально-педагогічних аспектів дозвіллевої діяльності є актуальним питанням сучасної теорії і практики.

Л. Завацька зазначає, що в зарубіжних країнах «культурно дозвіллева сфера» набула інших назв: «індустрія дозвілля», «дозвіллево-рекреаційна сфера» (США, Великобританія), «сфера вільного часу» (Німеччина), «анімація» (Італія, Туреччина, Франція). Такі назви історично зумовлені і залежать від соціальної, політичної, культурної, економічної політики конкретної країни [7].

Аналіз особливостей соціально-педагогічної діяльності у дозвіллевій сфері, перш за все, розпочнемо із характеристик дефініції дозвіллезнавства.

У підручнику В. Бочелюків наводиться таке визначення: Дозвіллезнавство – це галузь науки, яка вивчає життєдіяльність, відносини й організацію людей у сфері вільного часу [3]. Дозвіллезнавство як окрема галузь знань виокремлюється лише в другій половині ХХ ст., але дослідження різних аспектів проблеми почалися ще з давніх часів.

У традиційних словниках поняття «дозвілля» тлумачиться як «вільний від праці час; час відпочинку» [6, с. 347]. В. Даль визначає дозвілля, як вільний, не зайнятий час, гулянки, гуляча пора, простір від справ [5]. Однак, у наукових дослідженнях поняття «дозвілля» та «вільний час» розмежовуються, виокремлено підходи в трактуванні їх значень.

В. Балахтар [1], аналізуючи проблеми дозвілля, розглядає добутки зарубіжних дослідників проблеми.

У французькій постіндустріальній школі проблеми дозвілля розкриваються в працях Ж. Дюмазедьє, Ж. Фрідман. Зокрема, Ж. Дюмазедьє обґрунтовує значення і роль «цивілізації дозвілля» як єдиного середовища, де можливий всебічний розвиток особистості. На його думку, головною метою «цивілізації дозвілля» автор вважає культурний розвиток людини, тому автор вважає помилковим ототожнення культурного і суспільного розвитку, оскільки останній зводиться до зменшення економічної та культурної нерівності, а також до зміцнення співпраці між окремими людьми, групами, категоріями населення, незалежно від їх суспільного благополуччя. Ж. Фрідман акцентує увагу на значимості дозвілля для майбутнього, проблемі «постіндустріальної цивілізації», двоїстому характері дозвілля і розглядає його як «сферу вільного часу, активне дозвілля» [1].

У характеристиках американської школи досліджень розкрито погляди М. Каплан, Дж. Шиверс. На думку М. Каплан, дозвілля не можна ототожнювати з вільним часом або зводити до переліку різних видів діяльності, спрямованих на відновлення сил людини, а необхідно розуміти як центральний елемент культури, який має глибокі зв'язки з іншими сферами життя (працею, сім'єю). У працях Дж. Шиверса розглядається дозвілля як поєднання двох протилежностей: з одного боку, як природна потреба людини, можливість самореалізації та мотив для трудової діяльності, з іншого, як час для антисоціальних цілей та марного проведення часу з погляду структурування дозвілля та наповнення його культурним змістом. Призначенням сучасного дозвілля Дж. Шиверс вважає відпочинок, відновлення сил, отримання задоволення і радості.

Німецькі дослідники, що є прихильниками нейтральної (або дуалістичної) концепції (Акерман, Московічі та ін.) заперечують будь-який зв'язок між дозвіллям і професійною діяльністю людини, а форми і засоби проведення людиною свого дозвілля визначають соціальними, культурними та економічними чинниками. Науковці стверджують, що зростання кількості вільного часу не завжди позитивно сприймається людиною, яка не вміє

правильно організувати своє дозвілля, а надлишок вільного часу негативно позначається на її настрої, поведінці.

Канадський дослідник Р. Стеббінс є представником концепції дозвілля як складової вільного часу. Дозвілля виступає певним видом діяльності, ідентифікуючись з яким суб'єкт може досягати власних дозвіллевих цілей. Дослідник характеризує такі види дозвілля:

– серйозне дозвілля – це сталі заняття аматорів або учасників громадської (само)діяльності, які захоплюють людину численними можливостями і властивою їм комплексністю; у процесі серйозного дозвілля людина набуває спеціальних навичок, отримує задоволення та можливість самореалізації;

– несерйозне (звичайне) дозвілля – є антиподом серйозному.

Цієї ж концепції дотримуються В. Бочелюк та В. Бочелюк [3], які вважають, що дозвілля як складова вільного часу являє сукупність занять, за допомогою яких відновлюються фізичні, розумові та психічні сили людини, але час дозвілля, на їхню думку – це й час розвитку особистості.

Автори зазначають, що вільний час являє собою як дозвілля, так і час для більш піднесеної діяльності. Тому Бочелюки не ототожнюють поняття «дозвілля» з поняттям «вільний час». Автори тлумачать ці поняття таким чином:

– дозвілля – це сукупність занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередні фізичні, психічні і духовні потреби, в основному відновлювального характеру, 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;

– вільний час – набуває форми дозвілля, але не зводиться цілком до нього.

Н. Максимовська підтримує позицію В. Пічі про те, що «вільний час можна визначити як частину соціального часу, вивільнену працею від неодмінних справ, яка є сферою вільної діяльності людей, зумовленою всією сукупністю соціальних відносин певного суспільства і рівнем духовного розвитку кожної особи» [13, с. 26], [9]. Дослідниця стоїть на позиціях, що зміст вільного часу виражається через поняття «дозвілля». Відтак, дозвілля є змістовною складовою вільного часу людини, групи, суспільства в цілому, яка використовується для відновлення і розвитку фізичних та духовних сил.

Подібні ж погляди поділяє і В. Березан, яка зазначає, що «вільний час – ємкіше поняття, певний часовий вимір дозвілля» [2, с. 10 – 11]. Відтак, дозвілля є змістовною складовою вільного часу людини, групи, суспільства в цілому, яка використовується для відновлення і розвитку фізичних та духовних сил [2, с. 11].

Науковий інтерес до питань дозвілля активізувався на пострадянському просторі в 90-х роках ХХ ст. Різні аспекти проблеми досліджувалися російськими (Є. Доронкіна, І. Єрошенков, А. Жарков, Т. Кисельова, Ю. Красильников, Є. Літовкін, Ю. Стрельцов, М. Аріарський, А. Марков, Г. Бірженюк, Ю. Кротова, Є. Мамбеков, Е. Соколов, Г. Тульчинський) та українськими (Н. Бабенко, Т. Белофастова, А. Воловик, В. Воловик, Г. Єскіна, В. Кірсанов, Ю. Ключко, О. Копієвська, О. Сасихов, Н. Цимбалюк, С. Цюлюпа та ін.) науковцями.

Проблема дозвілля та дозвіллевої діяльності є об'єктом дослідження багатьох наук. Аналіз наукових досліджень свідчить про багатоаспектність проблеми дозвілля, її актуальність і динамічність.

У проведеному І. Петровою [11] дослідженні обґрунтовано підходи до вивчення проблеми з позицій різних наук:

- філософія – обґрунтування дозвілля як потужного соціального явища в історії цивілізації та на сучасному етапі (Платон, Аристотель, Епікур, Цицерон, Сенека; Д. Бруно, Р. Декарта, А. Шопенгауер; В. Асмус, Т. Васильєва, В. Віндельбандт, А. Лосєв, К. Поппер, Б. Рассел, Е. Фролов);

- психологія – вивчення дозвілля як складової діяльності людини та засобу розвитку особистості (О. Зубець, Г. Сельє, Л. Яворовська, К. Фопель);

- соціологія – науковці вивчають змістове наповнення дозвілля та дозвіллеву специфіку різних вікових та соціальних груп; взаємозв'язок дозвіллевої діяльності і соціальних чинників; організацію дозвіллевої діяльності (її форми, методи, принципи); гендерні та сімейні особливості дозвілля (Л. Акімова, І. Бакштейн, Б. Мосальов, О. Резванов, О. Семашко, В. Піча, Л. Скокова);

- архітектура – розробка принципів функціонально-планувальної організації закладів дозвілля як архітектурного об'єкта (О. Голубєва, О. Мірошніченко, А. Панкратов, І. Черняк, В. Шулик);

- економіка – вивчає дозвілля як один з основних елементів довгострокової економічної стратегії, що виявляється у наданні комерційних послуг у сфері дозвілля, у створенні великої кількості робочих місць шляхом відкриття дозвіллевих центрів з їх розгалуженою інфраструктурою (О. Бакєєв, А. Євсєєв, Є. Угрюмов, М. Устінов);

- медицина – об'єктом дослідження виступають психофізіологічні аспекти організації дозвіллевої діяльності, гігієнічні основи оптимізації вільного часу, питання дозвілля та адаптаційних можливостей організму, вільного часу та професійної орієнтації, а також питання охорони праці (О. Добрянська, І. Сергета, В. Бардов, Д. Сімонов);

- історія – предметом аналізу виступає динаміка підходів до організації дозвіллевої діяльності, її форм. Однак здебільшого історичні аспекти проблеми не є предметом окремих історичних досліджень, а розглядаються науковцями, які досліджують історію науки, мистецтва, педагогіки (В. Вовк, Є. Генкіна, О. Ісайкіна, Є. Клюско, Ю. Кротова, О. Лукашевич, Г. Нікітіна);

– педагогіка – проблеми дозвілля вивчаються в контексті позакласної (в загальноосвітніх навчальних закладах) або поза аудиторної (у ВНЗ) роботи (Р. Абдулов, В. Боднар, О. Гаврилюк, Л. Онучак, Н. Путіловська, І. Чередніченко); у сфері соціальної педагогіки розглядаються соціалізаційні ресурси дозвіллевої діяльності (І. Корсун, Л. Завацька).

В. Березан проаналізувала погляди дослідників педагогіки на питання дозвілля та виділила такі значення терміна:

– діяльність школярів у вільний час, обрана за власними інтересами і нахилами, в якій вони можуть виявити себе як особистість (С. Пашенко);

– час відновлення сил дитини після навчання (А. Воловик, В. Воловик);

– час духовного розвитку особистості дитини (Г. Костюк, В. Сухомлинський);

– сукупність занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередні фізичні, психічні та духовні потреби здебільшого відновлювального характеру (В. Піча);

– діяльність, метою якої є відпочинок, розвага, гармонійний розвиток (Л. Білоножко, Т. Сущенко);

– умова опанування дитиною культурних цінностей, задоволення духовних потреб, оволодіння навичками й уміннями спілкування із своїми однолітками й дорослими (Т. Черніговець);

– особливий час, коли можливий вільний вибір занять яких відпочинок чергується з фізичною та розумовою активністю; без достатнього відпочинку людина швидко виснажується і виявляється нездатною до будь-якої піднесеної діяльності; без ігор і розваг дозвілля стає монотонним і плоским (Є. Соколов);

– час духовного розвитку шкільної молоді, який надає їй можливість вільного вибору суспільно значущих ролей і положень, дозволяє займатися діяльністю, що розвиває необмежені можливості дітей, їх таланти у найбільш доцільному застосуванні; сфера, у якій повнокровно розкриваються потреби у свободі і незалежності, активної діяльності і самовираження, особлива соціальна сфера, де учні задовольняють особисті потреби у самоперевірці, самооцінці власного «Я»; зона активного спілкування, в якій учні відкриті для впливу різних інститутів і організацій (С. Шмаков) [2, с.10].

Дозвіллеву діяльність авторка визначає як діяльність на дозвіллі як частина позаробочого часу [2, с. 11].

Л. Завацька[7] виділяє концепції, що сформувалися у європейському суспільстві, починаючи з другої половини ХХ-го століття:

1. Дозвілля як складова часового простору (кількісна концепція дозвілля) передбачає розподіл бюджету часу людини на робочий та неробочий. Відповідно до цієї концепції, дозвілля ототожнюється з позаробочим часом, вивчається як вільний час людини і набуває характерних ознак вільного часу людини в цілому; розглядається як істотна складова вільного часу, що звільняє людину від усіх побутових, робочих та сімейних обов'язків, має

рекреаційне та розважальне наповнення. Відповідно до кількісної концепції, дозвіллевий час використовується людиною за її власним бажанням.

2. Дозвілля як окремий вид життєдіяльності людини – розглядає дозвілля як діяльність (творчу, конструктивну або ж безцільну та асоціальну). Дозвіллева діяльність відрізняється від інших видів життєдіяльності людини тим, що здійснюється відповідно до потреб індивіда, з метою отримання задоволення. Роль дозвілля полягає у відновленні психічних та фізичних сил людини, підвищенні її освітнього та духовного рівня, здійсненні лише тих занять у вільний час, що відповідають потребам та бажанням людини і приносять їй задоволення у процесі самої діяльності.

3. Дозвілля як психологічний стан людини – розглядається крізь емоційне сприйняття людиною дозвіллевих занять. Згідно з цією концепцією, дозвіллевіми вважаються лише ті види діяльності, що сприймаються людиною позитивно. Дозвілля є істотною складовою емоційної сфери життя, а тому залежить від якості цього життя, рівня його задоволення, дозвіллевих можливостей та пропозицій, їх доступності.

4. Концепція цілісного способу життя, яка вважається інтеграційною. Її сутність полягає в тому, що всі сфери людського життя мають дозвіллевий потенціал, тобто, можливості для творчості, саморозвитку та самовдосконалення мають різні види людської життєдіяльності (сім'я, навчання, робота, релігія тощо).

Дозвіллевій діяльності притаманні різноманітні структурні і функціональні характеристики. Характерні ознаки дозвілля виділяє В. Балахтар [1]: мотивація; різноманітність видів; його залежність від морального та культурного розвитку особистості; соціально-корисний, нейтральний чи асоціальний характер. Характерною його особливістю є те, що воно найповніше забезпечує потяг дітей та підлітків до самореалізації і максимально активізує їхню творчу діяльність, є емоційно забарвленим і привносить у кожную форму занять душевні переживання.

Л. Завацька розширює коло характеристик дозвілля, серед яких виділяє пріоритетні:

- свободу вибору дозвіллевої діяльності, свободу від обов'язків;
- добровільну участь у дозвіллевій діяльності;
- бажання отримати радість та задоволення;
- самодостатність та самоцінність;
- компенсаційність дозвілля [7].

Дослідниця зазначає, що головними ознаками дозвілля вважають свободу від обов'язків та добровільність участі.

Крім того, характеристики дозвілля можна доповнити наступними:

– дозвілля має яскраво виражені фізіологічні, психологічні і соціальні аспекти;

- дозвілля передбачає не регламентовану, а вільну діяльність;
- дозвілля формує і розвиває особистість;

- дозвілля сприяє самовираженню, самоствердження та самовдосконалення особистості через вільно обрані дії;
- дозвілля стимулює творчу ініціативу;
- дозвілля є сфера задоволення потреб особистості;
- дозвілля сприяє формуванню ціннісних орієнтацій;
- дозвілля формує позитивну «Я – концепцію»;
- дозвілля сприяє самовихованню особистості.

Характеристики дозвілля підкреслюють значний вплив дозвіллевої діяльності на процес соціалізації, у дозвіллевій діяльності значною мірою формуються навички, що сприяють успішній соціалізації.

Основними положеннями, що обумовлюють зміст і структуру дозвіллевої діяльності, виступають принципи. Узагальнимо підходи науковців щодо переліку і характеристики принципів (табл. 1)

Таблиця 1

Принципи дозвіллевої діяльності

Автор	Принцип	Характеристика
Л. Завацька	інтерес	врахування інтересів особистості, сприяє не лише їх задоволенню, а й пробудженню нових потреб і запитів, формує нові духовні цінності
	цілеспрямована, системна організація дозвіллевої діяльності	з метою раціонального використання вільного часу, розвитку соціальної активності та індивідуальної ініціативи людини, позбавлення її від асоціальної поведінки
	добровільність	як певна незалежність дозвілля, відсутність регламентації з боку держави та інших структур, вільний вибір людиною дозвіллевих занять
	диференціація	як врахування особливостей різних верств населення, умов праці, професійних інтересів, вікової специфіки, статевих ознак, рівня духовного розвитку особистості
	доступність та якість дозвіллевих послуг	як задоволення потреб і запитів клієнтів дозвіллевого закладу, систематичне вивчення їхніх бажань, прогнозування розвитку дозвіллевої сфери
	відповідність дозвіллевих послуг місцевим умовам	послуги повинні відповідати соціально-демографічним, економічним, культурно-освітнім, політичним, практичній діяльності людини

Автор	Принцип	Характеристика
А. Воловик та В. Воловик	інтересу	дозвіллева активність або пасивність людини повною мірою визначається лише наявністю або відсутністю інтересу до неї
	єдності рекреації і пізнання	засвоєння культури вимагає від людини активних зусиль, напруги, спроможності до самоосвіти, саморозвитку
	спільності діяльності	така взаємодія, у процесі якої люди знаходяться у певних стосунках взаємної залежності і взаємної відповідальності
І. Петрова	інтересу	враховує інтереси особистості, їх задоволення, формує нові духовні цінності та пробуджує нові потреби і запити людини
	системність	цілеспрямована, системна організація дозвіллевої діяльності з метою раціонального використання вільного часу, розвитку соціальної активності та індивідуальної ініціативи людини, відволікання її від асоціальної поведінки
	добровільність	певна незалежність дозвілля, відсутність регламентації з боку держави та інших структур, вільний вибір людиною дозвіллевих занять
	доступність та якісність дозвіллевих послуг	як задоволення потреб і запитів клієнтів дозвіллевого закладу, систематичне вивчення їхніх бажань, прогнозування розвитку дозвіллевої сфери
	відповідність дозвіллевих послуг місцевим умовам	соціально-демографічним, економічним, культурно-освітнім, політичним, практичній діяльності людини
	Л. Ніколаєв	загальності і доступності
самодіяльності		реалізується на всіх рівнях дитячого дозвілля: від любительського об'єднання до масового свята

Автор	Принцип	Характеристика
	індивідуального підходу	пропонує врахування індивідуальних запитів, інтересів, схильностей, здібностей, можливостей, психофізіологічних особливостей і соціального середовища при організації дозвілля
	систематичності і цілеспрямованості	планомірне і послідовне поєднання безперервності і взаємозалежності в роботі всіх соціальних інститутів, покликаних забезпечувати дозвілля
	спадкоємності	забезпечує культурну взаємодію і взаємовплив поколінь
	цікавості	створення невимушеного емоційного спілкування, яке виникає в результаті організації всього дозвілля на основі гри і театралізації

Порівняльна характеристика принципів дозвіллевої діяльності, виділених і обгрунтованих науковцями, дозволяє виокремити принципи, визнані більшістю авторів. Л. Завацька, А. Воловик та В. Воловик, І. Петрова визначають, що найважливішим із принципів є інтерес, який передбачає відповідність дозвіллевого заняття нахилам та уподобанням особистості. Спонування та включення людини до певного виду дозвіллевої діяльності повинно виходити з урахування її інтересів. Інтерес розглядається як домінуючий мотив діяльності, потреба, що потребує задоволення. Задоволення цієї потреби виступає основою формування нових духовних цінностей особистості.

Г. Лемко за результатами аналізу принципів дозвіллевої діяльності, приходить до висновку, що «реалізація принципів організації дитячого дозвілля на практиці по своїх масштабах дії на особу виходить далеко за рамки дозвіллевого проведення часу, це великомасштабна соціальна акція, мета якої – різносторонній розвиток ...» [8]. Система взаємопов'язаних і взаємообумовлених принципів у практичній діяльності з організації різних видів дозвілля дозволяє досягнути цієї мети.

Принципи дозвіллевої діяльності, обгрунтовані дослідниками, детерміновані вимогами часу, суспільного розвитку і т.д., тому поступово можуть змінюватися, переглядатися, може доповнюватися їхній зміст і т.ін. Цілеспрямована, планомірна, наукова організація процесу дозвіллевої діяльності є необхідною умовою досягнення виховної мети та соціалізації особистості. Гуманізація і демократизація сучасного суспільства

обумовлюють пошук і обґрунтування нових принципових умов, на яких будується дозвіллова діяльність. Такі принципи повинні враховувати найважливіші сучасні цінності: свідоме ставлення людини до життя, свободу її волевиявлення, її індивідуальну своєрідність, особистісний спосіб буття.

Розкриття сутності дозвілля як багатоаспектного явища розкривається і через з'ясування провідних функцій. Функції дозвіллезнавства як науки визначаються в залежності конкретних цілей та завдань, які стоять перед нею. Узагальнивши погляди ряду науковців, що займалися питаннями класифікації функцій дозвіллової діяльності, представимо їх у вигляді таблиці (табл. 2).

Таблиця 2

Функції дозвілля

Функція	Характеристика	Відповідні форми дозвілля
Рекреаційна (релаксаційна)	Мета – сприяти відпочинку, неформальному спілкуванню. Спрямована на зняття виробничої перевтоми, психологічної перенапруги, відтворення фізичних, інтелектуальних, емоційних сил людини; на зміцнення здоров'я.	Ігрові, оздоровчі, розважальні, спортивні, туристично-екскурсійні програми, проведення вечорів відпочинку, видовищних заходів, театралізованих вистав, масових свят.
Комунікативна	Дозволяє розширити можливості для спілкування, подолання самотності, знаходження нових друзів.	Диспути, дискусії, вечори відпочинку, конференції, конкурсні та розважальні програми, просвітницькі акції.
Соціальна	Сприяє тому, щоб кожна особистість мала власну гідність, могла знайти зміст свого існування, сприяє інтеграції людини в суспільство, задовольняє можливість самоідентифікації, дозволяє відчутти свою приналежність до певної спільноти.	Проекти для інвалідів, осіб похилого віку, представників етноменшин, «важких» підлітків.
Творча (креативна)	Спрямована на створення умов для вияву й розвитку творчого потенціалу особистості за межами професійно-трудової та сімейно-побутової діяльності.	Виставки, творчі вечори, гуртки, хобі-групи, творчі майстерні, літературні, музичні, народознавчі вітальні, художні салони.

Функція	Характеристика	Відповідні форми дозвілля
Пізнавальна (когнітивна)	Дозволяє задовольнити потреби в додатковій інформації, в поширенні та набутті нових знань, стимулює здобуття знань самостійним шляхом.	Постає складовим компонентом неперервної освіти: підвищення кваліфікації, гуртки, навчальні програми.
Ціннісно-орієнтаційна (духовна)	Полягає в сприянні духовному розвитку, формуванні системи ціннісних уявлень та орієнтацій особистості, мотивів, ідеалів, переконань, життєвої позиції і виявляється у ставленні індивіда до навколишнього середовища, до інших людей, до самого себе.	Тематичні благодійні акції, масові патріотичні та природоохоронні заходи, бесіди, дискусії, духовні практики.
Виховна	Полягає в добровільному включення людини в дозвілльєву діяльність, виявляється в цілеспрямованому розвитку особистісного потенціалу	Виховні задачі ставляться при організації всіх форм дозвілля.

Зазначимо, що більшість науковців поділяють позицію щодо функцій дозвілля, однак є певні особливості в позиціях окремих авторів. Наприклад, І. Петрова, виокремлює рекреаційну, комунікативну, соціальну, творчу, ціннісно-орієнтаційну, пізнавальну та виховну функції в структурі соціальної [11, с. 376]. На думку Ю. Стрельцова, в будь-якому виді діяльності домінуючою буде виступати або розвивальна, або відновлювальна функція, незважаючи на тісне їх поєднання [1].

Актуальною, на наш погляд, є позиція Паркера, яка знайшла свій розвиток у праці В. Балахтар. Дослідник зазначає, що «функції, які дозвілля виконує для суспільства, істотно відрізняються від функцій, що застосовуються до індивіда: перші стосуються підтримки соціальної системи та досягнення колективних цілей; другі забезпечують релаксацію, розваги та особистісний розвиток» [1]. Тому подальший напрям наукових досліджень функцій дозвілля може бути пов'язаним із виокремленням і обґрунтуванням функцій на індивідуальному та соціальному рівнях.

Крім того відзначимо, що більшість науковців, здійснюючи класифікацію функцій дозвілльєвої діяльності, не виділяють класифікаційних ознак, а обмежуються переліком та характеристикою визначених функцій.

Широке коло функцій, що виконує дозвілля, свідчить про його значимість для досягнення основної педагогічної мети – формування всебічно розвинутої, гармонійної особистості.

Дослідники проблем дозвіллевої діяльності здійснюють класифікацію дозвілля на основі різних ознак: залежно від змісту та форм проведення та організації дозвілля (В. Білоконь), за ознаками активності, періодичності, тривалості, напрямів діяльності (А. Воловик та В. Воловик).

Класифікація А. Воловик та В. Воловик вважається загальноприйнятною:

- за видом активності (пасивне та активне дозвілля);
- за періодичністю (щоденне, щотижневе, відпускне, святкове);
- за тривалістю (короткочасне, довготривале, епізодичне);
- за напрямками діяльності (творче, рекреаційне і культурне, спортивне, декоративно-прикладне, туристичне) [4, с.13].

В. Балахтар наводить іншу типологію:

- фізичне дозвілля – спрямоване зняття фізичної та розумової напруги, спортивні й рекреаційні заняття;
- практичне дозвілля – дозволяє вільний вибір різних видів зайнятості і є найбільш поширеним серед усіх верств населення незалежно від віку і соціальної приналежності;
- культурне дозвілля – спрямоване на інтелектуальний розвиток особистості;
- соціальне дозвілля – поєднує міжособистісне спілкування, встановлення психологічної емоційної рівноваги [1].

На основі узагальнення різних аспектів дозвілля (психолого-педагогічних, економічних, географічних і т.д.) висуває варіант класифікації В. Пацюк [10]:

1. За кількістю учасників – індивідуальне, сімейне, групове.
2. За віковою ознакою – молодіжне, доросле, «третього віку».
3. За характером організації – активне, пасивне.
4. За сезонністю – можливість цілорічного відпочинку, сезонне.
5. За територіальною ознакою – міське, приміське.
6. За тривалістю – короткочасне (кілька годин), середньої тривалості (1-3 дні), довготривале (понад 3 дні).
7. За метою (за головним мотивом) – розважальне, культурно-пізнавальне, спортивне, рекреаційне, змішане.
8. За доступністю – загальнодоступне, доступне для середнього класу, елітне.
9. За умовами організації – природні, штучно створені.
10. За гостротою отримуваних відчуттів – спокійне, екстремальне.
11. За орієнтацією інтересів – професійно орієнтоване, конфесійно орієнтоване, вільно орієнтоване.

Широкий спектр основ для класифікації дозвілля ще раз доводить багатоаспектність проблеми, яка є об'єктом дослідження ряду наук та безпосередньо пов'язана з практичною діяльністю.

Педагогічна сутність вільного часу полягає в необхідності надання вільного вибору способу проведення вільного часу, зміни занять, у рухливості й мінливості змісту вільного часу, у чітко вираженій

спрямованості на творчу діяльність. Вільний час являє собою діалектичну єдність педагогічного виховання й самодіяльності учнів,

У соціально-педагогічній науці вільний час розглядається як вагомий фактор соціалізації сучасної молоді, пов'язаний із мега-, макро-, мезо- та мікрофакторами соціалізації.

Спосіб організації та проведення вільного часу безпосередньо залежить від сукупності впливу різних складових соціалізації:

- стихійної соціалізації людини, що відбувається у взаємодії і під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер і результати якого визначаються соціально-економічними і соціально-культурними реаліями;

- відносно спрямованої соціалізації, коли держава застосовує певні економічні, законодавчі, організаційні заходи для вирішення своїх завдань, які об'єктивно впливають на зміну можливостей і характеру особистості, в тому числі і в сфері дозвілля;

- соціально контрольованої соціалізації (виховання) – планомірного створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини, в тому числі і в сфері дозвілля;

- самозмінюваннтя саморозвитку людини (більш або менш свідомого), які можуть мати просоціальну, асоціальну або антисоціальну спрямованість.

Варто відзначити, що в сфері дозвілля успішність соціалізаційних процесів досягається лише при взаємодії та взаємодоповнюваності всіх складових. Кожна із цих складових залежить від впливу ряду інститутів соціалізації, серед яких виділяються наступні:

- інститут сім'ї, що є найважливішим фактором соціалізації, об'єднує всі її складові. Звичайно, в оптимальному варіанті процес формування особистості в сім'ї має бути педагогічно організований, мати чітку виховну мету, проходити під впливом стабільних емоційно-психічних або фізичних станів батьків та соціальних зразків поведінки. Організація дозвілля в сім'ї, взаємодія членів сім'ї у вільний час, наявність сімейних традицій сприяють успішній соціалізації дитини. Однак сім'я може виступати і негативним фактором в випадках конфліктності, асоціальної або антисоціальної поведінки окремих членів, коли в час дозвілля дитина переймає зразки їх поведінки. Тому підвищення педагогічної культури батьків у сфері дозвілля, залучення сімей до масових форм дозвіллевої діяльності є важливим напрямом соціально-педагогічної діяльності;

- інститут освіти (дошкільні навчальні заклади, школа, вищі навчальні заклади) має, з одного боку, теоретичну, методичну базу та кадрове забезпечення для організації виховної роботи в поза навчальний час, але, з іншого боку, у зв'язку з економічно нестійкою ситуацією в суспільстві не завжди виконує свої соціально-педагогічні функції; сьогодні він орієнтований на процес передачі знань, умінь, навичок. Процес організації дозвіллевої діяльності в межах навчальних закладів носить частіше масовий характер, при цьому важко врахувати індивідуальні особливості; у той час,

коли інфраструктура дозвілля пропонує для дітей захопливі розваги, дозвіллева діяльність у закладах освіти часто має традиційний характер;

– неформальні дитячі об'єднання можуть мати діаметрально протилежний вплив: з одного боку, неформальні групи спортивного або соціального спрямування, що об'єднуються заради впровадження позитивних змін на рівні мікросередовища, громади або суспільства, формують громадянську позицію і навички, які можуть бути використані в подальшому в професійній сфері; з іншого боку, неформальні організації не завжди мають позитивне соціальне навантаження, несуть в собі негативні ознаки субкультури, мають асоціальний вплив;

– позашкільні заклади (центри позашкільної освіти, палаци дитячої та юнацької творчості, клуби за інтересами тощо) орієнтовані на соціальне виховання, формування гармонійно розвинутої, соціально адаптованої особистості, що має високий рівень самореалізації у суспільстві. У позашкільних закладах дитина не обтяжена стереотипом гарного чи поганого учня. Однак в силу соціально-економічних причин здібності дитини не завжди можуть бути розкритими в системі позашкільної освіти. Крім того, формальні показники, яких повинні дотримуватися керівники гуртків (перемоги у змаганнях, виставки, концерти, фестивалі) обумовлюють підвищену увагу до обдарованих дітей. Тому співпраця з керівниками гуртків, ансамблів з підвищення їх знань у соціально-педагогічній сфері, розуміння значення гуртка як елемента соціалізації є важливим напрямом діяльності на сучасному етапі.

Проведений аналіз соціально-педагогічних аспектів дозвіллевої діяльності дозволив зробити висновки про високий науковий інтерес до проблем дозвілля, існування проблемних питань, що є предметом наукових дискусій. У практичній діяльності сфера дозвілля трансформується, виникають нові заклади інфраструктури, натомість не завжди підтримуються позитивні досягнення минулих часів. Зміст і напрями соціально-педагогічної діяльності в сфері дозвілля залежать від соціалізаційних можливостей суб'єктів дозвіллевої діяльності.

Література

1. Балахтар В. В. Наукові підходи до класифікації дозвілля [Електронний ресурс] / В. В. Балахтар. – Режим доступу : http://confcontact.com/20110531/pe_balahtar.htm
2. Березан В. І. Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. заклад.] / В. І. Березан. – Полтава : Друкарня ФОП Ткалич А. М. – 186 с.
3. Бочелюк В. Й. Дозвіллезнавство : навч. посіб. [Електронний ресурс] / В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с. – Режим доступу : http://tourlib.net/books_ukr/bocheluk12.htm
4. Воловик А. Педагогіка дозвілля / А. Воловик, В. Воловик. – Х., 1999. – 329 с.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru>
6. Дозвілля //Словник української мови : в 11 т. – 1971. – Т. 2. – С. 347.
7. Завацька Л. М. Теоретичні основи дозвіллевої діяльності у молодіжному середовищі //Л. М. Завацька // Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ

[Електронний ресурс] – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с. – Режим доступу : <http://uadocs.exdat.com/docs/index-508135.html?page=93-13>

8. Лемко Г. І. Принципи дозвілля [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://rusnauka.com/36_NIO_2008/Pedagogica/39419.doc.htm

9. Максимовська Н. О. Соціальна педагогіка у сфері дозвілля : постановка проблеми / Н. О. Максимовська – Режим доступу : <http://www.br.com.ua/referats/sociology/53367.htm>

10. Пацюк В. Індустрія дозвілля як складова туристичної сфери / В. Пацюк [Електронний ресурс] // Географія. – 2008 – № 55. – С. 52. – Режим доступу : http://papers.univ.kiev.ua/geografija/articles/Leisure_industry_as_constituent_of_the_tourist_sphere_13589.pdf

11. Петрова І. В. Дозвілля як предмет наукових досліджень / І. В. Петрова [Електронний ресурс] // Наукова бібліотека України. – Режим доступу : <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/366-dozvillja-jak-predmet-naukovih-doslidzhen.html>

12. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах : підручник / І. В. Петрова. – К. : Кондор, 2005. – 408 с.

13. Піча В. М. Культура вільного часу (Філософсько-соціологічний аналіз) / В. М. Піча. – Л. : «Світ», 1990. – 152 с.

РОЗДІЛ 12

МОЛОДІЖНИЙ БАНК ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ ЗАЛУЧЕННЯ МОЛОДІ ДО ВИРІШЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ У ГРОМАДІ

Події, що відбулися в Україні протягом останнього півріччя, спонукали до перегляду системи суспільних цінностей та державного устрою. Переосмислюється доцільність діючої системи соціальних інститутів держави та системи взаємозв'язків між ними. Зокрема, одним із ключових положень є децентралізація влади, що виступає однією із основних характеристик демократизації суспільства. О. Бориславська, І. Заверуха, А. Школик та ін. визначають децентралізацію як такий спосіб визначення та розмежування завдань і функцій, за якого більшість із них передається з рівня центральних органів на рівень нижчий і стає власним завданням та повноваженням органів нижчого рівня [3, с. 13]. Подібне, але більш узагальнене значення наводить і А. Матвієнко: «децентралізація державної влади як універсальне явище відображає процеси перерозподілу повноважень між органами державної влади та місцевого самоврядування» [8].

У ст. 132 Конституції України зазначено, що однією із засад територіального устрою України є «поєднання централізації і децентралізації у здійсненні державної влади» [4]. Безумовно, визнання децентралізації є ознакою демократичної спрямованості суспільства, однак експерти зазначають, що «децентралізація не є винятковим принципом за названою конституційною нормою, а згадане «поєднання» відображає постійні коливання українського суспільства та його політикуму між Сходом і Заходом [3, с. 12]. Тому питання балансу між централізацією та децентралізацією влади, розвиток і активізація механізмів децентралізації є актуальним і гострим питанням сьогодення.

Серед переваг, пов'язаних із децентралізацією влади, А. Матвієнко визначає наступні:

- більша частка економічних методів впливу на керований об'єкт управління;
- гнучкіша управлінська система;
- розвинутіші демократичні інститути, міцніша сама демократія [8].

Розширення повноважень місцевих громад у сфері управління процесами соціально-економічного розвитку територіальної одиниці потребує, безумовно, консолідації тієї частини мешканців, що мають активну життєву позицію та бажання діяти на користь громаді.

Дослідження проблем громади є об'єктом наукового інтересу широкого кола гуманітарних наук.

Однак необхідно зазначити, що в науковій літературі відсутня єдина термінологія, вживаним є ряд синонімічних термінів: громада, місцева община, територіальний колектив, соціальна спільнота, ком'юніті.

О. Безпалько виділила такі сучасні підходи до розуміння громади:

1. Політико-правовий – як суб'єкт місцевого самоврядування.
2. Соціологічний – громада розглядається як спільнота чи соціальна система.
3. Соціально-педагогічний – як фактор соціалізації, мезорівень соціального середовища [1, с. 17].

Т. Семигіна зазначає, що у професійній соціальній роботі використовується два значення терміну «громада»: як територіальна громада та громада за інтересами/прихильністю [12, с. 14].

Нормативно-правові документи виділяють поняття територіальної громади як суб'єкта місцевого самоврядування. Зокрема, в Ст.140 Конституції України вказується, що «місцеве самоврядування є правом територіальної громади – жителів села чи добровільного об'єднання у сільську громаду жителів кількох сіл, селища та міста – самостійно вирішувати питання місцевого значення в межах Конституції і законів України» [4]. При цьому, під територіальною громадою розуміються жителі села чи добровільного об'єднання у сільську громаду жителів кількох сіл, селищ та міста.

Визначення поняття «територіальна громада» наведено в Законі України «Про місцеве самоврядування в Україні» від 21.05.1997 № 280/97-ВР в такому формулюванні: це жителі, об'єднані постійним проживанням у межах села, селища, міста, що є самостійними адміністративно-територіальними одиницями, або добровільне об'єднання жителів кількох сіл, що мають єдиний адміністративний центр [10]. З урахуванням механізмів здійснення самоврядування, які прописані в нормативно-правових актах, І. Лисенко визначає поняття «територіальна громада» таким чином: це спільнота людей, об'єднана сталими взаємостосунками, що проживає на певній території, здійснює самоврядування через місцеві референдуми, загальні збори, органи місцевої представницької влади, органи самоорганізації населення та інші об'єднання громадян з метою реалізації своїх інтересів [6, с. 9].

Методологічною основою дослідження громади та її ресурсів в межах соціологічного підходу виступає теорія систем та синергетичний підхід, в рамках яких громада розглядається як система відкритого типу, що активно взаємодіє з оточуючим середовищем та іншими системами. Сутнісними характеристиками такої системи є здатність до самоорганізації та саморегуляції.

На основі аналізу зарубіжної літератури О. Безпалько виділяє основні сукупності значень, які лежать в основі визначення громади:

- громада як група людей у певній географічній місцевості;
- громада як сукупність відносин та взаємовідносин;
- громада як спільнота, спроможна до колективних дій [1, с. 9].

Загальне визначення громади з точки зору сучасних суспільних наук наводить П. Любченко, виділяючи широке та вузьке значення терміна. Широке – сукупність всіх способів взаємодії та форм об'єднання людей, які є мешканцями певної низової адміністративно-територіальної одиниці і взаємозалежні один від одного. У більш вузькому сенсі місцева громада виступає структурно або генетично визначеним типом спілкування людей, посталим як певна історична цілісність або система [7, с. 53].

Об'єднання вищевказаних підходів міститься в визначенні, яке наводить І. Лисенко: громада «як самоврядна спільність людей, що відбулася на основі сталих стосунків і самоорганізації, об'єднана за територіальним і/або етнічним, культурним, соціальним та ін. принципом, з метою реалізації своїх інтересів» [6, с. 9].

Із наведених вище визначень понять «громада» та «територіальна громада» можна зробити висновок, що в визначеннях поняття «територіальна громада» основоположним є принцип належності до певної територіальної одиниці, в межах якої здійснюється діяльність. Поняття ж «громада» охоплює більш широке коло значень, які стосуються різних аспектів взаємовідносин та взаємодії громадян.

Враховуючи різноманітність позицій у трактуванні змісту поняття «громада», відзначимо, що науковці по-різному підходять і до визначення основних характеристик громади.

Я. Варда та В. Клосовські визначає такі основні ознаки територіальних громад як людських спільнот:

- приналежність до території з абсолютно визначеними межами;
- відокремленість місця проживання, що дозволяє виділити його в окреме місто, селище, село;
- постійність проживання;
- відображення населеного пункту в адміністративно-територіальному устрої держави [2, с. 42].

На основі узагальнення різних підходів П. Любченко виокремлює такі основні ознаки територіальної громади:

- територіальна – проживання жителів у просторових межах, у межах певної адміністративно-територіальної одиниці – село, селище, місто;
- інтегративна – територіальна громада виникає з моменту створення адміністративно-територіальної одиниці на основі об'єднання жителів, які мешкають на відповідній території;
- інтелектуальна – в основі конститування територіальної громади лежать спільні інтереси жителів, які мають специфічний характер і виявляються у вигляді широкого спектра системних індивідуально-

територіальних зв'язків (основний об'єкт діяльності територіальної громади – питання місцевого значення);

– номінаційна – територіальна громада обирає органи місцевого самоврядування (депутатів, сільського, селищного, міського голову);

– майнова – територіальна громада є суб'єктом права комунальної власності (їй належать рухоме і нерухоме майно, доходи місцевих бюджетів, інші кошти, земля, природні ресурси);

– фіскальна – до бюджету територіальної громади сплачуються податки і збори згідно з Конституцією (ст. 67) і законами України [7, с. 57 – 58].

Однією із основних форм діяльності територіальних громад є підтримка місцевих ініціатив, що стосуються різних аспектів життєдіяльності. Необхідною умовою активізації громади, впровадження нових прогресивних ідей є залучення молоді до вирішення наявних проблем. У сучасному українському законодавстві вікові межі категорії «молодь» досить широкі. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» із змінами від 23.03.2004 визначає, що молодь, молоді громадяни – це громадяни України віком від 14 до 35 років [11]. Тому соціальний статус може бути досить різноманітним: від учнів старших класів до топ-менеджерів комерційних кампаній, лідерів громадських рухів або фахівців державного управління.

У результаті соціологічного аналізу молоді як соціально-демографічної спільноти А. Забара виділяє такі характерні особливості:

1. Основним змістом розвитку молоді людини є перехід від фізіологічної до соціальної зрілості, пошук свого місця в суспільстві, формування поглядів, навичок поведінки, соціальних зв'язків.

2. Одночасно молоді притаманна відносна нестабільність соціального стану, мінливість життєвих настанов, відсутність вибіркового ставлення до джерел інформації.

3. Засвоєння будь-яких поглядів у молоді тісно пов'язане з почуттями, емоціями, настроєм, з природними і духовними потребами. Молода людина часто має нестійкі бажання, нетерпима, легко сприймає й робить своїми ті цінності, які відповідають її потребам, викликають почуття задоволеності.

4. Основні риси, характеристики молоді перебувають у стані формування та становлення.

5. Молодь також відзначається динамічністю й більшою активністю, ніж інші соціальні спільноти, сприйняттям тих змін і перетворень, які характеризують суспільство на певному етапі розвитку.

6. Вона створює нову систему норм і цінностей, які відрізняють її від інших груп. Вона породжує свою молодіжну субкультуру.

7. Молодь – це частина працездатного населення, яка активно формує нову психологію споживання й нове економічне мислення. Тільки молодь має особливу психологічну готовність до сприйняття нового на виробництві, вона схильна до нового, відкрита для нього.

8. Молодь має для виробництва особливу цінність, тому що вона здатна до періодичної зміни трудових функцій і перенавчання. Одночасно вона є єдиним джерелом поновлення трудових ресурсів.

Залучення молоді до діяльності на рівні місцевої громади, розробка програм і підтримка молодіжних ініціатив виступають запорукою успішної соціалізації. З метою активізації молодіжних ініціатив на рівні громади в Черкаським обласним осередком «Ліги соціальних працівників України» було реалізовано проект «Молодіжні банки для розбудови сільських громад» в межах програми Ресурсного центру АНГО «Мікрогранти для підтримки демократичних ініціатив в сільській місцевості» за підтримки Національного фонду підтримки демократії. Мета проекту – залучення молоді сільських громад Канівського, Городищенського, Черкаського р-нів та м. Черкаси до реалізації соціальних проектів через впровадження технології молодіжних банків.

Цільовою групою проекту виступає молодь села Межиріч Канівського р-ну, села Мліїв Городищенського району, села Сагунівка Черкаського району та учні ЗОШ №8 м. Черкаси. Вибір у якості цільової групи переважно сільської молоді не випадковий. Відомо, що українські села занепадають. Молодь не бачить перспектив подальшого проживання в сільській місцевості через неможливість знайти собі застосування після закінчення школи чи іншого навчального закладу. В умовах сільської місцевості молоді люди часто не в змозі забезпечити достойні умови проживання. Можливо, тому Україна займає перші місця в світі за проблемою пияцтва молоді.

У той же час не використовуються або не в повній мірі використовуються такі ресурси сільської молоді:

- вільний час для реалізації конструктивних соціальних проектів;
- нові ідеї та творчість, для активізації яких необхідні додаткові знання та навички;
- місцеву вкоріненість та зацікавленість в добробуті своєї громади;
- мрії та прагнення в творенні кращого майбутнього громади;
- стосунки з родиною та групами ровесників.

Молодіжний банк – це інноваційна технологія розвитку молодіжного руху та залучення молоді до вирішення соціальних питань громади шляхом реалізації молодіжних проектів, підтриманих на місцевому рівні в рамках грантових конкурсів.

Поряд з назвою «молодіжний банк» використовуються такі синонімічні назви, як «банк молодіжних ініціатив» «молодіжний банк ідей», «молодіжні фонди» та ін. Це технологія розвитку громади силами молоді, що передбачає опрацювання ідей, розробку проектів, збір коштів та реалізацію проектів. Ця технологія діє в багатьох країнах світу, активно підтримується з боку Глобального фонду для фондів місцевих громад. На теренах колишнього Радянського Союзу використовується з 2004 року в Тольятті (Росія), в Україні почала активно розвиватися в 2009-2010 роках. Розробкою,

обґрунтуванням та практичним впровадженням технології молодіжного банку займаються, зокрема, Український форум благодійників та БФ «Фонд громади Приірпіння». Позитивною динамікою у впровадженні ідей «молодіжних банків» є перехід від окремих пілотних проектів із апробації технології до створення постійно діючих благодійних програм на рівні місцевих громад окремих регіонів.

Як технологія, молодіжний банк має послідовну систему взаємопов'язаних компонентів:

1. Аналіз проблем громади та розробка проектних пропозицій ініціативними групами молоді.
2. Залучення коштів керівними органами молодіжного банку.
3. Аналіз поданих на конкурс проектів, прийняття рішень про підтримку.
4. Реалізація проектів із залученням місцевих ресурсів (людських, фінансових, технічних і т.д.).

При цьому діяльність на всіх етапах проводиться виключно самою молоддю, дорослі лише здійснюють навчання та консультування. Згідно філософії молодіжного банку, молоді люди самостійно визначають тему конкурсу грантів для молодіжних груп регіону, приймають рішення щодо надання коштів та здійснюють оцінку виконання проектів.

Спектр тем і напрямів молодіжних проектів може бути достатньо широким:

- складання та реалізація різнопланових соціальних проектів в громадах, наприклад, з волонтерського руху;
- розробка та маркування екскурсійних маршрутів, складання їх електронних презентацій, що популяризує сільські громади;
- культурно-масові і спортивні заходи: фестивалі молодіжних субкультур (хіп-хоп, реп, графіті, брейк-данс), військово-історичні фестивалі, турніри інтелектуальних ігор;
- адресна допомога соціально незахищеним верствам населення і людям, що потрапили у важку життєву ситуацію (бездомним, дітям з дитячих будинків, інвалідам);
- благоустрій місцевості (будівництво спортивних майданчиків, розпис парканів і т. д.);
- організація санітарного патрулювання, тощо.

Накопичення коштів у молодіжних банках може відбуватися за рахунок різних джерел. Аналіз досвіду діяльності молодіжних банків в Україні дозволив виділити такі шляхи формування фондів:

1. За рахунок грантових проектів недержавних організацій (як правило, такий спосіб фінансування здійснюється на пілотному етапі, коли в регіоні відбувається апробація технології).

2. За рахунок фондів громад – благодійних організацій, які займаються визначенням потреб місцевої громади, заохочують благодійні пожертви і накопичують кошти місцевих джерел (приватні пожертви, внески бізнесу та

вледи), з яких надають гранти на впровадження ініціатив з вирішення соціально важливих місцевих проблем.

3. Шляхом соціального інвестування, за рахунок залучення ресурсів фізичних та юридичних осіб на цільові благодійні програми:

а) у територіальних громадах силами волонтерів на вулицях, через спеціальні скриньки і т.д.

б) через спеціально створені Веб-сайти або групи в соціальних мережах.

4. Шляхом партнерських програм із комерційними підприємствами. Наприклад, у м. Ірпінь партнером програми виступив ПриватБанк. За кожну відкриту пластикову картку «Юніорбанк» у ПриватБанку на рахунок «Банку молодіжних ідей» перераховується 20 гривень.

Особливо необхідно відзначити, що, молодіжний банк – це не лише зосередження ресурсів і надання грантів. Насамперед, це особиста програма розвитку, яка формує в молодих людях почуття власної гідності і впевненість у собі, надає їм можливість отримати нові навички: в сфері лідерства, командної роботи, прийняття рішень, вирішення проблем, комунікації, ведення переговорів, складання звітів, презентацій, управління подіями, надання інтерв'ю та ін. Досвід, набутий ще в шкільному віці, може допомогти в подальшому здійснювати позитивні соціальні зміни на регіональному або загальнонаціональному рівні.

Реалізація проекту «Молодіжні банки для розбудови сільських громад» в Черкаській області мала ряд послідовних етапів:

1. Відбір в 3-х сільських школах області Канівського, Городищенського, Черкаського р-нів та 1-й школі в м. Черкаси молодіжних лідерів, соціально активної молоді, що має організаторські здібності, чітку громадянську позицію, досвід волонтерського руху або діяльності в органах шкільного самоврядування.

2. Проведення навчального тренінгу «Діяльність молодіжних банків» у молодіжних громадах села Межиріч Канівського р-ну, села Мліїв Городищенського району, села Сагунівка Черкаського району та ЗОШ №8 м. Черкаси; організація команд молодіжних банків в школах.

3. Проведення в громадах конкурсів проектів, організованих за технологією молодіжних банків:

а) збір ідей та їх оцінка в громадах (самі люди мають визначити найбільш пріоритетну ідею);

б) розробка силами молоді проектів за обраними ідеями; оцінювання проектів, вибір кращих проектів; надання Молодіжним банком підтримки кращому проекту в кожному з регіонів;

в) проведення силами молоді фандрейзінгових компаній зі збору додаткових коштів в громадах;

г) реалізація мікропроектів в громадах.

Розглянемо погляди молоді на громаду та своє місце в ній на основі аналізу результатів 4 проведених тренінгів. Можна стверджувати, що молодь

добре орієнтується в питаннях інфраструктури свого населеного пункту. Виконуючи завдання «Карта громади», учасники тренінгів без труднощів визначили такі соціально-демографічні показники, як кількість населення, вікові особливості мешканців, соціальний статус сімей (повні, неповні, багатодітні), навіть кількість дітей дошкільного та шкільного віку. Школярі обізнані також і з географічними показниками, зокрема, особливості географічно-адміністративного положення, тип місцевості, відстань до райцентру та обласного центру, учні знають історичні пам'ятки і т.д. Не виникало проблем також із визначенням об'єктів освіти та культури, серед яких було зазначено кількість шкіл та дитячих садків, гуртки, що працюють при школі та будинку культури. Серед закладів культури також учні зазначали музей, бібліотеку, пам'ятники, релігійні заклади.

Порівняно з учнями міської школи обласного центру, знання сільських школярів про свою громаду більш персоніфіковані. Учасники тренінгу могли зазначити не лише підприємства, що працюють у їх місцевості, але і керівників цих підприємств із числа місцевих мешканців. Натомість черкаські школярі Привокзального району визначили більш широке коло закладів освіти та культури: 2 дитячих садочки, 2 школи, вечірня школа, позашкільний заклад – центр туризму, ВНЗ – комерційний технікум, кооперативний економіко-правовий коледж, Європейський університет, громадську організацію – Спілку дитячих та юнацьких організацій Черкащини, заклад додаткової освіти – автошколу та кінотеатр. Як бачимо, в умовах міста є більше громад, до яких може бути залучено молодь. Одночас у сільській місцевості є більше можливостей для об'єднання більшості територіальної громади задля вирішення актуальних проблем.

Як уже зазначалося раніше, важливе значення в технології «молодіжний банк» має позиція молоді, її активність та неупередженість. Для визначення поглядів школярів на особистість сучасного молодіжного лідера в структуру тренінгу було введено вправу «Портрет молодіжного лідера». Представимо для порівняння характеристики, зроблені різними групами школярів у 3 пілотних селах:

- сповнений енергії, має нове світобачення, цілеспрямований, завзятий, патріот, шанує традиції, трудоголік, веде здоровий спосіб життя, розумний, красивий, показує приклад, всебічно розвинений, життєрадісний, оптиміст;
- інтелектуал, розумний, позитивний, творчий (креативний), активний, має власну думку, має потребу в інформації, життя в ногу з часом, точність (пунктуальність), особисте життя;
- оптиміст по життю, креативне мислення, активність, всебічно розвинутий, впроваджує нове життя в селі, займається спортом, патріот.

У учасників тренінгу можна відзначити досить високий рівень обізнаності з проблематикою, актуальною для територіальної громади. Зокрема, школярами визначаються проблеми, що лежать у площині державної соціально-економічної політики: старіння нації, переважання смертності над

народжуваністю, безробіття, недостатня кількість робочих місць, що змушує людей їздити на роботу в інші населені пункти, дотаційність бюджету населених пунктів. Як для сільської місцевості, так і для міста актуальною проблемою є відсутність освітлення вулиць, через які посилюється проблема безпеки. Спільною є також проблема продажу неповнолітнім тютюнових виробів та алкогольних напоїв.

Для сіл, через які проходить траса, актуальною є проблема недостатності пішохідних переходів. Крім того, школярі окремих сіл визначали такі проблеми, як не облаштованість берега Дніпра, зсуви ґрунту, відсутність місць відпочинку в прибережній зоні (с. Сагунівка).

Специфікою вирізняється і проблематика Привокзального району в м. Черкаси. Школярі відзначили такі проблеми, як покинутий полігон, забруднений сміттям, неналежний рівень зливних каналів по вул. Смілянській, покинуті або не відремонтовані будівлі. Також серед ризиків у молодіжній громаді району виділено низький рівень громадської безпеки і правопорядку, зокрема, учні відзначають, що в районі є «гопники» та безхатченки. Близькість залізниці обумовлює і ризики, пов'язані з правилами переходу через залізничні колії.

Важливим у аспекті досліджуваної проблеми є аналіз залучення молоді до окремих громад у межах своєї територіальної громади. Проілюструємо на прикладі с. Млів Городищенського району. Учні з числа активної молоді, що брали участь у тренінгу, самостійно визначили громади, до яких вони залучені (табл. 1).

Таблиця 1

Залучення молоді до громад

№	Громада	%
1	Школа	78
2	Художня школа мистецтв	50
3	Дім	44
4	Місця відпочинку	28
5	Райцентр	22
6	Підготовчі гуртки МАН	17
7	Церква	17
8	Будинок культури	17
9	Бібліотека	17
10	Факультативи	11
11	Спортивні гуртки	11
12	ГО «Старшокласник»	11
13	Заходи села	6
14	Магазин	6

Як бачимо, учнем в якості громад бачать свій навчальний заклад, найближче оточення, заклади додаткової освіти та сільської інфраструктури. Однак у багатьох випадках у якості громади учні бачать ресурси, якими вони користуються, не здійснюючи при цьому якоїсь діяльності для їх розвитку. Незначна кількість молоді вказала на участь у діяльності ГО «Старшокласник», але будь-яких інших об'єднань громадян, що здійснюють свою діяльність поза межами навчального закладу, зазначено не було.

Як уже зазначалося раніше, важливою складовою діяльності молодіжного банку, є конкурс проектів, створених ініціативними групами молоді. У ході кожного з проведених тренінгів учні сільських та міської шкіл вивчали особливості розробки проектної пропозиції.

У сучасній теорії управління серед найбільш типових визначень поняття «проект» зустрічаються наступні:

- багатопланова діяльність, що здійснюється в невеликому обсязі;
- обмежена в часі захід зі створення унікального товару або послуги;
- будь-яка діяльність з фіксованими строками початку і завершення;
- «сукупність скоординованих дій, які мають унікальний характер, з запланованими термінами початку і кінця їхнього здійснення, що вживаються людиною або організацією для досягнення конкретних цілей у межах встановлених термінів та із заданими показниками витрат і результатів» [5].

Проект – це тимчасова справа, що є засобом або ж інструментом для здійснення зміни. Він має чітко окреслені початок і кінець, конкретну мету та завдання, призводить до отримання реальних результатів, за нього несе відповідальність окрема особа або структура, проект вимагає фінансових затрат, затрат часу, передбачає використання матеріальних та людських ресурсів [9].

При створенні проекту, перш за все, необхідний аналіз ситуації в громаді і визначення актуальних проблем. Аналіз інформації може здійснюватися на основі нормативно-правових документів, звітних матеріалів, результатів роботи громадських об'єднань, зустрічей з громадськими лідерами, опитувань громадян та ін. Актуальними проблемами є такі, що мають негативні наслідки на життєдіяльність громади, викликають негативні політичні, культурні та економічні наслідки. У проекті стисло характеризується ситуація, яка вимагає змін, окреслено коло осіб, яких вона стосується, обґрунтовано зв'язок даної проблеми з потребами людей.

Визначивши існуючі в громаді проблеми, необхідно зважити ресурси команди (людські, матеріальні, професійні), яка буде працювати над її вирішенням. Важливо, щоб у команді були фахівці, здатні конструктивно мислити і діяти. Крім того, важливо, щоб команда могла залучити до своєї діяльності інших спеціалістів, партнерів та волонтерів.

З визначеної проблеми логічно витікають цілі та завдання проекту. Важливим системостворюючим елементом проекту виступає мета. Метою проекту є досягнення очікуваних змін певної ситуації, це отримання

очікуваних змін у суспільстві (у навколишньому середовищі, тощо) у результаті виконання проекту. Вона повинна бути реальною, соціально важливою, досяжною, співвідноситися з очікуваними результатами та планом реалізації проекту. У якості мети проекту повинні бути сформульовані очікувані позитивні зміни, які відбудуться в результаті проекту.

Завдання проекту – це твердження, що містять конкретні, вимірювані зміни, необхідні для досягнення мети. Це конкретні кроки, які треба зробити для того, щоб змінити існуючу ситуацію на краще, це кроки для досягнення мети. Завдання являють собою конкретні кроки по досягненню мети. Виділено такі вимоги до завдань проекту:

- специфічність та конкретність (що й коли має бути зроблено);
- обчислюваність;
- визначеність у часі;
- визначеність територіальна;
- реалістичність у здійсненні.

Наступним структурним компонентом проекту, узгодженим з метою, завданнями та очікуваними результатами, виступає план реалізації – це розподілені в часовій послідовності всі види діяльності, передбачені проектом. У плані реалізації вказуються заходи з їх коротким описом і зазначенням термінів проведення, відповідальних осіб і посиланням на задіяні ресурси. Необхідно описати заходи, які будуть реалізовані в рамках виконання підготовчого, основного та підсумкового етапів проекту, термін реалізації кожного етапу.

Очікувані результати передбачають опис очікуваних змін в суспільстві, навколишньому середовищі чи в конкретній ситуації, які матимуть місце в результаті реалізації (проекту). Очікувані результати можуть бути кількісними та якісними, короткотривалими та довготривалими.

Важливим етапом створення проекту є обрахування бюджету, який має містити достовірну й перевірену фінансову інформацію. Бюджет складається після того, як буде написаний проект. Заплановані обсяги робіт мають відповідати статтям бюджету. Витрати в бюджеті розділяються за такими статтями:

- персонал – керівник, менеджери, бухгалтер;
- працівники за контрактами, безпосередньо залучені до проведення заходів у межах проекту (консультанти, експерти);
- соціальні виплати (податки, страхування);
- транспортні та відрядні витрати (добові, вартість проїзду, проживання та харчування);
- прямі витрати – оренда приміщення, офісні витрати, телефон, поштові витрати, комунальні послуги;
- обладнання (закупівля чи оренда) та матеріали (канцтовари, витратні матеріали, папір);
- публікації та виготовлення відеопродукції і т.д.

Діяльність, здійснювана в ході реалізації проекту, повинна постійно контролюватися. Виділено такі види контролю:

– попередній контроль – здійснюється до фактичного початку робіт. Його призначення – заздалегідь перевірити, наскільки проект забезпечений матеріально-технічними та фінансовими ресурсами, а також в якому стані його кадрове забезпечення;

– поточний контроль – здійснюється на кожному із етапів реалізації проекту, що дозволяє контролювати хід робіт, не чекаючи фінальної стадії реалізації проекту. Контролю підлягає відповідність виконання проекту за термінами та витратами.

– заключний контроль – проводиться по завершенню робіт, з метою інтегральної оцінки того, що досягнуто при реалізації проекту в цілому.

Усі виділені види контролю проводяться всередині проекту: їх виконує, як правило, адміністративний персонал проекту.

Основними напрямками конкурсу молодіжних проектів, проведеного в межах проекту «Молодіжні банки для розбудови сільських громад», виступають:

1. У галузі освіти, культури і спорту:

– освітні та культурні проекти і програми, метою яких є моральний і духовний розвиток громадян;

– проекти та програми, що передбачають залучення до занять фізичною культурою і спортом широких верств населення, створення умов для розвитку масових оздоровчих видів спорту;

– підтримка проектів по роботі з обдарованими дітьми.

2. У галузі підтримки громадських ініціатив:

– проекти та програми, що сприяють об'єднанню громадян за інтересами, місцем проживання тощо з метою вирішення своїх проблем;

– підтримка самодіяльної творчості різних категорій громадян;

– програми по захисту прав різних категорій громадян;

– програми з благоустрою території громади.

3. У галузі молодіжного та дитячого дозвілля:

– підтримка молодіжних ініціатив в галузі культури і мистецтва;

– організація та підтримка клубів і гуртків;

– створення та розвиток дворової інфраструктури, дитячих і спортивних майданчиків;

– сприяння працевлаштуванню та зайнятості молоді;

– робота з дітьми та молоддю групи ризику;

– підтримка суспільно корисних ініціатив молоді, добровільних служб.

Проекти, представлені на конкурс, у багатьох випадках стосувалися розвитку інфраструктури свого села або мікрорайону (в місті). Наведемо приклади проектів, представлених учнями.

1. Мета – залучення дітей до занять спортом шляхом облаштування території спортивного майданчика за адресою: м. Черкаси, вул. Смілянська

88/2, мікрорайон «Привокзальний». Реалізація даного проекту є досить актуальною для дітей та молоді мікрорайону, які займаються на майданчику як у шкільний, так і в позашкільний час. У проекті, крім учнів, будуть брати участь їхні батьки.

2. Мета – облаштувати приміщення за адресою м. Черкаси, вул. Хоменко 14/2 з метою організації комфортного та змістовного дозвілля учнівської молоді з соціально незахищених сімей. Проект є досить актуальним для учнівської молоді мікрорайону з соціально не захищених сімей з погляду на сучасну економічну ситуацію. Заходи проекту передбачають підготовку місця для проведення дозвілля в канікулярний період, проведення косметичного ремонту, оформлення сцени, відкриття літнього майданчика (з метою залучення дітей до суспільно-корисної праці та зменшення кількості бездоглядних дітей на вулиці). До реалізації проекту планується залучити представників Центру денного перебування та розвитку дітей «Народження особистості» та Комітету самоорганізації населення мікрорайону «Привокзальний».

3. Мета – залучення шкільної і сільської молоді до занять фізичною культурою, спортом та популяризація здорового способу життя. Така потреба обумовлена тим, що на території с. Сагунівка функціонують лише дві ДЮСШ, і вони не можуть задовольнити спортивного інтересу молоді. У межах реалізації проекту передбачено такі заходи:

- налагодження контакту з тренерами з різних видів спорту, а також з молоддю села, що має високі досягнення в спорті та досягнення домовленості щодо проведення майстер-класів, тренувань та суддівства на змаганнях;
- проведення змагань з футболу між командами ЗОШ I-II ст. та ЗОШ I-II ст.;
- проведення змагань з волейболу між збірними командами села;
- підготовка дошки пошани учнів, що мають високі досягнення в спорті;
- проведення регулярних тренувань для учнів та сільської молоді з різних видів спорту: волейболу, футболу, легкої атлетики з залученням вчителя фізкультури.

Розробники проекту вважають, що роль спортивних осередків може частково взяти на себе школа, щоб не лише у учні школи, а й учні інших шкіл, молодь села мали можливість займатися спортом, брали участь у інноваційних та організованих молодіжними лідерами змаганнях.

4. Мета – закласти сквер з метою вшанування пам'яті загиблих на Майдані бійців Небесної сотні, які полягли жертвами у великій боротьбі українського народу за волю та незалежність. Ідея проекту базується на тому, що пам'ять про загиблих молоді люди повинні зберегти у серцях і розповісти про них нащадкам. Адже народ живий доти, доки жива його історична пам'ять! Проект також спрямований на відродження та розвиток благодійності в селі Мліїв Городищенського району шляхом втілення благодійних ініціатив в практику навчально-виховної діяльності школи в

системі «Я – особистість».

Серед заходів проекту:

- конкурс дизайнерських проектів;
- закладання скверу, висадка насаджень;
- здійснення догляду за зеленими насадженнями у сквері.

Молодими активістами планується, що цей сквер стане першою сходинкою із благоустрою села, екологічною акцією, яка повинна перерости у загальносільську кампанію «У своєму краї порядок наведемо самі». До реалізації цього проекту планується залучити широке коло мешканців села, серед партнерів учителі, батьки, випускники школи минулих років; спонсори: підприємства та організації села, приватні підприємці. Матеріальна підтримка планується за рахунок партнерів навчально-виховного процесу авторської моделі комплексу «Школа – село».

Реалізація проектів молодіжними сільськими громадами Черкаської області засвідчила, що молодь має потенціал для аналізу наявної в громаді ситуації, виявлення ризиків і актуальних проблем та організації сил громади заради їх вирішення. Тому технологія молодіжних банків може бути поширеною на інші сільські, селищні або міські громади заради консолідації молоді для вирішення актуальних проблем.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді: навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 176 с.
2. Варда Я. Острови надії : розробка стратегій локального розвитку / Я. Варда, В. Кловський. – Івано-Франківськ : Нова зоря, 2003. – 312 с.
3. Децентралізація публічної влади : досвід європейських країн та перспективи України / [О. М. Бориславська , І. Б. Заверуха , А. М. Школик та ін.] ; Центр політико-правових реформ. – К. : Москаленко О. М., 2012. – 212 с.
4. Конституція України [Електронний ресурс] // Адвокат, юридичні послуги в м. Київ. – Режим доступу : <http://zahyst.in.ua/380>
5. Курбатов В. Я. Социальное проектирование : учеб. пособие / В. Я. Курбатов, О. В. Курбатова. – М. : Феникс, 2001. – 416 с.
6. Лисенко І. М. Розвиток територіальних громад як умова формування громадянського суспільства в Україні : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. політ. наук : 23.00.02 / І. М. Лисенко. – Сімферополь, 2011. – 20 с.
7. Любченко П. М. Територіальна громада : проблеми регулювання правового статусу / П. М. Любченко // Державне будівництво та місцеве самоврядування : зб. наук. праць. – Х. : Видавництво «Право». – Вип. 2. – С. 50 – 61.
8. Матвієнко А. Місцеве самоврядування як ключовий суб'єкт децентралізації влади [Електронний ресурс] / А. Матвієнко. – Віче, 2008. – № 10. – Режим доступу : <http://www.viche.info/journal/959/>
9. Проект : кроки реалізації [Електронний ресурс] // Технологія. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/technol/248/>
10. Про місцеве самоврядування в Україні : Закон України № 280/97-ВР від 21.05.1997 року [Електронний ресурс] // Портал ЛІГА : Закон. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/Z970280.html
11. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : Закон України № 2998-ХІІ від 05.02.1993 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>

12. Семигіна Т. В. Робота в громаді та місцеве самоврядування : методичні рекомендації щодо проведення навчального курсу / Т. В. Семигіна. – К., 2002. – 53 с.
13. Соціологія : конспект лекцій / уклад. А. Д. Забара, І. О. Філіна, Н. Г. Волик [Електронний ресурс]. – Полтава : ПолтНТУ, 2009. – 110 с. – Режим доступу : <http://bib.convdocs.org>
14. Український форум благодійників [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ufb.org.ua/search.htm>
15. Фонд громади Приірпіння [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://irpin-fd.org.ua/files/zvit2013.pdf>

Наукове видання

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА
ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ
ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ**

МОНОГРАФІЯ

Підписано до друку 20.05.2014 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк циф. цифровий.
Ум. друк. арк.7,35.Тираж 300 прим.

Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.

Україна, 18000, м. Черкаси

тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94

e-mail: book.druk@gmail.com