МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

МАУП

М. Б. Євтух, О. П. Сердюк

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

2-ге видання, стереотипне

Допущено
Міністерством освіти і науки України
як підручник для студентів
вищих навчальних закладів

Київ 2003

ББК 74.6я73
Є27

Рецензенти: *Н. В. Кушнаренко,* д-р пед. наук, проф.
М. С. Слободяник, д-р іст. наук, чл.-кор. МАІ
Л. Л. Хоружа, канд. пед. наук

Допущено Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11-1870 від 17.07.2001)

Схвалено Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 8 від 28.11.02)

Євтух М. Б., Сердюк О. П.

Є27 Соціальна педагогіка: Підручник. — 2-ге вид., стереотип. — К.: МАУП, 2003. — 232 с. — Бібліогр.: с. 221–226.

ISBN 966-608-307-8

Де взяти державний лад з "людським обличчям", як сформувати особистість, щоб вона увійшла в соціум і не тільки не вступала з ним в антагоністичні суперечності, а, надихаючись, збагачувала його своєю власною життєдіяльністю? Як реалізувати "золоте" правило: стався до людини так, як би ти хотів, щоб ставились до тебе інші? Саме ці актуальні проблеми потрапили в поле зору авторів підручника для студентів, які вивчають соціально-педагогічні механізми сприяння демократичному саморухові суспільства.

ББК 74.6я73

© М. Б. Євтух, О. П. Сердюк, 2002
© М. Б. Євтух, О. П. Сердюк, 2003, 2-ге вид., стереотип.
© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2003

ISBN 966-608-307-8

ПЕРЕДМОВА

Однією з яскравих сторінок історії демократичної розбудови України є входження Міжрегіональної Академії управління персоналом до процесу втілення міжнародного освітнього проекту "Президентський університет". У реалізації цього проекту нині беруть участь 30 країн світу. На базі МАУП створюється комплекс навчальних інститутів, яким присвоюються імена відомих політичних і громадських діячів сучасності.

Сьогодні Міжрегіональна Академія управління персоналом — це двадцять дев'ять тисяч студентів, понад три тисячі викладачів, серед яких понад 80 відсотків — доктори й кандидати наук; це комплекс навчальних підрозділів, що складається з Економіко-правового технікуму, Ліцею, п'яти навчальних інститутів, Комп'ютерного, Бібліотечно-інформаційного та Лінгвістичного центрів, Кадрового агентства, а також близько ста філій, представництв і регіональних центрів в Україні та за її межами.

Усе це уможливлює якісну підготовку кадрів з тих спеціальностей, які мають підвищений попит на ринку праці. Це економіка й управління бізнесом, економіка й управління персоналом, менеджмент зовнішньоекономічної діяльності, маркетинг, фінансовий менеджмент, облік і аудит, соціологія, психологія, правознавство — професії, що зумовлюють творчий пошук оптимальних шляхів успішної участі фахівців у державотворчих процесах, творенні та застосуванні соціально-педагогічних механізмів, які сприяють демократичному саморуху суспільства.

Життєздатність, життєстійкість демократичного суспільного ладу базується на плідному поєднанні в кожному заході, на кожному кроці державотворчого процесу суб'єктивно-особистісних якостей діяча з об'єктивно-детермінованими чинниками зовнішніх щодо нього умов. Механізми цього взаємозбагачувального впливу, закони і принципи моделювання оптимального поєднання суб'єктивно-особистісного з об'єктивно-детермінованим в усіх сферах людського

життя, на всіх етапах життєдіяльності індивідуума вивчає соціальна педагогіка.

Відомо, що спроби нехтувати соціально-педагогічні норми у державотворчому процесі чи обминати їх ставили згодом керівників держави перед проблемами: як досягти державного ладу з "людським обличчям"; як сформувати особистість, щоб вона увійшла в соціум і не тільки не заходила з ним в антагоністичні суперечності, а, надихаючись, збагачувала його своєю власною життєдіяльністю; як слід втілювати у повсякденному житті "золоте" правило — "стався до людини так, як би ти хотів, щоб ставилися до тебе інші"? Звісно, кожна людина сподівається на позитивне до себе ставлення, але чи готовий кожен з нас позитивно ставитись до інших людей?

Усі ці та багато інших актуальних проблем розглядаються на сторінках підручника.

У першому розділі "*Загальнодидактичні характеристики навчальної моделі соціально-педагогічної науки*" містяться визначення об'єкта, предмета, методу, законів і принципів соціальної педагогіки, а також висвітлюються фольклорні витоки соціально-педагогічних принципів самопізнання і саморозвитку суспільства.

У другому розділі "*Категоріальні засади соціально-педагогічної діяльності*" розглядаються провідні категорії соціальної педагогіки та основні вимоги до особистості спеціаліста, який оперує означеними категоріями у своїй фаховій діяльності.

Третій розділ "*Соціальна педагогіка у саморозвитку економічного простору країни: саморозвиток трудових ресурсів*" висвітлює соціально-педагогічні закономірності навчання персоналу, принципи та соціально-педагогічні ситуації його фахової підготовки.

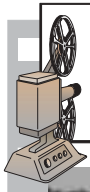
Проблеми опрацювання соціально-педагогічних чинників стану справи, її розвитку, спрямування та призначення розкриваються у четвертому розділі "*Соціально-педагогічні основи прийняття управлінських рішень*". Завершує розділ "Програма самопідготовки до захисту проекту суспільно корисної справи".

У п'ятому розділі "*Соціальна педагогіка у саморозвитку інформаційного простору країни*" розглядаються соціально-педагогічна інтерпретація естетичного виховання як підґрунтя соціалізації особистості; діяльність молодіжних і дитячих об'єднань як чинник соціалізації особистості, а також висвітлюється сучасний стан

підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників у світовій практиці.

Завершує підручник шостий розділ "*Становлення соціальної педагогіки як поступ демократії у русі педагогічної думки*", де процес визрівання соціальної педагогіки як необхідного знаряддя демократизації суспільства витлумачується як наслідок взаємовпливу демократичних і педагогічних поглядів у рухові світової педагогічної думки.

Вивчення застосування на практиці соціально-педагогічних механізмів взаємозбагачення індивідуальної та суспільної свідомості, технологічних і суспільних відносин, економічного й інформаційного простору країни сприяє свідомій участі фахівця-громадянина у розбудові демократичної держави.



Розділ 1

ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Людство здавна плекало мрію про такий спосіб суспільного життя, такий його устрій, який зумовив би єдність матеріального (чи науково-технічного), соціального і морального прогресу. Матеріали досліджень історичного досвіду людства свідчать про необхідність виваженої розбудови суспільного життя, спроможного забезпечити свідомо регульований процес одночасного взаємовдосконалення особистих якостей будівників оновленого суспільства і створюваних ними суспільних умов життя. Багаторічне вивчення теорії революційного розвитку суспільства поступилося місцем дослідженню процесів еволюційного вдосконалення способу життя. Закономірності означеного взаємовдосконалення вивчає соціальна педагогіка. Втілення в життя здобутків соціально-педагогічної науки зумовлює од-

носпрямоване поєднання матеріального (науково-технічного), соціального і морального поступу суспільства.

1.1. Визначення об'єкта соціально-педагогічної науки

За останні роки підвищилася роль тих галузей педагогіки, які виходять за межі вчительської діяльності. Йдеться про поширення впливу соціальної педагогіки — окремої галузі теорії навчання й виховання, яка охоплює навчально-виховну діяльність позашкільних установ: роботу керівників організацій з персоналом, педагогів з батьками за місцем проживання дітей і підлітків у мікрорайонах шкіл, інспекторів РВВС з неповнолітніми; культурно-освітню педагогічну діяльність у клубах і бібліотеках і, нарешті, особливості навчально-виховного процесу в інтернатних установах, дитячих будинках, групах продовженого дня.

Такий широкий діапазон впливу соціальної педагогіки потребує окремої підготовки, тому з 1991 р. Міністерство освіти України затвердило нову спеціальність — "соціальний педагог". Широкопрофільна діяльність соціального педагога розгалужується на означені вище напрями, але в її основу покладено загальні закономірності й принципи навчання та виховання.

Соціальна педагогіка, соціально-педагогічна служба (педагогіка відносин у соціумі) розглядаються як базова інтегративна основа в системі служб соціальної допомоги населенню, яка дає змогу своєчасно діагностувати, виявляти і педагогічно доцільно впливати на відносини в соціумі, на розвиток різноманітних ініціатив, формування ціннісних орієнтацій особистості, ставлення її до суспільних умов і до себе, свого фізичного і морального стану, до сутнісних чинників навколишнього середовища.

Об'єктом соціально-педагогічної науки є вивчення закономірностей взаємодії, взаємовпливу, взаємозмін, що відбуваються між учасниками досліджуваного суспільно значущого процесу і створюваними в цей час суспільними умовами життя; вивчення закономірностей взаємозміни, взаємовдосконалення суб'єктивно-особистісних якостей діючого суб'єкта й об'єктивно-детермінованих зовнішніх щодо суб'єкта чинників — суспільних умов.

На відміну від відносин у живій природі, соціальним відносинам завжди притаманне суб'єктивно-особистісне забарвлення. Це

не заперечує їхнього суспільного, закономірного об'єктивно-детермінованого характеру, так само як суспільний, закономірний характер людських відносин не заперечує того, що ці відносини функціонують не самі по собі, не окремо від людини та її діяльності, а як необхідні засоби, об'єктивні умови її власної життєдіяльності. Саме суб'єктивно-особистісний спосіб діяльності надає людині життєвої самостійності. Доцільне інтегрування різновидів діяльності у певному соціальному середовищі служить засобом самореалізації, самоствердження особистості як родового суспільного суб'єкта. Цю роль означене інтегрування різновидів діяльності спроможне виконувати тільки тому, що воно уособлює в собі не лише єдність об'єктивного та суб'єктивного, а, головним чином — єдність об'єктивно-детермінованого із суб'єктивно-особистісним, тобто тих необхідних складових, взаємодія яких уможливлює людські відносини. Об'єктивно-детерміноване відрізняється від об'єктивного лише тим, що функціонує у віддзеркаленнях — ідеальних формах, стаючи необхідною умовою зміни і розвитку об'єктивного процесу людської життєдіяльності. Суб'єктивно-особистісне — це спроможність людини змінювати об'єктивно існуючий світ, пристосовувати його до своїх потреб, надавати йому людських форм існування. Отже, об'єктом соціально-педагогічної науки є вивчення закономірностей процесу взаємовдосконалення суб'єктивно-особистісних якостей діючого суб'єкта і об'єктивно-детермінованих чинників суспільних умов його життєдіяльності.

Перше зіткнення суб'єктивно-особистісних якостей суб'єкта життєдіяльності з об'єктивно-детермінованими чинниками відбувається в сім'ї. Тому особливого значення у вдосконаленні способу життя суспільства набуває об'єднувальна роль міцної сім'ї в повноцінному вихованні особистості майбутнього громадянина як удосконалювача способу суспільного життя. Міцність сім'ї, навіть за несприятливих умов суспільного життя, компенсує багато вад громадського середовища. Відчуття любові батьків і дітей, навіть у кризовому підлітковому віці, коли діти прагнуть бути самостійними, залишається необхідною умовою їхнього взаєморозуміння, хоча для більшості підлітків типовим виявом самостійності є "автономна моральність", яка нерідко спричинюється до педагогічної занедбаності, відчуженості від батьків.

Спроби побудувати сімейну педагогіку як частину соціальної робилися ще в XVI–XVIII ст. Згадаймо класиків світової літератури, відомих мислителів Ф. Рабле ("Гаргантюа і Пантагрюель",

1533–1564 рр.), Ж.-Ж. Руссо ("Еміль, або Про виховання", 1762 р.). Були й менш відомі, але цікаві педагоги, лікарі, літератори, твори яких містили багато спостережень і порад батькам. За радянських часів визнання широких кіл громадськості здобули праці з сімейної педагогіки "Книга для батьків" А. Макаренка (1937 р.) і "Батьківська педагогіка" В. Сухомлинського (1958 р.). Багато виховних сентенцій міститься в "Народній педагогіці" М. Стельмаховича (1985 р.) та художній літературі — "Десятикласники" О. Копиленка, "Бригантина" О. Гончара та ін.

Розробка теорії сімейної педагогіки в 70–80-х роках була пов'язана в основному з проблемою "школа і сім'я". Здебільшого теоретично обґрунтовувалася необхідність педагогічної пропаганди серед батьків — ідейно-політичного, патріотичного, інтернаціонального, морального, статевого, трудового, естетичного, фізичного виховання в сім'ї. Згідно з цією концепцією нормальна, морально здорова сім'я та держава, об'єднавши зусилля, допомагають учневі рости зразковим школярем. Однак у теорії сімейної педагогіки, яка мала б ґрунтуватися на визнанні важливості особистого прикладу батьків, їхнього індивідуального підходу до своєї дитини, взаємодії педагогів і батьків, саме ці чинники майже не враховувалися.

Особистий приклад батьків як основний метод сімейного виховання порівняно з усіма іншими методами і засобами має найбільший вплив як у позитивному, так і в негативному плані. Наслідуючи батька й матір, дитина засвоює сімейні традиції, цінності, стосунки, оцінки. Нині, в умовах соціального розшарування суспільства, від батьків залежить не лише матеріальний добробут сім'ї, а й ставлення її членів до життя. Тож батькам не слід моралізувати з приводу політики, релігії, висловлювати своє невдоволення станом речей у суспільстві — дитина чутливо вловлює їхню справжню позицію, переймає характерні ознаки сімейного побуту.

Конфліктні ситуації в сім'ї можуть призводити до розвитку негативних рис і якостей у дітей. Розлучення батьків здебільшого веде до педагогічної занедбаності й почуття безсилля в дитини, роздвоєння в її душі. Часто це негативно позначається на всій життєвій позиції дитини, в неї формується комплекс власної неповноцінності. Мати, з якою зазвичай залишається дитина, мусить виявити мудрість у такій ситуації — не можна виховувати дитину в ненависті до батька, який пішов із сім'ї.

Створення умов для навчання дитини. Створення побутової бази не є першоосновою, подібно до того як створення навчально-

матеріальної бази у школі ще не є єдиною запорукою успішності навчально-виховного процесу. Головне полягає в якості викладання і виховання, у педагогічній майстерності вчителів, а в сім'ї — у стимулюванні дитини до навчання, щоб повністю використати її здібності.

У батьків повинна скластися певна система виховання самостійного, відповідального ставлення сина або доньки до виконання домашніх завдань, а за потреби — контролю й допомоги. Батькам слід знати зміст програм і підручників, аби мати змогу вчасно допомогти дитині. Однак при цьому потрібно запобігати формуванню в неї утриманського настрою ("ось прийде батько з роботи і розв'яже мені задачу"), а привчати до наполегливості у виконанні складного завдання, намагання будь-що розв'язати його самостійно.

Самообслуговування і трудова допомога батькам як метод сімейного виховання полягають у тому, щоб функції сина чи доньки, пов'язані з виконанням домашніх справ, поступово збільшувалися, починаючи від елементарних навичок — прибирання за собою, підмітання підлоги, витирання пилу, до складніших — купівлі продуктів, приготування їжі, прання і прасування одягу тощо. У дитини мусить бути раз і назавжди окреслена програма дій. Таку програму вона повинна мати і на дачній ділянці (прополювання городу, поливання овочів і квітів, збирання врожаю).

Різке підвищення цін на дитячі й молодіжні товари, незважаючи на часткову компенсацію, створює проблеми для більшості батьків (особливо в тих сім'ях, де є старші й молодші діти) і потребує від старших охайності й бережливості, вони повинні дбати про свій одяг і взуття. Доношування є звичним явищем для малозабезпеченої сім'ї, а придбання нової речі для молодшого сина чи доньки — певним святом. Ця тема входить до сімейної педагогіки, вона має не тільки матеріальну, а й суто моральну, виховну основу — дбайливість і охайність не виховуються там, де немає потреби берегти. Те саме стосується й витрачання сімейного бюджету. Ще А. Макаренко у "Книзі для батьків" зауважував, що діти повинні брати участь у розподілі сімейних грошей і мати свої кишенькові гроші у конкретно визначеній сумі, а за потреби — одержувати додаткову платню. Це привчає їх до економії коштів, викликає прагнення самим заробити якусь копійчину.

Запобігання негативним впливам підліткового мікросередовища є також випробуванням для багатьох сімей, як і перше кохання

доньки або її занадто вільна поведінка щодо хлопчиків. Виховання жіночої цнотливості, порядності й незалежності від поведінки подруг створюють дівчинці високий авторитет у компанії підлітків, серед дівчаток, розвиток яких, у тому числі статеве дозрівання, не має сексуально-патологічного забарвлення. На жаль, загальна атмосфера вседозволеності, надто ранні сексуальні стосунки (незважаючи на їхні негативні наслідки) є типовими прикметами сьогодення. Тут особливо важливою є роль матері, яка повинна розкривати крок за кроком велику силу і мудрість цнотливого поводження жінки і дівчини. Виховання цих рис має будуватися на особистому прикладі й доброзичливому роз'ясненні, на любові матері й доньки.

Звичайно, актуальні проблеми сімейного виховання не вичерпуються названими. У сім'ях різного соціального стану вони різні. Чимало залежить від вихованості батьків, їхньої громадянської та особистої зрілості.

Робота школи з батьками нині провадиться в таких формах:

- *щорічна батьківська конференція* (у невеликих школах — загальношкільні батьківські збори) з інформаційною доповіддю директора школи про стан навчально-виховної роботи, господарську діяльність та організацію роботи з батьками. Заслуховується також звіт голови батьківського комітету. Обирається новий склад батьківського комітету, який діятиме згідно з Положенням про батьківський комітет загальноосвітньої школи. Обираються члени шкільної ради від батьків (30 відсотків від загального складу ради);
- *участь батьків, обраних до шкільної ради, в її роботі* — внесення пропозицій, висловлення критичних зауважень, розв'язання наболілих проблем шкільного життя й окремих сімей, допомога їм тощо;
- *тісний контакт батьківського комітету під керівництвом його голови з директором школи*. За членами комітету закріплюються сектори (загального навчання, матеріально-побутової допомоги сім'ям, допомоги школі в культурно-масовій роботі — екскурсіях, подорожах, трудової допомоги — поточного ремонту та ін.), що визначаються залежно від місцевих умов. У кожному класі зі складу батьків обирається актив, який допомагає класному керівникові в його роботі;
- *педагогічна пропаганда серед батьків*: утворення батьківського дворічного університету педагогічних знань у школі, до

програми якого входять не тільки лекції з проблем сімейної педагогіки, а й активні форми обміну досвідом — семінари, конференції батьків-слухачів (склад університету постійний, після його закінчення видаються посвідчення); лекторії на теми сімейного виховання, що не мають постійного складу слухачів і не використовують активних форм роботи; школи молодих батьків для тих, чия перша і єдина дитина навчається в початкових класах. Кожен класний керівник проводить батьківські збори, на яких також виступає з лекцією про окремі проблеми сімейного виховання. Усі форми роботи забезпечуються програмами й методичними рекомендаціями.

Питання для обговорення

1. Сутність об'єкта соціально-педагогічної науки.
2. Вкажіть, на чому ґрунтується сімейна педагогіка.
3. Уявіть, що у дорученому вам структурному підрозділі організації створено службу соціальної допомоги молодим сім'ям. Поміркуйте, на яких проблемах сьогодення ви намагалися б зосередити увагу працівників цієї служби.
4. Соціально-педагогічні знання про приклад батьків. Практичні поради.
5. Роздуми про конфліктні ситуації в сім'ях на конкретних прикладах.
6. Поради молодим батькам щодо створення сприятливих умов для навчання дитини.
7. Висновки щодо трудової допомоги батькам з боку дітей. Поради молодим батькам.
8. Взаємовплив окремої дитини і підліткового мікросередовища.

1.2. Визначення предмета соціально-педагогічної науки

Поняття "предмет науки" фіксує специфічність функції певної науки, окреслює спосіб і механізми виявлення в об'єкті науки властивостей і взаємозв'язків, що утворюють предмет цієї науки.

Предметом соціально-педагогічної науки є цілеспрямоване поєднання певних особистісних якостей діючого суб'єкта, їх доцільне

інтегрування, що зумовлює взаємовдосконалення суб'єктивно-особистісних якостей діючого суб'єкта й об'єктивно-детермінованих чинників суспільних умов його життєдіяльності як становлення суб'єктивно-особистісного в об'єктивно-детермінованому, соціального у природному, індивідуального — у суспільному.

Єдність об'єктивно-детермінованого та суб'єктивно-особистісного в інтегруванні різновидів діяльності, що становлять соціально-педагогічний процес, внутрішньо рухома і взаємозумовлена. Не втрачаючи своєї специфічності, об'єктивно-детерміноване функціонує як суб'єктивно-особистісне, через яке воно тільки й спроможне підпорядкувати діяльність особи об'єктивним законам і перетворити її на чинник саморуху об'єктивної соціальної дійсності, на чинник її оприлюднення. Так само й суб'єктивно-особистісне може існувати й виконувати під час інтегрування різновидів діяльності, що становить соціально-педагогічний процес, свою творчо-перетворювальну роль тільки на основі об'єктивно-детермінованого, і лише завдяки йому, його об'єктивним можливостям. Отже, предметом соціально-педагогічної науки є цілеспрямоване поєднання певних суб'єктивно-особистісних якостей діючого суб'єкта з попередньо встановленими об'єктивно-детермінованими чинниками суспільних умов, у яких діє суб'єкт. Доцільне інтегрування складових соціально-педагогічного процесу забезпечує управління цим процесом. Метою управління соціально-педагогічним процесом є оптимізація його впливу на спосіб життя. Усвідомлення необхідності поліпшення способу життя висуває перед наукою нагальні завдання: вивчення закономірностей розвитку цього процесу та його регулювання, управління ним в усіх його ланках, в усіх аспектах, що характеризують його як систему, що підлягає управлінню; розробка принципів, методів, техніки і технології інтегрування різновидів діяльності, що складають соціально-педагогічний процес як осередок становлення суб'єктивно-особистісного в об'єктивно-детермінованому, технологічного у соціальному, запліднення суспільної свідомості свідомістю індивідуальною, збагачення особистістю навколишнього світу своєю власною життєдіяльністю для підвищення ефективності впливу соціально-педагогічного процесу на спосіб життя, його удосконалення.

Осередками, в яких яскраво виявляється означена специфіка предмета соціально-педагогічної науки, постають нині психологічні служби у школі, інтернатних установах, дитячих будинках і групах продовженого дня.

Епоха реформування суспільного життя актуалізує проблеми оздоровлення соціального життя дітей і підлітків. З цією метою створюється нова державна інституція — соціальна служба допомоги дітям і підліткам. До її компетенції входять насамперед боротьба з дитячою злочинністю, координація дій усіх органів і систем, причетних до оздоровлення (соціального, психологічного, морального) цієї категорії населення. Проте основним завданням нової служби є використання можливостей так званого швидкого реагування на катастрофічний стан справ у тій чи іншій місцевості: епідемії, захворювання на СНІД, радіоактивні опромінювання внаслідок аварії, заходи запобігання різкому підвищенню злочинності в певних регіонах, участі підлітків у міжнаціональних чи масових протиправних акціях.

Служба оздоровлення має таку структуру: районна ланка, при якій є центр психолого-педагогічної реабілітації з дитячим садком і напівінтернатною школою; центр медико-психологічної реабілітації зі школою і напівврежимним психотерапевтичним стаціонаром для дітей і підлітків, які мають незначні відхилення від норми психічного стану, а також тих, які вживають наркотики або алкогольні напої; виробничий комбінат, при комбінаті можуть утворюватися кооперативи, малі підприємства; спортивно-культурний центр; притулок звичайного типу; центр реадаптації й ресоціалізації для роботи з підлітками, які повернулися з виправно-трудових колоній та спеціальних шкіл і профтехучилищ.

На випадок соціальних, технологічних та екологічних катастроф на рівні області, регіону, держави повинні розгортатися тимчасові служби допомоги неповнолітнім, які постраждали від цих катастроф.

Нині тимчасова служба лише набирає сил, засобів і практичного досвіду роботи, оскільки в історії нашої країни такої служби не було.

Психологічна служба у школах діє починаючи з 1989 р. Аналіз процесу і наслідків впровадження психологічних знань у практику школи показав, що традиційний шлях — безпосереднє використання психологічних рекомендацій у практиці роботи вчителів — часто виявляється неефективним, адже таке використання потребує від учителів досить високого рівня професійної психологічної підготовки. Саме тому нині в країні народжується нова професія — шкільний психолог. В особі шкільних психологів народна освіта одержує спеціалістів, одним із основних завдань

яких є впровадження новітніх досягнень дитячої, вікової і педагогічної психології у повсякденну практику школи*.

Практичний контакт психолога з класним керівником або класоводом початкових класів полягає у щоденному психолого-педагогічному спостереженні за тими дітьми, які підлягають першочерговому психологічному аналізу. Психолог здебільшого може використовувати спостереження вчителя, а також власні — під час відвідування уроків, консультації батьків, розмов із самим учнем.

Можна констатувати, що та соціальна педагогіка, яка розвивається нині, раніше виявлялася передусім у діяльності вихователів дитячих будинків, шкіл-інтернатів різних типів і, певною мірою, в роботі вихователів груп продовженого дня. Тут соціальний захист дітей, наданий державою, як об'єктивний чинник переплітається із суб'єктивною діяльністю педагогічного й адміністративного персоналу, від якого, зрештою, залежать благополуччя вихованців, їхній матеріальний, навчальний, виховний комфорт (чи дискомфорт).

Історія масового створення дитячих будинків, шкіл-комун і шкіл-інтернатів (вперше їх було відкрито ще в 1893 р.) починається з часів громадянської війни, коли тисячі безпритульних дітей і підлітків вешталися по містах, залізницях, портах і врятування їх стало одним з найважливіших завдань. Уже в ті роки поступово нагромаджувався досвід діяльності цих установ.

Заклади, які будували життя по-новому, ставали домівкою для тисяч учорашніх безпритульних, увійшли в історію тих років. Однак не можна вважати, що ця нова справа була легкою і що народжувана командно-адміністративна система в освіті (1921 р.) здійснювала виважену політику щодо організації дитячих установ. У передвоєнні роки (кінець 30-х — початок 40-х років) кількість дитячих будинків дещо зменшилась, але вони поповнювалися дітьми, батьки яких були репресовані. У роки Другої світової війни стався новий спалах безпритульності, виникла потреба в розширенні мережі дитячих будинків. 1956 року розпочалося створення нового типу установ — шкіл-інтернатів, які спочатку проголошувалися "школами майбутнього", де передбачалося виховувати всіх дітей під впливом громадськості. Проте вже в 60-х роках стало очевидно, що такий широкомасштабний захід недоцільний — школи-інтернати поступово почали перетворюватися на навчально-

* *Рабочая* книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1991. — С. 4.

виховні заклади для дітей і підлітків, які не мають умов для сімейного виховання. Здійснювалася відповідна спеціалізація їх за медико-психологічними і соціальними показниками. Було розпочато також створення шкіл і груп продовженого дня (у школі продовженого дня повинно було налічуватися не менше семи груп). Незабаром групи продовженого дня для учнів 1–4-х класів утворилися в більшості міських шкіл і охопили мільйони дітей. Вони й зараз є, по суті, основним видом надання допомоги сім'ям, в яких батьки працюють і не мають можливості приділяти належної уваги своїм дітям після уроків.

Соціально-педагогічні особливості навчально-виховного та господарсько-побутового процесів в інтернатних установах і дитячих будинках полягають у таких напрямах їх діяльності:

- державне утримання вихованців (харчування, одяг і взуття, медичне обслуговування, педагогічний нагляд, специфічні особливості режиму дня, навчально-виховного процесу і трудового виховання в умовах цілодобового перебування);
- повне державне забезпечення підручниками, посібниками, зошитами, іншим канцприладдям, бібліотечними й технічними засобами, іграми й іграшками, тобто створення умов для гармонійного розвитку вихованців;
- організація колективної пізнавальної діяльності в позашкільний час при індивідуальному виконанні домашніх завдань (самопідготовці); керівництво педагогів-вихователів самостійною навчальною роботою учнів;
- проведення виховних щоденних заходів як для всіх учнів інтернату, так і для окремих класів (ігри й прогулянки на повітрі, виховні години, кіносеанси, перегляд телепередач тощо);
- організація самообслуговування і санітарно-гігієнічного режиму (профілактичні заходи запобігання захворюванням, забезпечення нормальної калорійності харчування, урахування при цьому вікових потреб і стану здоров'я);
- зустрічі вихованців з батьками у вихідні та святкові дні; участь батьків у фінансовому утриманні своїх дітей (75 відсотків батьків сплачують 10–15 відсотків вартості утримання).

Загалом система інтернатних установ виправдала себе: за 35 років існування документ про освіту отримали сотні тисяч вихованців. Однак у сучасних умовах спостерігаються об'єктивні труд-

нощі, а також порушення з боку персоналу, особливо адміністративно-технічного, про що свідчать численні статті у пресі, акти перевірок та інші матеріали. Незадовільний стан забезпечення одягом і взуттям, постільною білизною, медикаментами, зошитами. Звичайно, тут дається взнаки загальна економічна криза, але нерідко — і безвідповідальність керівників закладу.

Усе зазначене стосується й дитячих будинків. Державні й громадські органи, депутати місцевих рад здійснюють контроль за цими установами, але він не завжди достатній.

Режимом для школярів 1–4-х класів у групах продовженого дня передбачено прогулянки та ігри на повітрі; обід; виконання домашніх завдань. Час, що залишився, вихователь може використати на проведення виховного заходу — розмови, читання, екскурсії. Робота групи закінчується о 17–18 годині, після цього дітей відпускають додому (за домовленістю з батьками).

Конкретні дії вихователів інтернатних установ спрямовані на забезпечення таких сторін життя вихованців:

1. *Самопідготовка* — самостійне виконання домашніх завдань, які не повинні нагадувати повторний урок. Вихователь застосовує відповідні методичні прийоми, щоб привчити учнів до самостійної і відповідальної розумової праці. Учні мають привчатися до певного порядку: виконують завдання усні, а потім — письмові; спочатку складніші, далі — легші. Кожен працює у своєму індивідуальному стилі, своєму темпі. Під час роботи небажано, щоб вихователь відволікався на сторонні справи. Він повинен спостерігати за учнями, інколи проходячи між рядами, зупиняючись біля того, хто не справляється і не може розібратись у причинах своїх помилок; підказати учневі, спрямувати його думку, а далі дати змогу самому вийти зі скрутного становища. Остаточну перевірку також можна організувати по-різному: учень, який її потребує, розповідає півголосом фрагмент вивченого матеріалу — вірша, граматичне правило, називає іноземні слова. Після закінчення роботи можна запропонувати учням вийти з приміщення або погратися в тихі ігри.

2. *Виховні години* — цікаве, нестандартне, розважальне проводження часу. Діти під наглядом вихователя беруть участь у дидактичних іграх, розв'язують цікаві задачі, кросворди, ребуси (розумове виховання), читають уривки з літератури, що мають виховний зміст, статті з дитячої преси, обговорюють моральні сентенції (моральне виховання), виготовляють художні вироби (трудове виховання),

слухають музику або ознайомлюються з шедеврами образотворчого мистецтва (естетичне виховання). Багато корисного може зробити кваліфікований соціальний педагог-вихователь. Для батьків він може нарівні з класоводом стати порадником у тому, як слід поводитися з їхньою дитиною.

3. *Побутові елементи інтернатного життя* — нагляд і практична допомога у привчанні вихованців до охайності, стеження за зовнішністю, за морально-психологічним станом, який позначається на багатьох зовнішніх ознаках, а інколи й на стані здоров'я дитини. Багато моментів сучасного життя (некалорійне харчування, відсутність належного медичного нагляду і лікування) не сприяють розвиткові здорової дитини. Вихователь як дбайливий батько чи мати (вихователями працюють переважно жінки) повинен піклуватися про своїх вихованців і глибоко знати їхні психологічні особливості, володіти методом психолого-педагогічного спостереження, застосовувати диференційований та індивідуальний підходи до виховання.

4. *Забезпечення морально-дисциплінарного впливу* на ту частину вихованців школи-інтернату, дитячого будинку, яка потребує перевиховання через свою педагогічну занедбаність або відхилення у психофізичному розвитку. Вихователь, як психолог і соціальний педагог, зобов'язаний виважувати свої дії, не допускаючи антипедагогічних прийомів — фізичних покарань, знущань і глузувань зі слабких з боку сильніших.

Питання для обговорення

1. Ваше розуміння предмета соціально-педагогічної науки.
2. Поясніть, для чого вивчають механізми управління соціально-педагогічним процесом.
3. Уявіть, що у дорученому вам підрозділі організації створено соціальну службу допомоги дітям і підліткам. Поміркуйте, на чому цій службі слід насамперед зосередити увагу.
4. Вкажіть, якою ви уявляєте структуру служби оздоровлення дітей та підлітків.
5. Поясніть виникнення професії "шкільний психолог".
6. Скажімо, справи вашої організації склались так, що ви і ваші колеги відчули потребу встановити у підшефній школі інтернатний режим та утворити групи подовженого дня. З якими побажаннями щодо означених заходів ви звернулися б до директора підшефної школи?
7. Яких конкретних дій ви очікуєте від вихователів інтернатних груп і груп продовженого дня?

1.3. Розробка методу соціально-педагогічної науки

Соціально-педагогічна наука, як і будь-яка інша, має свій метод, завдання якого — розробити систему різноманітних засобів і прийомів вивчення, узагальнення явищ дійсності цією сферою знань, а також на основі теорії окреслити шляхи реалізації теоретичних і практичних кроків щодо перетворення цієї дійсності.

Методом соціально-педагогічної науки є структурне моделювання оптимального поєднання суб'єктивно-особистісних якостей діючого суб'єкта з об'єктивно-детермінованими чинниками суспільних умов його життєдіяльності, технологічних відношень досліджуваного процесу з відношеннями соціальними. Означене поєднання сприяє взаємовдосконаленню, взаємозбагаченню цих сторін педагогічного процесу, тобто поглибленню розвитку бажаних якостей особистості діючого суб'єкта і водночас — очікуваному поліпшенню суспільно корисних справ і суспільних умов життєдіяльності.

Метод соціально-педагогічної науки відкриває шлях для системного дослідження, розробки та перетворення пошукових і стандартизованих різновидів діяльності на рівні дій та операцій. Структурне моделювання суб'єктивно-особистісних та об'єктивно-детермінованих чинників діяльності віддзеркалює дії, операції і знання у тому вигляді, в якому вони засвоюються чи застосовуються на практиці. Воно служить засобом теоретичного й експериментального дослідження і перетворення, використовується як програма управління діяльністю.

Опанування методу соціально-педагогічної науки актуалізується нинішнім загостренням проблем розробки "педагогіки середовища", "педагогізації середовища".

Середовище — це суспільні, матеріальні, духовні умови існування людини. Багато соціальних наук вивчають середовище. Погіршення або поліпшення матеріального стану середовища значною мірою впливає й на розвиток людини, її духовну і моральну сфери. Нинішні суперечності початку періоду становлення ринкових відносин, політична і культурна нестабільність суспільства помітно впливають на освіту і виховання підростаючого покоління. Теоретично середовище поділяється на макро-, мезо- і мікросередовище. **Макросередовище** для дитини має інформаційно-світогляд-

ний характер і ототожнюється в її свідомості з поняттями "країна", "держава", "весь світ", "космос". **Мезосередовище** — це щось середнє між інформаційним і контактним середовищем і ототожнюється з уявленнями про своє місто або село, довкілля, рідний край. **Мікросередовище** — емоційне і контактне: тут і сім'я, і клас чи школа, і дружна компанія. Саме тут відбувається реальний інтелектуальний і емоційний вплив на формування особистості, а також створюється навколо кожного той мікроклімат, який визначає комфорт чи дискомфорт у стосунках, можливість активного впливу чи пристосованості до інших, формування позитивних або негативних рис, цінностей і норм поведінки, навчання, спілкування. Не слід забувати, що сучасний "вибух" підліткової і молодіжної злочинності є наслідком впливу передусім мікросередовища.

Відомо, що у підлітковому віці взаємини в "компанії" цінуються понад усе і переважають над ставленням до батьків і вчителів. Виховний вплив у цей період за місцем проживання своєю ефективністю набагато перевищує вплив настановлень класного керівника або батьків. Залучення на свій бік лідерів підліткових компаній дає змогу педагогам, тренерам, керівникам гуртків формувати особу підлітка в корисному для його майбутнього напрямі. На жаль, виховну ініціативу охоче перехоплюють ватажки підліткових банд, рецидивісти, які роблять з важковиховуваних підлітків неповнолітніх злочинців.

Тому виховна робота за місцем проживання спрямовується не тільки на соціальне оздоровлення, а й на забезпечення правильного використання вільного часу, на профілактику правопорушень і перешкоджання ватажкам підліткових злочинних угруповань у їхніх намаганнях впливати на підлітка. Розглянемо форми цієї виховної роботи.

1. **Виховний комплекс** мікрорайону. (Наприклад, у Єкатеринбурзі та області створено 37 виховних комплексів, які об'єднують єдину територію мікрорайону з підпорядкованими будинками, дільничним міліціонером, закріпленим підприємством-шефом.) Для розташування виховного комплексу виділяються цокольні та перші поверхи, в яких розгортається гурткова робота з ремісничих, естетичних, спортивних профілів. Підлітки вважають їх престижними, а більшість таких гуртків дає прибуток, що може використовуватись на літні подорожі, туристичні поїздки та премії. 14–16-річні підлітки — основний контингент виховного комплексу — з великим задоволенням набувають нових ремісничих навичок, засвоюють гру на електроінструментах, прийоми дзюдо тощо.

2. **Дитячі кімнати при ЖЕК**ах. Тут працює педагог (нині — соціальний педагог), який у другій половині дня організовує тихі чи рухливі ігри, культурно-масові заходи, а у вечірні години — музичні заняття або дискотеку. Все залежить від наявної бази і кваліфікації педагога. Школи здійснюють нагляд за діяльністю кімнати (за це відповідає заступник директора з виховної роботи).

3. **Різновікові загони хлопчиків і дівчаток**, яких об'єднує мікросередовище. Це теж підліткові компанії позитивної спрямованості, нині вони нагадують скаутський рух. Різновікові загони займаються корисними справами, беруть участь у спортивних заходах, мандрівках, в озелененні та інших екологічних акціях. Цим вони відрізняються від спонтанних компаній неповнолітніх правопорушників і важковиховуваних підлітків.

Педагогічна теорія виховання, на жаль, недостатньо уваги приділяє проблемам літнього організованого відпочинку дітей і підлітків. Проте у кожному регіоні розгорнуто широку мережу таборів, до роботи в яких залучаються численні кадри керівників, учителів-вихователів, студентів-практикантів. Щоправда, недостатність матеріальних умов ускладнює розвиток мережі літніх таборів. Не всі з них успішно здійснюють свої педагогічні функції, тому й діти не завжди задоволені перебуванням у таких таборах. Це створює в них складний морально-психологічний клімат. До того ж у літньому таборі переплітаються юридична відповідальність педагогів з вимогами дотримання гігієнічних норм і з необхідністю оздоровлення, але головним є виховний процес, у якому здійснюється моральне, трудове, екологічне, фізичне, санітарно-гігієнічне й естетичне виховання.

Соціально-педагогічна теорія табірного виховного процесу охоплює різні напрями виховної діяльності.

Метою виховання у літньому оздоровчому таборі (залежно від вікових особливостей дітей) є проведення щоденної змістовної, цікавої та активної роботи з організації самодіяльності вихованців, щоб у загоні не нудьгували.

Протягом зміни (21–26 днів) загін має виконати не одну цікаву й важливу справу, зокрема навчитися певного ремесла, провести спартакіаду, організувати корисні справи для "трудового десанту" тощо. У перші дні методичні особливості виховних умов полягають у згуртуванні колективу загонів і всього табору; піднесенні ролі активу в загонах. У подальшому життя загонів має бути насичене багатьма цікавими справами на основі добровільності й вибору, надання дітям можливості вільного проведення часу,

без примусу, але з дотриманням правил безпеки й основних вимог режиму дня. Як свідчить досвід кращих закордонних таборів, там не практикують "шикувань", "лінійок", "підняття прапора" чи "трудових десантів", якщо діти виявляють внутрішнє невдоволення цим.

Бажано, аби дітям, підліткам було надано у користування 18–20 місць (ігрові майданчики, стадіон, місця для можливих ігор, пляж, а також читальня, шаховий куток, майстерні тощо), де б чергували досвідчені майстри, тренери, вихователі, медсестри. Це має нагадувати будинок відпочинку для дорослих, де ніхто не шикує відпочиваючих, але вони, маючи вибір, віддають перевагу тому, що кожному до душі.

Крім того, у таборі мають діяти правила поведінки, які не відчуваються дітьми як опіка дорослих. Діти самі визначають найцікавіше місце відпочинку. Самодисципліна, добровільність і невимушеність при дотриманні правил безпеки, запобіганні травматизму, вечірні розваги (багаття, дискотека, відеосеанси, гумористичні вечори, вечори сюрпризів) цілком замінюють традиційну піонерську лінійку.

Сьогодні набувають поширення й наметові табори скаутів, де їжу готують на вогнищі, а туризм і спорт, вечірні розваги і змагання тут чудово поєднуються. У кількох таборах зі сталими традиціями готуються кадри ватажків-активістів. Робота в них привчає майбутніх керівників до створення своєрідного мікроклімату (як в "Артеку"), але, перенесений на інший, примітивніший ґрунт, цей досвід використовується недостатньо і поверхово. У звичайних таборах не керуються стрункою соціально-педагогічною теорією "табірного виховання"; багато чого можна було б зробити без великих матеріальних витрат, без якоїсь особливої підготовки персоналу.

Як окреме відгалуження у спрямуванні соціально-педагогічних зусиль суспільства постає мережа вечірніх (змінних) шкіл, де закінчують навчання юнаки і дівчата, які не здобули середньої освіти через матеріальні труднощі або з соціальних причин. Останнім часом впроваджується нова форма вечірнього навчального закладу — класи для працюючої молоді при денних загальноосвітніх школах. Адміністрація там для всіх одна, приміщення спільне, педагоги — ті самі. Тому, здавалося б, немає потреби створювати якісь соціально-педагогічні основи навчально-виховного процесу для такої специфічної групи. Однак, розглянувши проблему глибше, переконуємося, що така необхідність існує.

Мотивація навчання учнів потребує диференційованого й індивідуального підходів до них. З'ясування педагогом обставин життя і навчання, відповідне визначення характеру домашніх завдань, що гарантують здобуття необхідного обсягу знань, позбавлення почуття комплексу неповноцінності, що його відчуває багато учнів, сприяють регулярнішому відвідуванню ними занять і систематичному засвоєнню матеріалу.

"Як свідчить практика, більшість учнів, навіть ті, які регулярно відвідують заняття, виконують домашні завдання несистематично. Аналіз навчального процесу у вечірній школі показав, що це пов'язано з низкою причин об'єктивного і суб'єктивного характеру. Основні з них полягають ось у чому: невміння самостійно працювати з навчальною літературою, організовувати і контролювати свою працю, виявляти в ній помилки і водночас виправляти їх; ускладнення домашніх завдань, що пов'язані з використанням рекомендацій вчителя на настановчих консультаціях під час самостійної роботи з підручником; відсутність інтересу до навчання (нерозуміння ролі знань у житті, небажання виконувати деякі види робіт, наприклад тренувальні роботи); невпевненість учня у своїй спроможності опанувати навчальний предмет, небажання внаслідок цього докласти необхідних зусиль до його засвоєння; неорганізованість учня, невміння розподіляти свій час і слабкі вольові якості"*.

Щоб до наведеного аналізу хронічних вад учнівського контингенту вечірньої (змінної) середньої школи застосувати соціально-педагогічний метод структурного моделювання суб'єктивно-особистісних та об'єктивно-детермінованих чинників діяльності, необхідно теоретичні основи педагогіки вечірньої школи покласти на підґрунтя соціальної педагогіки, і тоді діяльність керівників навчального процесу у вечірній школі здійснюватиметься за такими напрямами:

1. **Вивчення особистості учня** в контексті зовнішніх умов його життя і внутрішнього морально-психологічного стану, рівня здібностей, рис характеру. Розуміння мотивації учня, його виробничого статусу, становища і бачення ним своїх життєвих перспектив допоможе педагогам скласти прогноз правильного, ефективного індивідуального підходу до учня і забезпечити ефективність свого позитивного впливу на ставлення його до школи.

---

* Цит. за: *Индивидуализация* и дифференциация обучения в вечерней школе / Под ред. Г. Д. Глейзера. — М., 1985. — С. 73–74.

2. **Розумове виховання учня** вечірньої школи, яке полягає передусім у навчанні методів і прийомів самостійної роботи під час виконання домашніх завдань. "Навчити вчитися!" — втілення цього девізу є запорукою успішності аж до закінчення школи і на подальшому життєвому шляху.

Діалектичний зв'язок між теорією доцільного інтегрування різновидів діяльності, що становлять соціально-педагогічний процес, і методом структурного моделювання суб'єктивно-особистісних та об'єктивно-детермінованих чинників діяльності, якими живиться цей процес, зумовлює доцільність подальшої розробки методу соціально-педагогічної науки у бік поглибленого опрацювання теоретичних положень щодо еволюційного розвитку суспільства, подальшої розробки структури діяльності з метою її активізації, спрямованої на удосконалення способу життя суспільства.

Питання для обговорення

1. Поділіться своїми роздумами про метод соціально-педагогічної науки.
2. Сутність словосполучення "педагогізація середовища".
3. Відмінність між макросередовищем, мезосередовищем і мікросередовищем у процесі "педагогізації середовища".
4. Вкажіть, як здійснюється виховний вплив на особистість за місцем проживання.
5. Уявіть собі, що справи вашої організації пішли вгору і в місті виріс новий мікрорайон, у будинках якого розташувалися контори та помешкання її працівників. Виникла потреба створити виховний комплекс мікрорайону. Мер міста зацікавився вашим проектом створення виховного комплексу мікрорайону і попросив вас поділитися творчим задумом. Ваші пропозиції.
6. Ваше уявлення про діяльність соціальних педагогів у дитячих кімнатах при житлово-експлуатаційних конторах.
7. Робота соціальних педагогів у різновікових загонах хлопчиків і дівчаток під час шкільних канікул.
8. Загальні збори організації, до керівного складу якої ви належите, звернулися до вас із клопотанням про створення літнього оздоровчого табору для дітей. Ви вжили необхідних заходів і напередодні відкриття зібрали персонал табору для керівних настанов. Зміст вашого виступу.

9. Молодь керованої вами організації звернулася до вас по допомогу у створенні вечірньої школи. Ви виконали це прохання і, виступаючи на засіданні педагогічної ради нової вечірньої школи, радите вчителям зосередити увагу на певних напрямах роботи. Зазначте, на яких саме.

1.4. Соціально-педагогічні закони саморозвитку суспільства

Знання закону — одна з найважливіших умов наукового пізнання. Якщо категорії науки відображають певну систему понять, що розкривають її зміст, то закони, що формуються на основі цих категорій науки, віддзеркалюють її сутність.

Соціально-педагогічні закони саморозвитку суспільства потрібно вивчати, оскільки форми практичного існування соціально-педагогічної діяльності, зокрема соціальні комунікації, охоплюють усі без винятку функції управління способом життя: планування, організацію, мотивацію і контроль. Дієвість заходів щодо удосконалення способу життя, ефективність управління будь-якою суспільно корисною справою перебувають у безперервній, постійній залежності від ефективності соціально-педагогічного управління комунікативним процесом. Оволодіння соціально-педагогічними законами управління комунікативним процесом дає можливість удосконалювати методологічні засади системного підходу до управління суспільним життям на всіх його рівнях, а також реалізовувати об'єктивно-детерміновані і суб'єктивно-особистісні чинники діяльності особистості у збагаченні нею суспільного життя своєю власною життєдіяльністю. Зміст застосування соціально-педагогічних законів управління комунікативним процесом полягає у поєднанні принципів системності й детермінізму у дослідженні діяльності. Цим самим унаочнюється ідея, згідно з якою системна детермінація діяльності функціонує як самодетермінація, саморозвиток, самовдосконалення.

Детермінація розкриває внутрішні механізми взаємозв'язку явищ, їх взаємозумовленості, опосередкований характер їх виникнення, існування, розвитку та зникнення. Принциповою особливістю системної детермінації є те, що всі її складові водночас і детермінують систему, і детерміновані нею самою. Це означає, що законом саморозвитку, самовдосконалення способу життя в суспільстві, тієї

сукупності різновидів життєдіяльності людини, яка детермінується взаємодією економічного та інформаційного полів, служить односпрямованість розбудови економічного та інформаційного простору: від усвідомлення потреби буття — до її виробничо-споживчого задоволення; від осягнення збігу умов і обставин буття — до заповзятливого використання їх. Йдеться про односпрямованість руху формування і подання інформації від осягнення утворень буття до опанування утворень свідомості, а не навпаки — від утворень свідомості, скажімо, ідеалів комунізму, капіталізму, демократизму — до втручання у збіг умов і обставин буття. Отже, першим соціально-педагогічним законом саморозвитку суспільства є **закон односпрямованості процесів розбудови економічного та інформаційного простору відповідно до способу пізнання і виробництва, досягнутого в конкретних історичних умовах розвитку суспільства**.

Щільність наближення таких суперечливих і взаємозбагачуючих процесів, як облаштування економічного й інформаційного простору, залежить від рівня досягнутого суспільством способу пізнання. Тому другим соціально-педагогічним законом саморозвитку суспільства є **закон свідомого забезпечення пріоритету пізнавальної діяльності у формуванні й поданні інформації перед усіма іншими різновидами діяльності, притаманними соціальній комунікації**: перетворювальною діяльністю (що трансформує нові відомості відповідно до певної концепції), виховною, оцінювальною та комунікаційною (знаковою).

Таким чином, формування і подання інформації, якою живиться соціальна комунікація, набувають ефективності, якщо провідним, домінуючим різновидом діяльності, що свідомо кладеться в основу комунікативного процесу, є пізнавальна діяльність комунікантів, яка завбачливо зумовлює зміст перетворювального, виховного, оцінювального та комунікаційного різновидів діяльності. Логічне структурування різновидів діяльності у формуванні й поданні інформації виявляється ефективнішим, ніж стихійна регуляція поєднання означених різновидів діяльності в розбудові соціально-педагогічного процесу.

Системна детермінація досліджуваного процесу складається із взаємної детермінації елементів системи, елементів і структури, структури та функцій, функцій та елементів, а також системи та її інтегративних властивостей, атрибутів. Тому наступним соціально-педагогічним законом, що зумовлює саморух, саморозвиток суспіль-

ства, є **закон єднання всіх елементів системи соціально-комунікативного процесу довкола визначених об'єктів та предмета опрацювання, дослідження і творчого перетворення змісту діяльності**. Згідно з цим соціально-педагогічним законом, процес формування і подання інформації являє собою єдину систему дій, що підлягає соціально-педагогічному управлінню пізнанням, перетворенням, вихованням, оцінюванням і позначенням відповідними знаками, комунікативними рисами. Означена система дій комуніканта поділена на ієрархічні рівні, кожний з яких функціонує як підсистема чи сукупність підсистем вищої ієрархічної системи — інформаційного простору країни.

Системна детермінація всіх об'єктів, що висвітлюються в соціально-педагогічному комунікативному процесі, здійснюється певними циклами і механізмами. Механізми системної детермінації утворюються взаємодетермінацією протилежностей у суперечностях системи і взаємодетермінацією самих суперечностей, наприклад, взаємодетермінацією об'єктивно-детермінованих чинників діяльності і суб'єктивно-особистісних; технологічних відношень фахової справи і суспільних; економічного простору країни та інформаційного. Тому цикли детермінації здійснюються через її механізми, а механізми відтворюються через цикли. Внаслідок цього системна детермінація об'єктів постає як самодетермінація, а їх розвиток набуває системного характеру. Через це відповідність соціально-педагогічного процесу суспільним вимогам досягається реалізацією **закону відповідності системи, що здійснює управління, тій системі, яка підлягає управлінню**.

Самодетермінація соціально-педагогічної діяльності реалізується певними циклами, що складаються з таких стадій:

1. **Цільова** — детермінується потребами суспільства у новій свідомості. Передбачається розгляд певних суспільних потреб, можливостей їх розвитку, а також тих суспільних умов, що викликали до життя означені потреби. Цільова стадія соціально-педагогічної діяльності здійснюється згідно із **законом односпрямованості процесів розбудови економічного та інформаційного простору відповідно до способу пізнання і виробництва, досягнутого в конкретних історичних умовах розвитку суспільства**. Здійснення цього соціально-педагогічного закону зумовлює врахування цінності потреб особистості, турботу про її благо та всебічний розвиток.

2. **Інформаційна** — виявляється в отриманні інформації про весь обсяг засобів, необхідних для досягнення мети. Здійснюється відповідно до соціально-педагогічного **закону свідомого забезпечення пріоритету пізнавальної діяльності у формуванні і поданні інформації перед усіма іншими різновидами діяльності**, притаманними соціальній комунікації. Застосування цього закону зумовлює виявлення поваги до гідності людини, до її прав та до цінності особистості як відправника і водночас як одержувача інформації.

3. **Ідеально-виробнича** — це стадія досягнення мети в ідеальній формі. Плідність її завершення зумовлюється граничною визначеністю об'єкта і предмета діяльності відправника й одержувача інформації. Через це провідна роль на цьому етапі належить здійсненню третього соціально-педагогічного закону — **закону єднання всіх елементів системи соціально-комунікативного процесу довкола визначених об'єктів і предмета опрацювання, дослідження і творчого перетворення змісту діяльності**. Завдяки здійсненню цього закону відправники й одержувачі інформації переймаються турботами про створення сприятливих для людини умов життя.

4. **Об'єктиваційна** — є опредметненням ідеальних результатів у формах духовної культури. Коли продукти соціально-педагогічної діяльності споживаються іншими суб'єктами, то досліджувана діяльність з детермінованого процесу перетворюється на чинник детермінації суспільного життя. Означене перетворення уможливлюється застосуванням четвертого соціально-педагогічного закону — **закону відповідності системи, що здійснює управління, тій системі, яка підлягає управлінню**. На тлі застосування цього закону індивід має нагоду збагатити навколишній світ своєю власною життєдіяльністю.

Оцінка акту збагачення світу творчим доробком особистості є завершенням детермінаційного циклу соціально-педагогічної діяльності. При цьому виявляється ступінь відповідності отриманого духовного продукту потребам суспільства, нормам та ідеалам діяльності, що розглядається. Оцінка духовного продукту, спосіб здобуття його виконавцем позитивного або негативного досвіду є опосередковуючою ланкою у взаємозв'язку циклів соціально-педагогічної діяльності, найважливішим чинником її стимулювання.

Завершення одного циклу детермінації досліджуваної діяльності є водночас творенням передумов для її наступного циклу, в якому взаємодетермінація суспільних і технологічних відношень, опосередкована взаємодетермінацією потреб та інтересів, цілей, засобів і результатів, відтворюється знову, але вже на зміненій, досконалішій основі. Внаслідок цього детермінація досліджуваної діяльності замикається на собі самій і постає як самодетермінація, саморух, саморозвиток.

Свідоме застосування соціально-педагогічних законів зумовлює забезпечення кожного циклу соціально-педагогічної діяльності повагою до гідності і прав людини, усвідомленням цінності її як особистості, турботою про благо людей та їхній всебічний розвиток, про створення сприятливих для людини умов суспільного життя, активізує саморозвиток суспільно корисних справ, а відтак — і саморозвиток суспільства як такого.

Соціально-педагогічні закони саморозвитку суспільства, як і будь-які інші соціальні закони, реалізуються через свідому діяльність людей на основі активного використання принципів, притаманних досліджуваній діяльності.

Питання для обговорення

1. Поясніть поширеність у сучасній Україні таких словосполучень: закон “не діє”; “не охоплює”, “не спрацьовує”, “не реалізується”.
2. Наведіть приклади керівних документів, інструктивних листів, нормативних актів чи наказів, виконання яких на практиці виявилось неможливим або можливим частково, певною мірою і до чого це призвело.
3. Соціально-педагогічні закони, яких треба дотримуватись у розробці змісту реалістичних керівних документів.
4. Поясніть ваше тлумачення поняття “спосіб життя у суспільстві” і від чого, на ваш погляд, залежить якість способу життя у суспільстві.
5. Наведіть приклад з життя, коли ваша діяльність перетворилась на чинник детермінації способу життя інших людей.
6. Чому повсякчас трапляється так, що взаємодетермінація суспільних і технологічних відношень, яка опосередкована взаємодетермінацією потреб, інтересів, цілей, засобів і результатів праці, відтворюється знову, але вже на зміненій, досконалішій основі?
7. Як ви уявляєте механізм саморозвитку, самодетермінації, самовдосконалення способу суспільного життя?

1.5. Соціально-педагогічні принципи самопізнання і саморозвитку суспільства

Проблема неподільності освіти і культури набула всесвітньо-історичного значення як проблема людяності, гуманності культури і культурності освіти. З культурою пов'язані всі форми суспільної свідомості. Процес формування й подання інформації є синтезом духовної культури лише тоді, коли засобами єднання об'єктивно-детермінованого з суб'єктивно-особистісним у діяльності відправника й одержувача повідомлень служать такі принципи формування й подання інформації, які забезпечують посередництво між суспільно-політичними й правовими теоріями, наукою, мораллю, мистецтвом і релігією.

Принципи управління соціально-педагогічним процесом являють собою його основоположення, які визначаються взаємодією форм суспільної свідомості, відношеннями їх взаємного розвитку та взаємовдосконалення. Притаманні кожній окремій формі суспільної свідомості і детерміновані нею, соціально-педагогічні принципи забезпечують зв'язок форм суспільної свідомості, сприяючи їх взаємовпливові, взаємозбагаченню, і тим самим детермінують зміни форм суспільної свідомості, їх самовдосконалення.

Метою управління соціально-педагогічним процесом є оптимізація його впливу на спосіб життя. Умовою впливу соціально-педагогічного процесу на спосіб життя є здобуття нового знання. Засобом здобуття нового знання є соціально-комунікативний процес.

Здобуття знання в соціально-комунікативному процесі неминуче несе на собі відбиток епохи, соціокультурного тла свого перебігу, панівного світогляду, світовідчуття і обов'язково — системи цінностей. Знання за своєю природою системні. Відомості, що подаються співрозмовникові, стануть його знанням лише тоді, коли вкладуться, "впишуться до реєстру" його системи знань, сформованої усім попереднім рухом людського пізнання.

З перших кроків розвитку практики людина діяла як універсальний суб'єкт, і в первинних розумових, мисленнєвих утвореннях виявилось універсальне ставлення людини до світу. Завдяки цьому склалися умови для розвитку творчих сил і здібностей людини.

Як перша відома форма духовно-практичного осягнення людиною довкілля, первинний спосіб гуртового соціально-комунікативного процесу задля перетворення способу життя відповідно до потреб людини постав ритуал. Сформовані й конкретизовані первіс-

ною практикою знання через ритуальний спосіб спілкування набували стійкості й статусу закону, оскільки задовольняли найнагальнішу потребу первісної громади у збереженні здобутих досвідом практично значущих схем діяльності.

Системоутворювальним соціально-педагогічним принципом ритуального способу формування й подання інформації став **"реалізаційний"** принцип — доцільного підсилення актуальної функції спілкування. Виходячи з цього соціально-педагогічного принципу ритуал відтворював, фіксував, поширював, сприяв живучості й стійкості певних стереотипів практичної діяльності.

Умовою ефективного тиражування практично значущих схем діяльності ритуальним способом була яскравість, вражаюча видовищність і переконливість діяння відправника інформації. Виникнення в одержувача інформації потягу до піднесеного діяння забезпечувалося реалізацією **"конструктивного"** принципу формування й подання матеріалу — соціально-педагогічного принципу передбачення відправником відомостей наслідків отримання їх одержувачем. Здійснення цього соціально-педагогічного принципу перетворювало дійство на ефективний засіб узагальнення, упорядкування, осягнення родового досвіду, самовідтворення роду, єднання родового гурту в одне соціальне ціле.

Умовою згуртування, соціалізації родової людини було також втілення **"об'єктного"** принципу формування й подання інформації — соціально-педагогічного принципу підпорядкування суб'єктно-суб'єктних відносин у пізнанні суб'єктно-об'єктним. Ритуальне дійство мало на меті висвітлення й поширення певного суспільного зв'язку. Суспільні форми зв'язку з самого початку усвідомлювалися людиною не безпосередньо, а через особливий знак — вияв того чи іншого соціального відношення. Ці особливі знаки первинної солідарності відтворювались на кону навколо центрального персонажу, ритуальної фігури звіра, на якого полює загін відважних мисливців. Вони відтворювали образи взаємодопомоги під час полювання і в моменти опору звіра.

Первісний, ритуальний спосіб соціальної комунікації — це перша соціально-педагогічна система принципів формування й подання інформації — "реалізаційного", "конструктивного" та "об'єктного", завдяки якій наступним поколінням заповідались готові, засвоєні практично, істинні зразки дії та мислення.

У процесі розвитку первинного, ритуального способу моделювання соціальної комунікації універсальне ставлення людини до

світу зазнало змін через усвідомлення людиною обмеженості застарілого способу осягнення дійсності. Почастішали відчуття суперечності між попередніми модифікаціями розумових дій і новостворюваними. Первісний спосіб моделювання інформації гранично обмежував віддзеркалення обставин діяльності. Адже практично значуща схема діяльності в разі зіткнення зі звіром у лісі, біля багаття з палаючими й страшними для ведмедя головешками виявилася непридатною за сутички з ведмедем у воді, під час риболовлі. Рушійна сила соціально-педагогічної еволюції способів моделювання інформації полягає в тому, що кожний рівень перетворення об'єкта діяльності потребує відповідного рівня віддзеркалення цього об'єкта у свідомості перетворювача.

Перший історичний перехід від первісного, ритуального способу моделювання соціальної комунікації до нового, античного, полягав у зміні логіки міфологічно-генетичних зв'язків між суспільними явищами, яка була властива ритуальному моделюванню відомостей, прийнятому принципу всіх речей, про які ці відомості надходять. Тиражування здобутих досвідом практично значущих схем діяльності, притаманне ритуальному способові моделювання інформації, було відсунуте на другий план. Генеральною структурною одиницею античного способу формування й подання інформації стало поняття. Між кожним новим етапом розвитку пізнання та його попередніми етапами існують відношення спадкоємності. Тому у системі античного способу моделювання соціальної комунікації набули розвитку три основних соціально-педагогічних принципи творення ритуалу: "реалізаційний" принцип доцільного підсилення актуальної функції спілкування; "конструктивний" принцип передбачення відправником відомостей наслідків отримання повідомлення його одержувачем та "об'єктний" принцип підпорядкування суб'єктно-суб'єктних відносин у пізнанні суб'єктно-об'єктним.

Системоутворювальним соціально-педагогічним принципом античного способу формування й подання інформації став **"процесний"** принцип усебічного осягнення змісту тих відомостей про об'єкт, які підлягають розглядові. Визначення єдності досліджуваних явищ і процесів стало конституюючим, організуючим чинником пізнавальної діяльності, що мала на меті встановлення сутності як загального, так і субстанції. Тогочасна новизна способу формування й подання інформації зумовила винайдення такого потужного засобу пізнання дійсності, як класифікація. Тим самим спосіб моделювання соціальної комунікації звільнився від спадкового тягаря

посилань на генетичні зв'язки між суспільними явищами, який ускладнював колись ритуальне моделювання відомостей. Спираючись на системоутворювальний соціально-педагогічний "процесний" принцип усебічного осягнення змісту тих відомостей про об'єкт, які підлягають вивченню, античний спосіб моделювання інформації зосередився на визначенні основ швидкоплинного світу і виявленні причин походження, виникнення цікавих і хвилюючих явищ. Якщо основу попереднього, ритуального, способу моделювання інформації становила непорушність стереотипу й обожнення усталених практично значущих схем певної життєво необхідної діяльності, то в основу античного способу формування й подання інформації було покладено виявлення першооснови невловимої для ока єдності очевидної різноманітності речей і явищ. Пояснювальна функція античного способу формування й подання інформації призвела до світоглядних зрушень, узагальнень у пізнанні реальної дійсності відправниками й одержувачами інформації.

Античний спосіб моделювання інформації постав як удосконалена соціально-педагогічна **система принципів** соціальної комунікації, утвореної **"процесним"** принципом усебічного осягнення змісту тих відомостей про об'єкт, які необхідно вивчити; **"реалізаційним"** принципом доцільного підсилення відповідної актуальної функції спілкування; **"конструктивним"** принципом передбачення відправником відомостей наслідків отримання відомостей їх одержувачем та **"об'єктним"** принципом підпорядкування суб'єктно-суб'єктних відносин у пізнанні суб'єктно-об'єктним. Соціально-педагогічна система принципів формування й подання матеріалу, що становила античний спосіб моделювання інформації, відображала прагнення особистості до висвітлення єдиної першооснови досліджуваних процесів.

Виникнення власності общини ознаменувало вхід людства до епохи середньовіччя. Власність общини зумовила розвиток особливого типу відносин, що накладаються на особистісний характер зв'язків між людьми, взаємовідносини за схемою "сюзерен — васал". Характерні для античного способу формування й подання інформації прагнення особистості до висвітлення єдиної першооснови досліджуваних процесів набули розвитку в абсолютизації сил природи у середньовічному способі моделювання інформації.

Ототожнення у свідомості людини об'єктивного світу зі світом створеної нею предметної реальності лягло в основу формування принципів пізнавальної діяльності. У предметі пізнання,

згідно із сформованими установками, належало передовсім шукати цільову причину творення — Господній промисел. І тим самим пізнання пов'язувалося з умінням виявити абсолютний смисл творення, а смисл речі як витвору ставав не об'єктом дослідження, а предметом тлумачення.

Середньовічне виробництво базувалося в основному на двох формах — землеробстві й тваринництві. Зв'язок між власниками природних передумов виробництва, тобто ріллі, худоби, річки, опосередковувався належністю людини до певного загалу, тому самі учасники виробництва функціонували як безпосередні передумови суспільної праці, члени общини та її продукти. Вирішальним чинником утворення середньовічного способу формування й подання інформації стала недиференційованість суспільного виробництва. Особистісний характер соціальних зв'язків у виробництві й позаекономічний примус людини до праці забезпечили **перевагу у соціальній комунікації суб'єктно-суб'єктному принципові формування й подання інформації над суб'єктно-об'єктним**.

Середньовічний спосіб моделювання соціальної комунікації успадкував від античності вдосконалену систему соціально-педагогічних принципів формування й подання інформації і перебудував цю систему, взявши за системоутворювальний принцип моделювання відомостей перевагу суб'єктно-суб'єктних відносин над суб'єктно-об'єктними. Внаслідок цього суттєвих обмежень зазнало здійснення "процесного" принципу всебічного осягнення змісту тих відомостей про об'єкт, які необхідно засвоїти; "реалізаційного" принципу доцільного підсилення актуальної функції спілкування та "конструктивного" принципу передбачення відправником відомостей наслідків отримання їх одержувачем.

Намічена в первісному, ритуальному способі формування й подання інформації тенденція до єднання процесів відображення змісту об'єкта та його перетворення зазнала відчутного послаблення, похитнулася вже в античному, пояснювальному способі моделювання відомостей. Середньовічний спосіб формування й подання інформації встановив перевагу суб'єктно-суб'єктного принципу в процесі пізнання над суб'єктно-об'єктним і тим самим відокремив у формуванні й поданні відомостей віддзеркалення змісту об'єкта від його перетворення, тобто "розлучив" теорію з практикою.

Спільність між античними академією, ліцеєм і середньовічними університетами полягала в тому, що вони були свого роду формами цехової організації духовного виробництва з регламентова-

ною структурою особистісних зв'язків "учитель — учень", оперували своєрідними специфічними засобами виробництва знання та навчання. Найпоширенішими формами навчально-пізнавальної діяльності були диспути, що мали на меті з'ясувати зміст слів, а не досліджувати суть речей. Спорідненість способів формування й подання інформації античного і середньовічного періодів полягала в тому, що знання здобували як знання про вміння; логіка формування й подання матеріалу була логікою вміння того, що "є в мене", а не знанням про раціональність світу, про те, "як світ діятиме замість мене, замінюючи моє вміння". Спосіб формування й подання матеріалу таким чином поставав як спосіб своєрідного навчання, за яким не виокремлювалося ні те, як "виготовити" той чи інший засіб, ні те, як його застосувати. Об'єкти природи пізнавалися не для того, щоб застосовувати отримані знання на практиці. **Закономірним виявився факт відокремленого існування, відмежування теорії від практики, аж до сподіваної диференціації суспільного виробництва, бо й до цього часу теорія і практика не потрібні були одна одній**.

"Довготривалий вишкіл практичного діяча, — влучно зауважив В. Вернадський, — давав йому більше знання, аніж накопичений у книгах чи у викладанні науковий досвід, наукове узагальнення"*.

З початком розвитку в Європі виробництва нового типу, в основу якого було покладено принцип економічного заохочення трудівника, зазнав кардинальних зрушень підхід до організації праці. Спроби економічного заохочення трудівника змусили організаторів виробництва вдатися до вимірювання продуктивності праці, а відтак частина фундаторів новітнього виробництва зосередилася на плануванні виробничого процесу, інші — на його організації, мотивації, контролюванні. Інакше кажучи, доба Ренесансу розпочалася з диференціації виробництва.

З усуненням середньовічної норми позаекономічного примусу людини до праці відбулося відродження "об'єктного" соціально-педагогічного принципу підпорядкування суб'єктно-суб'єктних відносин суб'єктно-об'єктним. Новий спосіб виробництва приніс із собою новий спосіб відносин між людьми, позначився на способі формування й подання інформації. Від перших кроків розвитку ренесансних суспільних відносин, що привели до утворення світогляду

---

* Цит. за: *Вернадский В. И.* Избранные труды по истории науки. — М.: Наука, 1981. — С. 216.

нового типу, гуманізму, справа формування й подання інформації повинна була ґрунтуватися не стільки на своєрідності свідомості відправника повідомлень, скільки на рівні усвідомлення ним об'єктивних обставин буття.

Відродження соціально-педагогічного "об'єктного" принципу переваги суб'єктно-об'єктних відносин над суб'єктно-суб'єктними зумовило подолання успадкованої від середньовіччя прірви між духовно-практичними формами мислення й формами теоретичного знання в опрацюванні та поданні інформації. Таким чином було знято протилежність між віддзеркалюючою та конструктивно-проектуючою функціями свідомості. Від суб'єкта подання інформації нові умови діяльності вимагали покладатись у формуванні повідомлень не так на своєрідність його свідомості, як на осягнення ним об'єктивних обставин буття. Стала зрозумілою необхідність поєднання віддзеркалюючої та конструктивно-проектуючої функцій свідомості в процесі формування й подання інформації. Сформувався системоутворювальний соціально-педагогічний принцип ренесансного способу моделювання інформації — **"аспектний"**, тобто принцип єдності аспектів віддзеркалення й творчого перетворення змісту того об'єкта, про який подаються відомості. Цей принцип суттєво сприяв корекції застосування "процесного" принципу всебічного осягнення змісту інформації про об'єкт, яка має бути повідомлена; "об'єктного" принципу підпорядкування суб'єктно-суб'єктних відносин суб'єктно-об'єктним у моделюванні інформації; "конструктивного" принципу передбачення відправником відомостей наслідків отримання їх одержувачем і "реалізаційного" принципу доцільного підсилення актуальної функції спілкування.

Системоутворювальний "аспектний" принцип моделювання інформації зорієнтував спосіб формування й подання матеріалу на осягнення не якихось окремих, відмежованих один від одного фактів, явищ, процесів, а на наявні між ними зв'язки та взаємопереходи. Тому опис об'єкта зацікавлення в процесі формування й подання відомостей про нього вже не обмежувався абстрактно-узагальненими характеристиками, отриманими емпіричними узагальненнями, а відтворював зміст тих суперечностей, які віддзеркалюють сутність об'єкта вивчення, дослідження, перетворення.

У цьому полягає докорінна відмінність ренесансного гуманістичного способу формування й подання інформації від попередніх способів її моделювання, що розмежовували сторони суперечливої

єдності, суперечливої сутності явищ, і надавали якійсь одній, довільно вибраній стороні статусу всезагальності. Ренесансний спосіб моделювання інформації успадкував і вдосконалив середньовічну соціально-педагогічну систему принципів формування й подання інформації. Він збагатив її новим системоутворювальним принципом єдності аспектів віддзеркалення і творчого перетворення змісту об'єкта, про який подають відомості.

Оновлена соціально-педагогічна система принципів формування й подання інформації сприяла реформуванню змісту навчання. Середньовічна система навчання з характерною для неї цеховою організацією духовного виробництва сприяла формуванню освіти, зміст якої відбивав притаманне процесові тогочасного навчання протиставлення духовно-практичних форм мислення формам теоретичного знання, віддзеркалюючої функції свідомості — функції конструктивно-проектуючій.

Ренесансний спосіб моделювання інформації подолав означені суперечності, перетворивши навчання як основний спосіб здобуття освіти на процес невпинного створення творчих умов для накопичення знань, вироблення умінь, навичок конкретизації істинності здобутих знань. Винайдення та застосування соціально-педагогічного принципу єдності аспектів віддзеркалення і творчого перетворення змісту того об'єкта, про який подаються відомості, зумовили нову постановку соціально-педагогічних цілей навчання: не тільки досягти адекватності здобутого суб'єктом знання про сутність об'єкта, а й перетворити зміст цього об'єкта, узгоджуючи зміст здійснюваного перетворення з потребами суб'єкта, зумовлюючи таким чином цілеспрямований розвиток потреб суб'єкта, які, у свою чергу, збуджують жагу нових знань про нові сутнісні характеристики досліджуваного об'єкта, спонукають до нових його перетворень, удосконалень. У такий спосіб удосконалення об'єкта вивчення почало усвідомлюватися, розглядатися, плануватися і здійснюватися як процес самовдосконалення діючого суб'єкта.

Застосований до аналізу взаємозв'язків суб'єкта й об'єкта пізнання ренесансний спосіб формування й подання інформації спирався на розмаїття форм діяльності, у контексті якої реалізувалася активно-творча природа людини. Реальний діапазон ситуацій осягнення свідомістю явищ дійсності міг коливатися від гранично широкого до мінімального. На одному полюсі цього діапазону спостерігалася зверненість, спрямованість суб'єкта діяльності до навколишнього світу, підпорядкованість його свідомості дійсності, а на

іншому — стійкість уявлень, дотримання норм і правил певного рівня віддзеркалення світу, здобутого досвіду. Ця суперечність стала джерелом розвитку постренесансного способу формування й подання інформації, способу її моделювання. Витоком його стала практика.

Для подальшого розвитку способу моделювання інформації життєво необхідною умовою виявилася принципова можливість постійного виходу людини за межі свого індивідуального життєвого досвіду, прилучення її до соціального цілого, збагачення її внутрішнього світу завдяки засвоєнню загальнолюдських цінностей.

Постренесансний саморозвиток способу формування соціальної комунікації виразився в інтелектуалізації, підвищенні науково-теоретичного рівня свідомості відправників та одержувачів інформації, насичуючи їхній розум новим змістом завдяки постійному засвоєнню ними наукових досягнень, актуальних для повсякденної практики. З огляду на це слід наголосити, що збільшення обсягу знань відправників та одержувачів інформації не було самоціллю її носіїв. Вони прагнули впорядкування та вдосконалення людської практики. Для цього одержувачі інформації постійно вибирали необхідні для практики знання, які піддавали відповідному опрацюванню, відтак обсяг придатних для практики знань не тільки збільшувався, а й трансформувався. Розширення змісту знань супроводжувалося своєрідною асиміляцією прийомів і методів їх систематизації й координації. Міра згаданої асиміляції також визначалася запитами повсякденної практики, а її форми — межами можливостей системи практичної свідомості. Постренесансне вдосконалення способу формування й подання інформації виявилось основною умовою вдосконалення зв'язків між теорією та практикою. Зокрема, набула активного розвитку теорія дослідження конфліктів.

Виникнення конфлікту завжди сигналізує про наявність певної суспільної суперечності. Дослідивши критичні чинники стану й розвитку, варіативних перспектив спрямування перебігу певного конфлікту, можна співвіднести можливі наслідки координування його з потребами суспільства. Дослідження критичних чинників суспільно значущого конфлікту сприяє створенню умов та обставин для обговорення і прийняття нового закону або якогось іншого важливого обміну інформацією. На тлі єднання теорії з практикою за нашої доби сформувався і став усвідомленим **"джерельний"**

принцип передбачливого забезпечення сприятливих умов та обставин для сподіваного обміну інформацією.

На основі багатовікового досвіду розв'язування найрізноманітніших конфліктів між країнами, працівниками та керуючими, чоловіками та дружинами, бізнесменами та екологами, фермерами та їхніми кредиторами, ув'язненими й тюремною охороною, а також між представниками різних рас, конфесій та інших груп населення було виявлено спільність механізмів виникнення та успішного вирішення суперечностей, з'явилася нова спеціалізація — "експерт". Новітні фахівці досконало володіють знаннями про критичні чинники стану справи, її розвитку, спрямування та призначення. До них звертаються керівники установ за порадами, консультаціями щодо того, як передбачуваний захід, ужитий до правочинної системи, позначиться на русі її елементів. Побутове поширення таких консультацій свідчить про вкоріненість **"установчого"** принципу, тобто принципу залежності продуктивності й тривалості сеансу обміну інформацією від повноти й насиченості пізнавальних функцій спілкування.

Сучасний спосіб моделювання інформації являє собою соціально-педагогічну систему принципів формування й подання інформації. Системоутворювальним принципом цієї системи є **"аспектний"** — принцип єдності аспектів віддзеркалення й творчого перетворення змісту того об'єкта, про який повідомляється. Саме цей принцип несе на собі навантаження системоутворювального, бо він зумовлює формування матеріалу повідомлення виходячи, головним чином, з дослідження обставин буття, а не тільки з особливостей свідомості відправника відомостей. Саме тому на ґрунті використання "аспектного" принципу виростає культура моделювання інформації, яка зосереджує усі без винятку форми суспільної свідомості довкола здійснення першого соціально-педагогічного закону саморозвитку суспільства — закону односпрямованості процесів розбудови економічного та інформаційного простору відповідно до способу пізнання й виробництва, досягнутого у конкретних історичних умовах розвитку суспільства.

Гуманістичний зміст запровадження "аспектного" принципу у зведенні соціальних комунікацій вимагає від надавача повідомлень урахування особливостей сприйняття та розуміння одержувачами інформації певного аспекту досліджуваного об'єкта. Застосування "аспектного" принципу формування й подання повідомлень зумовлює наближення висвітленого змісту до суб'єктивно-особистісної

сфери відправника та одержувача відомостей, забезпечення кожному одержувачеві інформації статусу суб'єкта самостійної діяльності (а не об'єкта певних виховних впливів). У такий спосіб під час навчальних занять забезпечується розгортання процесу постійного розв'язування учасниками занять послідовно ускладнюваних систем пошуково-творчих завдань. За таких умов одержувачі повідомлень узагальнюють не тільки знання, а й методи використання здобутих знань, опрацьовують їх і свідомо використовують на практиці. Це сприяє розвиткові пошуково-творчого потенціалу особистості одержувача інформації, його здібностей до самовираження, допомагає усвідомити, що освіта є засобом становлення особистості, самовдосконалення індивіда і суспільства.

Інтерпретація "аспектного" принципу як системоутворювального у розбудові соціальних комунікацій зумовлює певну корекцію тлумачення всіх інших соціально-педагогічних принципів моделювання інформації. Вони, у свою чергу, постають як своєрідні щаблі, сходинки вдосконалення абстракції, конкретизації істинності знання про досліджуваний об'єкт. Це вже є здійсненням **"процесного"** принципу всебічного осягнення змісту тих відомостей про об'єкт, які підлягають повідомленню. Здобувається інтегративне знання про досліджуваний об'єкт як систему, що має історію, досягла певного рівня розвитку, функціонує у щільній взаємодії соціальних, економічних, тобто матеріальних і духовних, чинників. Саме духовне народження людини через засвоєння духовного змісту культури обстоював свого часу Г. Сковорода. Він стверджував, що тільки через вивчення і засвоєння прихованого за символічною формою духовного змісту цього світу людина "народжується" у своїй духовній іпостасі, бо духовне може породжуватися лише духовним.

Використання "процесного" принципу у формуванні й поданні навчального матеріалу потребує відображення в логіці навчального процесу різноманітних способів взаємодії, співтворчості, співробітництва відправника навчального матеріалу та його одержувача. Означена взаємодія будується з урахуванням наукових положень про розвиток психіки та становлення особистості у процесі навчання. Застосування "процесного" принципу у навчанні зумовлює набуття вмінь мислити не під впливом зовнішніх подразнень органів чуття, а засобами свідомого використання загальних принципів світобудови.

У соціально-педагогічному процесі діалогічна стратегія посідає пріоритетне місце, звичайно, за умови підпорядкування спілкування пізнанню. Засобом здійснення означеної стратегії служить тре-

тій, **“об’єктний”** принцип підпорядкування суб’єктно-суб’єктних відносин суб’єктно-об’єктним. Використання цього принципу відповідає вимогам другого соціально-педагогічного закону саморозвитку суспільства — закону свідомого забезпечення пріоритету пізнавальної діяльності у формуванні й поданні інформації перед усіма іншими різновидами діяльності, притаманними соціальній комунікації.

Застосування “об’єктного” принципу у навчанні передбачає визнання всіх історично наявних світоглядних і методологічних позицій вченого вільними, історично необхідними, теоретично та епістемологічно позитивними, якщо вони є основою вирішення фундаментально-наукової проблеми або засобами її обґрунтованої постановки. Використання “об’єктного” принципу у навчанні сприяє “підштовхуванню” суб’єктивно-особистісної сфери індивіда до реалізації в навчанні своїх особистісних планів і цілей.

З гносеологічної точки зору, навчання — це не тільки соціальна функція суспільства, а ще й суб’єктивно-психологічний феномен, оскільки спрямований на конкретну особу, яка навчається, і відбувається завдяки її розумовій, мислительній діяльності. Таким чином, у навчанні “первинне” наукове пізнання як суспільно-історичний феномен перетворюється в когнітивні процедури “вторинного” пізнання, що здійснюється в специфічних навчальних ситуаціях, тобто навчання стає дидактично спрямованим процесом пізнання дійсності одержувачами інформації. Треба зауважити, що традиційна дидактика виходить з дещо спрощеної моделі навчального пізнання, коли передаються відомості про певний фрагмент уже осягненого, пізнаного об’єкта, а не гносеологічний потенціал мислення, який дає змогу досягти нових результатів, нового знання.

Соціально-педагогічний принцип передбачення відправником відомостей наслідків отримання їх одержувачем називається **“конструктивним”**. Застосування цього принципу зобов’язує надавача відомостей винаходити, моделювати, висвітлювати умови, можливості поліпшення стану досліджуваних справ, їх розвитку, спрямування та призначення, зосереджувати увагу на можливостях втручання у перебіг справи. Саме за таких умов відбувається типологізація та систематизація усієї множини відомих класичних методологічних учень з єдиної світоглядної точки зору. Система індивідуально-особистісних значень, що склалася у свідомості одержувача інформації, дає йому змогу створювати суб’єктивно нове знання, виокремлюючи в інформаційному хаосі об’єктивно-детермінованих чинників саме той елемент, який необхідний у його пошуках.

Реформування основ суспільного життя в Україні зумовило реформування змісту підготовки спеціалістів в усіх сферах державотворення. Почастішали згадки про те, що успішне становлення молодих європейських держав зумовлювалось єднанням школи і держави, що держава повинна дбати про становлення власної системи освіти, бо освіта є духовно-культурним каркасом державності, підвалиною її саморозвитку, самовдосконалення. Актуалізується соціально-педагогічний принцип сприяння заздалегідь створених умов та обставин потрібному обміну інформацією — **"джерельний"**. Дотримання вимог цього принципу забезпечує здійснення третього соціально-педагогічного закону, що зумовлює саморозвиток суспільства, — закону єднання всіх елементів системи соціально-комунікативного процесу довкола визначених об'єктів і предмета опрацювання, дослідження і творчого перетворення змісту діяльності. У такий спосіб задається поштовх механізмові єднання нового знання із вже сформованою системою особистісного знання. Нове знання наповнює її новим змістом і відіграє в проблемних ситуаціях таку саму селективну роль, як і попередньо усталене особистісне знання. Цей процес становить цикл індивідуального пізнання особистості, який щоразу повторюється, висвітлюючи гносеологічний механізм унікального за змістом особистісного смислоутворення.

Слід зазначити, що феномен особистісного смислу тісно пов'язаний із психічними особливостями організації внутрішнього світу особистості. У свідомості одних одержувачів повідомлень переважають наочно-зорові уявлення, і під час висвітлення закономірностей світобудови вони намагаються творити конкретно-образні моделі обговорюваних явищ і процесів; для інших — характерний високий ступінь абстрактності бачення, і вони намагаються пояснити явища виходячи з абстрактно-формальних моделей (рівнянь, функціональних залежностей, графіків тощо).

Щоб стати творцем, людина за будь-яких соціальних умов повинна пройти школу праці, оволодіти майстерністю, засвоїти історично опрацьовані "стандарти" діяльності, яка її цікавить. Ця беззаперечна обставина за будь-якої доби актуалізує соціально-педагогічний шостий принцип залежності продуктивності й тривалості сеансу обміну інформацією від повноти й насиченості пізнавальних функцій спілкування — **"установчий"**. Застосування цього принципу потребує врахування певної особливої "знаннєвої упередженості" одержувача відомостей. Вона зумовлена смислотворчи-

ми процесами. У зв'язку з цим диференціація матеріалів повідомлень повинна ґрунтуватися не так на варіативності системи наукових фактів, понять і законів, покладених в основу відомостей, як на ціннісній орієнтації одержувача інформації та його установці на конкретну пізнавальну діяльність, вмотивовану специфікою вже опанованої чи майбутньої професійної справи.

В. Вернадський, аналізуючи розвиток освіти, підкреслив, що з середини XX ст. настав новий період в історії вищої школи. На думку видатного вченого, це зумовлено трьома загальними для усього людства обставинами: швидким зростанням наукового знання та його повсякчасним застосуванням; демократизацією суспільного й державного життя; значним поширенням культури.

Як і ми нині, В. Вернадський жив на зламі епох. У ситуації соціальної нестабільності над науковими та навчальними установами нависла загроза закриття. Видатний учений робив спроби вберегти їх від колізій політичного життя. Він невтомно доводив можновладцям, що освічений і культурний народ — це найнадійніша гарантія безпеки і могутності держави. В. Вернадський твердив, що освіта мусить бути всебічною. Це положення узгоджується з його вченням про ноосферу, яке стало виявом синтезу природничих і гуманітарних наук.

Відомо, що неповне, однобічне знання спричиняє однобічні дії, що в умовах загострення глобальних проблем сучасності загрожує катастрофічними наслідками. Таким чином актуалізується проблема найближчих і віддалених наслідків людської діяльності і спроможності спеціалістів їх передбачити. Під час реформування сучасної освіти підвищилась значущість педагогічних нововведень В. Вернадського, пов'язаних з активною участю студентів у навчальному процесі, зі збільшенням питомої ваги практичних занять, самостійної роботи, діалогу між одержувачем інформації та її надавачем. Стаючи суб'єктами навчального процесу, студенти здобувають не тільки теоретичні, а й необхідні прикладні знання, практичні навички, вміння самостійно вирішувати нагальні проблеми. Торуючи цей шлях, виховуються фахівці, спроможні до новаторської діяльності, а освіта стає "передчуттям" професійної діяльності.

Наукові знання, здобуті під час навчання і творчо використані на практиці, на думку В. Вернадського, стають культурою особистості й суспільства, стабілізуючим чинником суспільного життя, умовою саморозвитку, самореалізації особистості й суспільства. На доказ того, що творче використання наукових знань у розгортанні

суспільно корисних справ активізує саморозвиток, самовдосконалення способу життя суспільства, постав сьомий соціально-педагогічний принцип доцільного підсилення актуальної функції спілкування — **"реалізаційний"**, ефективність застосування якого зумовлюється дією четвертого соціально-педагогічного закону саморозвитку суспільства — закону відповідності системи, що здійснює управління, тій системі, яка підлягає управлінню. Особистісне спрямування змісту отриманої інформації відображається насамперед взаємозв'язком сучасного рівня наукового знання та індивідуального пізнавального досвіду одержувача відомостей, його здібностей, нахилів і пізнавальних уподобань. Усвідомлене особистісне знання одержувача інформації накладається на об'єктивоване наукою знання. При цьому особистісне знання не тільки досягає відповідності здобутого суб'єктом знання сутності об'єкта. Воно перетворює зміст цього об'єкта, узгоджуючи здійснюване перетворення з потребами суб'єкта, і таким чином зумовлює цілеспрямований розвиток потреб суб'єкта, які, у свою чергу, збуджують жадобу нових знань про нові сутнісні характеристики досліджуваного об'єкта, кличуть до нових його перетворень, удосконалень. У такий спосіб удосконалення об'єкта опрацювання усвідомлюється, планується і здійснюється як процес взаємовдосконалення діючого суб'єкта і рухомого об'єкта.

Соціально-педагогічні принципи, що пов'язують суб'єктивно-особистісні чинники людської діяльності з її об'єктивно-детермінованими чинниками, зумовлюють взаємозв'язок усіх форм суспільної свідомості. Через це соціально-педагогічні принципи є основоположними засадами соціально-комунікативних процесів, що утворюють інформаційний простір країни.

Соціально-педагогічні принципи, пов'язуючи економічний простір з інформаційним простором країни, забезпечують взаємозбагачення їх, самовдосконалення способу життя суспільства. Подібно до того, як сім нот породжують музику, а сім кольорів райдуги — живопис, так само сім соціально-педагогічних принципів забезпечують взаємодетермінацію економічного та інформаційного простору країни, зумовлюючи односпрямованість матеріального (чи науково-технічного), соціального і морального прогресу. Означена взаємодетермінація відбувається проникненням соціально-педагогічних принципів в усі клітини суспільної життєдіяльності. Недбале ставлення до соціально-педагогічних принципів на будь-якому відтинку, ділянці чи шпаринці суспільного служіння обертається одно-

бічним підходом у розробці державотворчих процесів. Однобічний підхід до виконання суспільно значущих справ, зокрема намагання опікуватися лише об'єктивно-детермінованими чинниками діяльності, незважаючи на суб'єктивно-особистісні, плекання фахових технологічних відношень, нехтуючи соціальними, спроби облаштувати інформаційний простір над занедбаним економічним призводять до занепаду держави. "Державний муж, — говорив Арістотель, — повинен уміти допомогти вдосконаленню виду державного устрою"*.

1.6. Народна педагогіка як джерело соціального виховання

Соціалізація особистості — одне з перших питань, що постають у суспільстві у процесі підготовки молоді до трудового життя. Формування людини, важелі впливу на індивідуально-типологічні структури — ці проблеми мають глибоку історію не тільки в науково-теоретичній педагогіці, а й у народній. У повсякденній практиці здавна народна мудрість окреслює певні постулати процесу формування особистості. Щоб зрозуміти глибину педагогічної думки народу, треба розглянути її сутність і характерні особливості.

Народною педагогікою називають сферу емпіричних знань, здобутих і накопичених народом, у яких знаходять своє відображення цілі та завдання виховання, сукупність народних засобів виховання й освіти молоді. Народна педагогіка передбачає передання наступним поколінням соціального досвіду, норм поведінки і суспільних традицій і виявляється в моральних законах і звичаях, що закріплені в існуючих національно-культурних традиціях. Народна педагогіка не створюється одним народом окремо. Вона має єдину основу, спирається на загальнолюдські норми, правила виховання і навчання людей. Кожний народ по-своєму висловлює і реалізує ці загальні ідеї та знання виходячи з особливостей своїх традицій і звичаїв.

Сукупність перевірених і накопичених практикою емпіричних знань, умінь і навичок як продукт історичного соціального досвіду народу передається від покоління до покоління переважно в усній

* Цит. за: *Аристотель.* Политика: Соч.: В 4 т. — М.: Мысль, 1983. — Т. 4. — С. 487.

формі. Пам'ятки народної педагогіки зберігаються народом у створених ним прислів'ях, приказках, казках, билинах. Їхня основна мета — формувати, цілеспрямовано виховувати і навчати молодь на кращих зразках та ідеалах народу.

Якщо уважно придивитися до семиступеневої системи соціально-педагогічних принципів самопізнання і саморозвитку суспільства, пригадується народна мудрість: "Сім разів відміряй, а один раз відріж". Звернімося до першого, "аспектного", соціально-педагогічного принципу єдності аспектів віддзеркалення і творчого перетворення змісту того об'єкта, про який подаються відомості. Необхідність застосування "аспектного" принципу у формуванні та поданні інформації пояснюється своєрідним "опором" того матеріалу, який підлягає повідомленню, його неосяжністю, безмежністю. Про поширеність цієї суперечності свідчать прислів'я: "Око бачить, а зуб не утне", "Лікоть близенько, та кусать низенько".

Вирішення цієї суперечності потребує розвитку дидактичних здібностей відправника інформації, досягнення ним такого рівня здатності до конструювання та реконструювання відомостей, який забезпечує потрібну гостроту зору в пошуках проблем і суперечностей досліджуваної справи і забезпечує бачення тієї невідповідності в діях учасників процесу, яка свідчить про певний аспект його розгляду, а отже, перетворює неосяжний для перенесення, трансляції масив відомостей на осяжний, придатний для осягнення.

Визначившись з аспектом подання матеріалу, відправник відомостей знову постає перед суперечністю. Річ у тім, що до отримуваної інформації треба залучати тільки ті моделі, які уможливлюють експонування принаймні трьох ракурсів досліджуваного об'єкта: як здійснюється рух, чому це відбувається і до яких наслідків призводить. Поширення однобічного бачення багатобічного об'єкта відбите в прислів'ях: "Від краю до краю, а всередині — не знаю", "Мовчи, глуха — менше гріха".

Вирішенню означеної суперечності сприяє застосування другого, "процесного", соціально-педагогічного принципу, всебічного осягнення змісту тих відомостей про об'єкт, які підлягають дослідженню. Здійснення "процесного" принципу формування й подання інформації мобілізує творчі здібності особистості на конструювання та реконструювання матеріалу таким чином, що загострює зір у пошуках тих проблем і суперечностей, які сприяли виникненню, рухові та перетворенню досліджуваного об'єкта.

Формування багатомірного, "процесного" бачення означеної справи неминуче забарвлюється особистісним ставленням відправ-

ника повідомлень до суттєвих моментів виникнення, руху та перетворення досліджуваного об'єкта. Часом трапляється, що оцінювальна діяльність відправника відомостей випереджає пізнавальну в інформуванні їх одержувача.

Позбавлення змісту інформації домішок особистісного ставлення її відправника забезпечується здійсненням третього, "об'єктного", соціально-педагогічного принципу, підпорядкування суб'єктно-суб'єктних відносин у пізнанні суб'єктно-об'єктним, принципу підпорядкування спілкування пізнанню.

"Об'єктний" принцип потребує від надавача інформації зосередження власних здібностей до конструювання й реконструювання матеріалу, загострення зору в пошуках проблем і суперечностей досліджуваного процесу таким чином, щоб кожного разу, сповіщаючи про наявність суперечності, висвітлювати кожну з протилежних сторін виявленої суперечності, а не тільки сторону, довільно вибрану для вивчення.

Намагаючись якомога чіткіше висвітлити кожний бік виявленої суперечності в досліджуваному процесі, відправник інформації дуже ризикує самою справою. Адже після отримання відомостей його одержувачем стан справи зазнає певних змін, відбувається якісний стрибок, і, можливо, не вперед. Унаслідок певних кроків одержувача відомостей справа може загальмуватися.

Реалізація четвертого, "конструктивного", соціально-педагогічного принципу передбачення відправником відомостей наслідків отримання їх одержувачем дає змогу запобігти погіршенню стану важливої суспільно корисної справи, яке може статися після реакції одержувача інформації на сигнал її відправника. Застосування "конструктивного" принципу зобов'язує надавача повідомлень винаходити, моделювати, висвітлювати умови, можливості поліпшення наявного стану справ, загострювати увагу на можливих точках зіткнення у досліджуваному процесі, спромогтися на конструювання та реконструювання матеріалу, зосереджуючись на пошуку проблем і суперечностей в умовах та обставинах справи, які, у свою чергу, породжують суперечності в діях, мотивах, позиціях і фактах досліджуваного процесу: "Коваль клепле, доки тепле" і "Вдруге не трапиться".

Конструктивні пропозиції відправника відомостей можуть досягти мети лише за умови, коли перелік осередків очікуваного втручання підкріплений переконливим підґрунтям.

Підґрунтя сподіваного втручання в суперечності критичних чинників стану справи створюється здійсненням п'ятого, "джерельного", соціально-педагогічного принципу формування й подання інформації — принципу сприяння завбачливо створених умов та обставин для бажаного обміну інформацією. Дотримання "джерельного" принципу спонукає відправника інформації до винахідливого конструювання та реконструювання підвалин, на яких ґрунтуватиметься бажаний захід втручання в суперечливі чинники справи. Орієнтуючись на втручання у певні суперечності, особистість зосереджується на пошуках у певних проблемах і суперечностях причин сьогоденних перешкод і пошукові надійної бази для підтримки обраної нею альтернативи вирішення справи: "Золота швайка мур пробиває", "У багатої дівки горба не видно", "Коли дівка — як страшило, не поможе панське мило".

Та хоч би яким поінформованим був відправник відомостей і хоч би як влучно висвітлював він у повідомленнях важливість об'єктивних важелів, що рухають справу, призначення відомостей полягає у сприянні людському керуванню процесом, у координації людського втручання в перебіг справ.

Для встановлення переваги людських творчих сил над силами стихії обставин та умов у формуванні й поданні інформації користуються шостим, "установчим", соціально-педагогічним принципом залежності продуктивності й тривалості сеансу обміну інформацією від повноти й насиченості пізнавальних функцій спілкування.

Увага особистості загострюється на пошуках ймовірних наслідків втручання у суперечності обставин і дій учасників діяльності, їхніх мотивів і позицій, а також професійно значущих фактів досліджуваного процесу: "Життя любить того, хто з ним бореться, а нищить того, хто йому піддається", "Кожний Іван має свій план".

Продуктивний сеанс обміну інформацією рясніє слушними пропозиціями, пересторогами, зауваженнями, альтернативними варіантами вирішення проблеми, висвітленням широкого кола гідних реалізації можливостей, але дійсність — лише одна.

Для вирішення цієї суперечності існує сьомий, "реалізаційний", соціально-педагогічний принцип доцільного підсилення актуальної функції спілкування. Зіткнення "банків" чи "фондів" альтернативних варіантів та об'єктів спрямування спільних зусиль з необхідністю вибору одного оптимального варіанта практичного вирішення справи мобілізує здатність особистості до конструювання та ре-

конструювання слушних пропозицій, зосереджуючись на пошуках проблем і суперечностей у запропонованих заходах, щоб своєчасно відмовитися від сумнівних кроків і вибрати найприйнятніші способи розв'язання проблем. Тут, як кажуть, "до булави треба голови", або "хто що вміє, то те й діє".

Народна соціально-педагогічна практика має глибокі соціальні корені. Вона ґрунтується на численних педагогічних нормах і засобах впливу, а також на традиціях і умовах, в яких жили люди.

Виробнича діяльність первісних людей, її успішний розвиток потребував подолання певних зоологічних інстинктів наших пращурів, усунення тих чи інших "тваринних" форм життя, які гальмували подальший розвиток способу життя. Так, уже у первісному стаді почали формуватися потреби в усуненні всього того, що заважало колективній праці. Вже на цьому етапі розвитку став відчутним зв'язок між виробничими, технологічними й соціальними потребами. Цей зв'язок позначився на вимогах, які згодом стали правилами поведінки. Практика життя, технології виробничої діяльності людей вимагали усвідомлення спільної колективної залежності одне від одного, створення умов для розвитку спільної зацікавленості в удосконаленні способу життя. Так виникла колективна воля, яка відбивала технологічні та соціальні потреби гурту, так почала формуватися колективна мораль.

Незалежно від специфіки життя й історичних умов розвитку різних націй і народів існувало коло загальних завдань людства, серед яких найважливішим було вижити. Треба було захистити себе і забезпечити їжею. Ця умова потребувала від людини певних якостей. Наприклад, необхідно було бути кмітливим, хоробрим, сильним і здоровим, мати певні знання, навички, знати природні прикмети, вдачу звірів, користуватися знаряддями праці тощо.

Природний відбір стосувався не лише окремої людини, а всього первісного гурту. Усвідомилась потреба жити спільнотою, громадою, виживати й розвиватися за її допомогою. Це було другим завданням людини. Формою реалізації перших двох завдань стало виховання членів групи, гурту, громади, суспільства, вироблення засобів ефективної передачі всієї необхідної для життя інформації наступним поколінням, збереження спадкоємності у відтворенні життя й піклування про його подальший розвиток.

На перших етапах розвитку суспільства пошук механізмів виховання здійснювався стихійно. Поступово підвищувався ступінь їх усвідомлення. Відомості про традиції народного виховання свідчать

про наявність осмисленого добору форм і методів виховання згідно з поставленою метою. Засади народної педагогіки формувались у стародавні часи. Вона є попередницею наукової педагогічної думки. У гносеологічному, історичному, логічному відношеннях народній педагогіці притаманні певна своєрідність і характерні особливості. Аналізуючи зміст пам'яток народної педагогіки, можна виокремити певні характерні риси.

В основі народної педагогіки лежать емпіричні знання. Поряд з практично достовірними та корисними відомостями і знаннями були й такі, що формувалися під впливом панівної ідеології. Тому вони часом містять у собі помилкові, а іноді навіть шкідливі ідеї. Наприклад, деякі прислів'я та приказки (особливо народів мусульманського віросповідання) висловлюють зневажливе ставлення до жінки, покору перед виявами соціальної несправедливості, рекомендують фізичні покарання в сімейному вихованні.

Емпіричний характер народних уявлень нерідко призводить до прагматизму, коли явища життя оцінюються з позицій практичної користі. Утилітарно-практична орієнтованість народної педагогіки зазнала історичних змін. Співвідношення утилітарних і морально-естетичних засад поступово змінювалося на користь останніх. Домінуючими стали демократичні, гуманістичні ідеї.

Основу народної педагогіки становлять реалістичні, стихійно-матеріалістичні погляди.

Народна педагогіка передає уявлення народу про роль середовища у вихованні. Народ не вірив у фатальну спадкоємність: "І від поганого народжується гарний, і від гарного — поганий чоловік". Багатовікові спостереження народу дали змогу враховувати у вихованні вікові психологічні особливості людини, добирати відповідні засоби і методи впливу.

У народній педагогіці немає сформульованих законів, систематизованих положень, наукових термінів. Народна мудрість зберігає місцевий діалект, типові народні вислови. Це робить народну педагогіку зрозумілою і близькою широким верствам населення.

Характерною рисою народної педагогіки є те, що імена авторів фольклорних пам'яток не відомі. Колективні та індивідуальні творчі акти розділені часом і простором. Творці народної педагогіки не знали один одного. Кожний автор доповнював або змінював почуте. Традиційно передавалося лише те, що запам'ятовувалося, було найвдалішим і найхарактернішим для того середовища, в якому ви-

користовувалося. Через цей процес фольклоризації пройшла вся система правил і норм поведінки в суспільстві.

Народна педагогіка увібрала в себе все найкраще, що було у педагогічній культурі суспільства: поважливе ставлення до старших, гостинність, чесність, скромність, працелюбність, високу моральність і людяність. Усі ці норми відображені у своєрідному моральному кодексі честі, закріпленому у специфічних формах народної творчості.

Однією із центральних ідей у народній педагогіці є ідея досконалої людини. У цьому образі втілено своєрідний ідеал людини, яка увібрала в себе всі кращі риси особистості. У цьому полягає мета виховання і самовиховання кожного члена суспільства. Кожний народ має свої уявлення про національного героя і підкреслює в його особі саме ті риси, які притаманні ідеалові національної системи виховання. Ідеали, створені різними народами, культурами, не суперечать один одному. Вони взаємодоповнюються, створюючи образ ідеальної людини. Серед головних рис характеру такої особистості народна педагогіка вирізняє працелюбність, почуття патріотизму, в основі якого лежить прагнення до вдосконалення свого народу. Досконала людина не існує сама по собі. Вона представляє громаду, рід, сім'ю, які підтримують і доповнюють особистість героя. Народний герой — не індивідуаліст, його істинна сила — в єднанні з іншими, в загальнолюдській значущості його подвигів, усього життєвого шляху. Найдієвішою рисою народної педагогіки є її зв'язок із життям, практикою навчання та виховання підростаючих поколінь.

Педагогічний досвід народу зберігся не тільки в усній народній творчості, а й у звичаях, обрядах, дитячих іграх та іграшках. Ядро народної педагогіки становлять виховні традиції як засіб збереження, відтворення, закріплення та передачі соціального досвіду, духовних цінностей народу. Від старших поколінь до молодших передаються норми поведінки людей у суспільстві, вимоги громадськості до якостей особистості тощо.

Суть народних традицій полягає в незмінності успадкованих форм поведінки, дбайливому ставленні до сформованого устрою життя та культурної спадщини. Вони потребують уваги не тільки до змісту поведінки, а й до її зовнішніх виявів і стилю, завдяки чому зовнішня форма поведінки набула особливої стійкості. Традиції завжди відбивали об'єктивні умови життя суспільства, закріплювали найсуттєвіші елементи і сприяли їх успадковуванню.

Виховна роль традицій полягає в стереотипних вимогах до особистості та її поведінки в суспільстві і привабливій силі прикладу.

У кожному суспільстві були і є люди, для яких педагогічна діяльність становить сенс життя, але як головний учитель завжди постає громадська думка. Вона формується під впливом випробуваних тисячоліттями традицій, а також понять про моральні й правові норми, добро і зло.

Педагогічний досвід сімейного, родинного виховання відбивається в обрядах, пов'язаних з народженням дитини. З перших років життя дитина традиційно підпадає під вплив "чоловічої" та "жіночої" шкіл виховання: у дівчаток культивують риси, які притаманні майбутній господині, матері; а в хлопчиків — риси майбутнього захисника сімейного вогнища, господаря своєї хати.

Історична пам'ять, традиції сім'ї — найважливіші чинники соціалізації особистості. У них концентрується сімейний досвід, його моральні цінності, а також цінності роду. В сімейному досвіді виховання зберігають своє значення і відтворюються в кожному новому поколінні національні традиції, що становлять педагогічну культуру країни.

Традиції народного мистецтва, народної творчості, художні промисли формувалися в трудовій діяльності людей і позначалися на ній. Виховання працелюбності завжди було основною турботою сімейного виховання. Казки, легенди, повір'я, які супроводжували людину від раннього дитинства, були не тільки витвором народного мистецтва, а й прийомом виховання. В них програвалися ситуації, які мають соціально-навчальний зміст. Виховну роль виконують і традиційні масові свята, ритуали, звичаї.

Основними в народних педагогічних традиціях є такі соціальні елементи:

- колективна, загальна форма — вияв і застосування на практиці всіх можливих виховних, педагогічних елементів життя й побуту;
- прагнення максимально педагогізувати навколишнє середовище;
- громадський контроль за дотриманням традицій у різних національних формах;
- соціальна пам'ять, передача соціального досвіду.

Народні традиції виховання мають глибокі корені й віддзеркалюють позитивний досвід, накопичений людством упродовж тисячоліть. Вони пов'язані із середовищем і соціально зумовлені. На-

родні традиції виникли за покликом соціальних потреб суспільства, підтримувалися громадською думкою. В них концентрувались найголовніші риси матеріального й духовного життя, особливості історичного розвитку народу, відносини з іншими народами, державами.

Питання для обговорення

1. Відомо, що для підвищення ефективності роботи організації повсякчас вживаються певні заходи, зокрема адміністративні, науково-методичні, технічні, профспілкові наради. Припустимо, що вам особисто щоразу доводиться готувати доповіді для виступів на кожній з означених нарад. Вкажіть, яким принципом ви користуєтесь у структуруванні матеріалів, зібраних для кожної вашої доповіді.
2. Вкажіть, який із сповідуваних вами соціально-педагогічних принципів у формуванні й поданні керівних матеріалів доповіді зумовлює односпрямованість зусиль структурних підрозділів, служб, усіх працівників організації.
3. Назвіть соціально-педагогічний принцип, який допомагає окреслити особливості руху фахової справи у висвітленні проекцій її стану, розвитку, спрямування та суспільного призначення.
4. Назвіть соціально-педагогічний принцип, завдяки якому ваші, як керівника організації, суб'єктивно-особистісні симпатії та антипатії, смаки, нахили і уподобання не завдають шкоди просуванню фахової справи.
5. Назвіть соціально-педагогічний принцип, на вимогу якого ви обов'язково здійснюєте пошук коренів чи витоків тих утруднень, які повсякчас стають на заваді у можливостях руху фахової справи.
6. Вкажіть, який соціально-педагогічний принцип змушує вас невтомно шукати конструктивні пропозиції щодо усунення чи застосування виявлених суперечностей у просуванні справи.
7. Охарактеризуйте той соціально-педагогічний принцип, який мобілізує ваші зусилля до передбачення суттєвих змін в усіх ланках керованої вами справи, якщо ви втрутитесь у життєдіяльність якоїсь однієї з ланок, котра потребує функціональних зрушень.
8. Назвіть соціально-педагогічний принцип, спроможний змусити вас відмовитися від омріяного та винайденого вами способу вирішення актуальної фахової проблеми, поступитися перед зустрічною альтернативною пропозицією несимпатичного вам колеги і підтримати його проект.

Розділ 2

КАТЕГОРІАЛЬНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Категорії — це загальні поняття, що відображають універсальні властивості та відношення об'єктивної дійсності, загальні закономірності розвитку всіх матеріальних і духовних явищ.

2.1. Провідні категорії соціальної педагогіки

Провідними категоріями соціальної педагогіки є **соціальне середовище** та **соціалізація особистості**, їх доповнюють категорії **соціальна ситуація** у формуванні особистості та **соціальна адаптація**. Означені категорії тісно пов'язані із загальнопедагогічними та загальнопсихологічними категоріями, які у зарубіжній та вітчизняній практиці розглядаються як форми і методи соціальної педагогіки: соціальне виховання, соціальне навчання, самовиховання, самоосвіта, соціальна допомога, самодопомога, соціальна активність, самозбере-

ження, самоконтроль, самооцінка, саморегуляція, самопізнання, самовладання та ін.

Соціалізація (від лат. *socialis* — суспільний) — історично зумовлений процес розвитку особистості, передачі та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних певному суспільству. Результатом його є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у своїй діяльності. Соціалізація може відбуватися як в умовах виховання, тобто цілеспрямованого формування вихованця, так і в умовах стихійного впливу на особистість.

Мета соціалізації полягає в тому, щоб допомогти вихованцеві вижити у суспільному потоці криз і революцій — екологічних, енергетичних, комп'ютерних тощо, оволодіти досвідом старших, осягнути своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення в ньому. При цьому людина в процесі соціалізації прагне самопізнання, самоосмислення, самовдосконалення. Ці процеси стимулюють не пасивну адаптацію, а розвиток активного творчого самоствердження у суспільстві. Процес включення індивіда в систему суспільних відносин має двобічний характер. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, притаманний цьому суспільству, а з другого — активно відтворює у своїй діяльності та відносинах систему соціальних зв'язків, закодовану в соціальному досвіді людства.

Соціально-психологічні механізми соціалізації підростаючих поколінь виявляються в процесі ідентифікації та інтеріоризації. **Ідентифікація** (від лат. *identificare* — ототожнювати) — це процес ототожнення індивідом себе з іншими людьми, групою, осередком, який допомагає оволодівати різними видами діяльності, засвоювати соціальні норми та цінності, оволодівати соціальними ролями. Вирізняють три форми ідентифікації:

- пряме емоційне ототожнення з реальною або нереальною особою, наприклад, уподібнення одному з батьків у ранньому дитинстві або кіногерою у підлітковому віці. Ця форма домінує на початкових етапах соціалізації особистості;
- самозалучення до певної номінальної соціальної групи (вікової, національної, фахової тощо). Наприклад, соціальні межі поведінки у зв'язку з уявною належністю до тієї чи іншої вікової групи (порівняно з реальним віком особи) можуть проходити між інфантилізмом та акселерацією, "дорослістю";

- самозарахування (з відчуттям належності) до певної соціальної групи. Активне засвоєння індивідом соціальної поведінки, групових норм і цінностей здійснюється під час спільної діяльності, насамперед у трудових осередках. Цей механізм діє на свідомих етапах розвитку особистості.

Інтеріоризація суспільних ідеалів у молодіжному середовищі пов'язана з пошуками реальних зразків для наслідування і з характером уявлень про шляхи реалізації ідеалів. Кризова ситуація в державі, крах сформованих раніше суспільних ідеалів сприяють розвиткові у молодіжному середовищі аморальних явищ, дармоїдства. Бажання "жити не гірше за інших" часом ототожнюється у свідомості молоді не з працею як основним джерелом матеріального добробуту, а з "тіньовою" діяльністю. У зв'язку з цим особливого значення набуває такий механізм соціалізації, як переконання. Соціалізація, соціалізована людина мусить бути здатною протистояти несприятливим життєвим обставинам. "Повна" соціалізація, тобто розчинення в соціумі певної частини молоді, свідчить про відсутність тієї активності, яка дає змогу вибірково сприймати й оцінювати навколишню дійсність.

Вирішальне значення у формуванні поведінки, яка відповідала б суспільному ідеалу, в переорієнтації та перебудові свідомості особи має самовиховання. Воно починається з осмислення себе як частини суспільства, своїх позицій у ньому, ставлення до природи, Батьківщини, людей, сім'ї, ровесників. Процес самовиховання стає успішним лише тоді, коли дитина починає розуміти себе, осмислювати своє місце у світі, замислюватися над своїм майбутнім.

Завдяки дії механізму *соціальної адаптації* — засвоєння певних норм, оцінок, типових соціальних ситуацій, вирішення нагальних проблем шляхом використання засобів стимулювання соціальної поведінки та дій — індивід виявляє свою соціальну активність (чи пасивність), виробляє навички творчої спрямованості в соціальній ситуації, тобто процес соціалізації здійснюється активніше, динамічніше.

Друга провідна категорія соціальної педагогіки — **соціальне середовище**. У психології і педагогіці соціальне середовище визначається як суб'єктивно пережита людиною об'єктивна реальність. Соціальне середовище — це своєрідний показник інтеріоризації особистістю культури, рівня соціального розвитку, способу життя, цінностей суспільства.

Вплив соціального середовища на формування особистості здійснюється лише в тому разі і тією мірою, якою особистість сама

в результаті активного ставлення до соціального середовища здатна керуватися ним як орієнтиром у своїй життєдіяльності. У такому разі правомірно вести мову про співвідношення провідного впливу соціального середовища і конкретного ставлення до нього особистості. Ці характеристики становлять зміст соціальної ситуації. Залежно від вікових особливостей, умов проживання, внутрішніх процесів розвитку особистості змінюються її переживання, ставлення до навколишнього світу, тобто формується соціальна ситуація розвитку.

Соціальна адаптація — це процес активного пристосування індивіда до зміненого середовища за допомогою різних засобів. В умовах нестабільного соціально-економічного стану суспільства проблеми соціальної адаптації мають важливе значення. Соціальна адаптація особистості має дві форми: *активну*, коли індивід прагне вплинути на середовище, змінити його, тобто активно входить у процес соціалізації, і *пасивну*, коли він не вступає у взаємодію із середовищем, не прагне змінити його, визнати пануючі у ньому норми, оцінки, засоби діяльності. Показником низької соціальної адаптації є перехід в інше соціальне середовище, аномалії (різні види порушень у ціннісно-нормативній системі), відхилення у поведінці.

Проблеми соціальної адаптації особливо гостро відчуваються у молодіжному середовищі. Вони позначаються і на психічному здоров'ї молодої людини, і на формуванні її ціннісних норм, і на формах поведінки. Збільшення кількості дітей, схильних до девіантної поведінки, свідчить про домінування в їхньому соціальному розвитку саме низької соціальної адаптації. Тому соціальна адаптація стає важливою категорією понятійного апарату соціальної педагогіки, а також предметом глибокого практичного вивчення і втручання.

Соціальна педагогіка має давні традиції. Нині вона набуває дедалі більшої значущості як у системі педагогічних дисциплін, так і в соціальній роботі. Сучасні публікації рясніють термінами "соціальна педагогіка", "соціальне виховання", "соціальна робота з молоддю", що свідчить, як зазначає відомий німецький педагог Г. Рьорс, про настання соціально-педагогічної ери. Так, у Німеччині близько половини соціальних працівників мають кваліфікацію соціального педагога. Випускники навчальних закладів одержують диплом із спеціальності "соціальний педагог/соціальний працівник". У Франції та Італії переважна частина спеціалістів, які працюють у соціальній сфері, отримують кваліфікацію "аніма-

тор" (від фр. *animalier* — надихати, спонукати до діяльності) і "педагог". У Швеції в підліткових клубах працюють штатні педагоги. В Данії поряд із підготовкою соціальних працівників ведеться професійна підготовка соціальних педагогів. Що стосується англомовних країн, то в англійській мові термін "*education*" (освіта, виховання) багато років асоціювався лише із шкільною та позашкільною освітою. Однак останнім часом спостерігаються деякі зміни у поглядах на цей термін, його межі, цьому сприяло поширення ідей щодо "педагогіки поневолених". Дехто з авторів пов'язує педагогіку, а також соціальну педагогіку тільки з дитинством. Як альтернатива з'явився термін *андрогогіка*, яким позначається сфера педагогіки, що стосується дорослої людини і розглядає проблеми освіти і виховання людини протягом усього життя. Порівнюючи педагогіку з соціальною роботою, зарубіжні дослідники зазначають, що соціальна робота складається із соціального контролю, соціального захисту та інших елементів, які використовуються залежно від потреб клієнтів та інших обставин, і так само, як педагогіка, має справу інколи з непокірним об'єктом виховання, а інколи з поступливою людиною. Однак головне її завдання полягає у сприянні розкриттю того позитивного потенціалу, який є в кожній людині. Незважаючи на деяку зовнішню відмінність педагогіки і соціальної педагогіки, вони тісно взаємопов'язані. Педагогічна діяльність завжди була однією з кількох рівних за своєю значущістю сфер соціальної роботи. Сучасні педагогічні ідеї стосуються не тільки системи шкільної або позашкільної освіти і виховання, а й практики соціального обслуговування. Педагогічна підготовка в усьому процесі навчання соціальних працівників є обов'язковою складовою.

Соціальна робота — специфічна діяльність уповноважених органів держави та об'єднань громадян, спрямована на соціальне обслуговування, в тому числі соціальне страхування, надання соціальних послуг, соціальної допомоги громадянам, а також здійснення соціальної профілактики і соціальної реабілітації з метою реалізації та захисту економічних, соціальних, екологічних прав, духовних і культурних запитів людини.

Вирізняють такі основні принципи реалізації соціальної роботи з молоддю в суспільстві:

- принцип надання соціальної допомоги молодій людині незалежно від її національності, походження, соціального статусу, сфери зайнятості, місця проживання, релігійної належності;

- принцип гуманності, який означає орієнтацію: а) на пріоритет загальнолюдських цінностей, які передбачають погляд на людину в її взаємозв'язках із природою, суспільством, глобальними проблемами, що зумовлені особливостями і реаліями атомної доби, загальнолюдською культурою, а також такими загальнолюдськими цінностями, що сягають корінням у родинне середовище і фундаментальні основи моральності; б) на поєднання інтересів суспільства і потреб особистості в отриманні соціальних послуг;
- принцип поєднання допомоги із самодопомогою, суть якого — спиратися на позитивний потенціал особистості та її прагнення сприйняти соціальний вплив;
- принцип інтеграції, який передбачає взаємодію зусиль усіх соціальних інститутів, зацікавлених у продуктивному процесі соціалізації особистості;
- принцип адаптації, що визначає особливості включення різних категорій молоді у соціально значущу діяльність;
- принцип узгодженості швидкоплинних і довготривалих перспектив соціалізації особистості, що передбачає взаємодію державної та особистісної програм фізичного, культурного, освітнього, психічного розвитку;
- принцип системного підходу, який означає використання широкого спектра прийомів і засобів вирішення проблем соціалізації кожної особистості державними, громадськими й приватними установами та організаціями;
- принцип етичності, що відображає характер діяльності, спрямований на опрацювання наявної інформації та збереження конфіденційності;
- принцип поваги до особистості, який передбачає опору на позитивні чинники в її розвиткові та наданні допомоги;
- принцип партнерства і взаємодовіри як основи продуктивної взаємодії у соціальному становленні молоді;
- принцип безплатності обслуговування і платності послуг, що визначає види та способи розрахунку за надані послуги залежно від соціального статусу особистості в суспільстві, її фізичного та психічного стану.

У соціальній роботі з молоддю потрібно враховувати:

- сфери життєдіяльності дітей, підлітків, молоді (навчальні заклади, місця проживання, місце роботи, дозвілля);
- актуальні й найтиповіші соціальні та психологічні проблеми дітей, підлітків, молоді (правовий захист, профілактика

відхилень у поведінці, психологічні проблеми спілкування тощо);
- категорії дітей, підлітків і молоді (вік, стать, соціальний статус).

Соціальна робота з молоддю в Україні забезпечується:
- зацікавленою участю в її організації міністерств, центральних органів державної виконавчої влади, місцевих органів влади і самоврядування, навчальних закладів, підприємств та організацій;
- міцною базою законодавчих актів держави та нормативних знань про права й обов'язки особистості у суспільстві;
- органічним поєднанням державних і громадських засад соціальної роботи;
- диференційованим підходом до різних категорій молоді та наявних у них проблем;
- відкритістю і доступністю отримання різних видів соціального обслуговування, соціальних послуг, соціальної допомоги, соціальної реабілітації;
- систематичністю, безперервністю соціальної роботи.

Соціальна робота з молоддю здійснюється мережею центрів соціальних служб для молоді. Це сукупність різнопрофільних установ, діяльність яких спрямована на відродження зруйнованих соціально-економічних, політичних, медико-екологічних, правових, психолого-педагогічних та інших умов, що забезпечують на сучасному рівні розвиток і виживання молоді, її повну самореалізацію.

До основних форм організації соціальної роботи належать:
- **індивідуальна**, яка полягає у здійсненні соціальної допомоги, соціальних послуг і соціальної реабілітації відповідно до потреб особистості та характеру проблем, які постали перед нею;
- **групова**, призначення якої — організація соціально значущих ініціатив участі особистості у соціально спрямованій діяльності громадських об'єднань та організацій;
- **організація суспільно корисної діяльності**, в тому числі й добродійної;
- **соціальне навчання** (соціальна освіта), що здійснюється в різних типах навчально-виховних державних і приватних освітніх закладів і пов'язане з досягненням певного рівня соціальної освіти;
- **соціально-психолого-педагогічна та юридична підтримка**, призначенням якої є професійна допомога та посередницька

діяльність професіоналів у вирішенні різноманітних проблем особистості й осередків;

- **консультування**, у процесі якого виявляються і накреслюються основні напрями виходу з проблеми, що хвилює особистість.

Науково обґрунтовані та своєчасно застосовані дії держави, центрів соціальних служб для молоді, спеціальних установ, професіоналів і волонтерів спрямовані на:

- запобігання можливим фізичним, психологічним і соціокультурним зіткненням окремих індивідів і груп ризику;
- збереження, підтримання і захист нормального рівня життя і здоров'я людей;
- сприяння молодим людям у досягненні поставлених цілей і розкритті їхнього внутрішнього потенціалу.

Входження України в новий період продуктивного розвитку всіх сфер соціального життя, відновлення державності, актуалізація багатого культурно-історичного досвіду і відродження традицій національного виховання висувають на перший план проблему соціальної роботи з молоддю, яка в умовах існування тоталітарного суспільства втратила соціально значущі орієнтири. Дефіцит структури особистості, суспільна незастосованість її духовного, емоційного та фізичного потенціалів позначилися на можливостях соціального розвитку, установках, мотивах, потребах, звичках, відчуттях повноти життя, здатності до навчання тощо. Деструктивна динаміка соціалізації певної частини молоді виявилася у наявності в неї стресових ситуацій, станів напруження, які ведуть до появи помилок у мисленні, соціальних діях, професійній діяльності.

Молодь — це категорія населення України віком від 15 до 28 років. Вона завжди виступає як одна з продуктивних сил суспільства. Однак, за даними статистики, починаючи з 1985 р. у більшості областей України утримується чітка тенденція до спаду народжуваності, досить помітною стає тенденція до старіння населення, особливо у виробничих галузях, від яких передусім залежить можливість виходу України з економічної кризи. Для забезпечення спадкоємності знань, досвіду професійної майстерності та впровадження нових технологій співвідношення молодих і старших вікових груп має бути 20:60; однак зараз воно становить 20:80, що абсолютно не відповідає потребам суспільства.

У соціальний патронат включені практично всі категорії молоді, яка тією чи іншою мірою потребує соціальної допомоги, соціальної підтримки, соціального забезпечення, соціальної реабілітації. Такими

категоріями є працююча молодь; безробітна молодь; діти і молодь, які навчаються; молоді сім'ї; діти і молодь, які мають відхилення у здоров'ї (діти-інваліди і молоді інваліди); діти і молодь з відхиленнями у поведінці; молодіжні та дитячі організації, об'єднання; обдаровані діти і молодь; сироти й діти, батьки яких позбавлені батьківських прав; біженці, переселенці.

Соціально-економічні і освітні реформи, що здійснювались і здійснюються в сучасному суспільстві, виявилися неспроможними дати молоді надійні гарантії вирішення багатьох проблем щодо забезпечення її життєвого та професійного рівнів, оскільки в цих реформах молодіжні програми не дістали належного розвитку.

Вихід на нові рівні соціальної роботи потребує формування у сучасної людини духовності, прояву активного ставлення до дійсності, поєднання уміння користуватися головним надбанням демократичного суспільства — свободою — з формуванням вимогливості до себе.

У соціальній роботі з молоддю важливим є вибір нею системи цінностей, традиційних для українського народу, а також створення власної ієрархії цінностей, що набувають особливого значення в умовах відродження української державності та зміцнення її законодавчої основи.

Основною метою соціальної роботи з молоддю є створення умов для позитивно орієнтованої соціалізації особистості, яка сприяє соціальному розвиткові та самореалізації молодих поколінь в інтересах особистості й суспільства. Вона передбачає взаємодію двох пріоритетних аспектів діяльності держави. З одного боку — це надання різних видів соціальної допомоги різним категоріям молоді, які мають у ній потребу, а з другого — соціальна профілактика, спрямована на розкриття творчого потенціалу молоді, яка стимулює формування в неї імунітету до негативних явищ.

Включаючись у життя суспільства, діти і молодь опановують різні програми життєдіяльності. Перша — це відкрита освітня програма, що відображена в офіційних законах, документах, навчальних програмах шкіл, позашкільних закладів, установ і спрямована до набуття особистістю певного досвіду, соціальних знань та умінь. Друга — прихована програма соціалізації особистості, зумовлена передусім характером відносин, які складаються у суспільстві. Саме ця програма є організаційно нестабільною, вона формує емоційний і духовний світ молоді, її уявлення про себе і про те, що думають про неї інші, хоча суспільне життя передбачає реалізацію

здебільшого першої програми. Водночас процеси безпосереднього становлення, внутрішнього розвитку особистості, формування її емоційно-вольової сфери залишаються, як правило, поза увагою суспільства, і це зумовлює прояв у певної частини молоді девіантної поведінки.

Соціалізація здійснюється під впливом чинників, які умовно можна поділити на три групи:

1) макрочинники (суспільство, держава, планета, космос);

2) мезочинники (етнокультурні умови, тип поселення, в якому живе і розвивається людина);

3) мікрочинники (сім'я, дитячий садок, школа, позашкільне середовище, релігійні установи, товариство однолітків тощо).

Означені чинники певною мірою впливають на кожну людину. Динаміка їхнього розвитку і впливу залежить від рівня розвитку людини, суспільства.

Враховуючи багаторівневість структури соціального середовища, на макрорівні особливого значення для соціалізації молоді набувають:

- спосіб життя, тобто сукупність умов, які забезпечують життєдіяльність на всіх рівнях розвитку потреб, установок, диспозицій особистості;
- умови, що забезпечують реалізацію нагальних потреб особистості (екологічних, житлово-побутових);
- умови, що забезпечують самоствердження, самовиявлення особистості на рівні соціальних потреб (професійне становлення, задоволення культурних потреб тощо).

Процес входження особистості в етнокультурні відносини, національну систему виховання та освіти сприяє соціалізації молоді на мезорівні. Об'єднуючи систему багатьох елементів, мезорівень зумовлює:

- освітні орієнтації, властиві для суспільства;
- формування культурних цінностей та їх відповідність загальнолюдським;
- збереження та відтворення генофонду нації і розвиток її інтелектуального потенціалу.

Мікрорівень — це умови життя кожної особистості (сім'я, осередок), її розвитку в соціально орієнтованих установах, громадських об'єднаннях та організаціях. Соціалізація особистості на мікрорівні охоплює:

- продуктивні умови спілкування як домінуючого виду діяльності молоді;

- формування соціального статусу і репутації особистості;
- розвиток нормативно-ціннісної системи відносин особистості.

Окрім категорії "**соціалізація**", існує категорія "**асоціалізація особистості**", зумовлена також як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Найважливіші з них такі:

- відхід держави від проблем молоді, тобто відсутність законодавчої основи, насамперед правового захисту, умов соціально-психологічної, педагогічної підтримки молоді, оскільки наявність окремих законів не дає вагомих результатів через відсутність механізму реалізації цих законів;
- недосконаліть системи виховних впливів на особистість;
- підвищення "рівня тривожності" фактично кожної сім'ї, що викликано нестабільністю економічної ситуації в країні.

Завдання соціалізації полягають у тому, щоб допомогти молоді зорієнтуватися у суспільному потоці явищ — соціальних, економічних, політичних, інформаційних; оволодіти досвідом старших поколінь, осягнути своє покликання, визначити своє місце в суспільстві, самостійно обрати шляхи найефективнішого функціонування в ньому. У процесі соціалізації реалізується право на виживання і розвиток, на фізичне і психічне відновлення, на соціальну реінтеграцію жертв зловживання та експлуатації, право на збереження індивідуальності, а також прагнення до самопізнання, самоосмислення, самовдосконалення. Ці процеси відображають не пасивну адаптацію, а розвиток активного творчого самоствердження у суспільстві, вміння позитивно впливати на процеси гуманізації відносин у ньому.

Нині в Україні соціальна робота з дітьми і молоддю є одним із головних завдань кількох міністерств, передусім міністерств освіти і науки, охорони здоров'я, сім'ї та молоді, соціального захисту населення, внутрішніх справ. Проте цілісної державної системи, яка б інтегрувала різні аспекти роботи з молоддю, поки що немає.

Провідні принципи соціальної роботи суспільства з молоддю знайшли відображення в Законі України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні". Основні з них такі:

- повага до загальнолюдських цінностей, прав людини і народів, історичних, культурних, національних особливостей України, її природи;
- безпосередня участь молоді у формуванні та реалізації політики та програм, що стосуються суспільства взагалі й молоді зокрема;

- урахування потреб дітей і молоді, співвіднесення їх реалізації з економічними можливостями держави;
- доступність для кожного молодого громадянина соціальних послуг і рівність правових гарантій;
- відповідальність держави за створення умов для саморозвитку і самореалізації дітей та молоді;
- єдність зусиль держави, усіх верств суспільства, політичних і громадських організацій, підприємств, організацій, установ і громадян у справі соціального становлення та розвитку дітей і молоді;
- відповідальність кожного молодого громадянина перед суспільством і державою за дотримання Конституції, законодавства України.

Ці принципи значною мірою обумовлюють розвиток законодавчої діяльності держави із забезпечення різних видів соціальної роботи з дітьми та молоддю, впливають на вирішення соціальних питань.

Законодавчі акти суспільства забезпечують:

- соціальну справедливість і вирівнювання соціальних відмінностей у молодіжному середовищі;
- створення і підтримку гарантій соціальної захищеності молоді у суверенному суспільстві, а також тих, хто з нею працює;
- розвиток дитячих і молодіжних ініціатив, стимулювання соціальної активності дітей і молоді;
- захист державною владою людської гідності й гарантовані зобов'язання щодо забезпечення умов життя і плідної діяльності молоді;
- рівні права усіх категорій дітей і молоді, заборону дискримінації на основі політичних, соціальних, економічних, генетичних, статевих відмінностей;
- охорону шлюбу, сім'ї та материнства;
- свободу вияву дитячих і молодіжних ініціатив, входження їх до інших соціально значущих організацій;
- створення умов соціальної адаптації дітей і молоді, які потребують спеціально організованого патронату суспільства.

Таким чином, в епіцентрі соціальної роботи з дітьми і молоддю, незалежно від багаторівневої структури суспільства і наявності ієрархії цінностей особистості, повинні перебувати:

- норми, що регулюють діяльність суспільства щодо дітей та молоді;
- норми, які визначають обов'язки дітей та молоді щодо держави, людей, самих себе;
- норми, які виступають як ідеали життєдіяльності молодого покоління;
- норми-заборони, що коригують взаємовідносини людини і суспільства на різних рівнях: соціальному, міжособовому та особистісному.

Соціальна робота з дітьми та молоддю базується на точному визначенні сфер і напрямів її здійснення. Серед них провідними є такі: соціальна профілактика, соціальне обслуговування, соціальні послуги, соціальна допомога (підтримка), соціальна реабілітація.

Соціальна профілактика ґрунтується на виявленні несприятливих психобіологічних умов, психолого-педагогічних чинників, які зумовлюють відхилення у психічному і соціальному розвиткові дітей, підлітків, молоді, в їхній поведінці, стані здоров'я тощо, а також на організації життєдіяльності та дозвілля молоді. Зміст соціальної профілактики становлять:

- роз'яснення правових норм соціально значущої діяльності та поведінки;
- ознайомлення з нормативними міжнародними і державними документами, які забезпечують розвиток особистості, рівень освіти, вибір професії;
- надання різним категоріям молоді інформації про можливі наслідки асоціальних дій, нехтування здорового способу життя, відмови від культурного проведення дозвілля;
- організація заходів щодо забезпечення програми позитивної життєдіяльності особистості;
- здійснення системи соціального захисту різних категорій молоді (забезпечення роботою, навчанням);
- формування відповідальності за можливі наслідки протиправних дій.

Види і форми соціальної профілактики:

- організаційно-педагогічні заходи щодо створення виховуючого середовища за місцем проживання дітей та молоді (робота консультаційних пунктів з проблем освіти, виховання, організації дозвілля, працевлаштування, вибору професії, діяльність кімнат для школярів і молоді із задоволення культурних, художніх, спортивних, підприємницьких потреб);

- робота психолога з корекції поведінки молоді й стосунків у сім'ї та соціумі;
- реалізація державних, галузевих програм профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі (алкоголізму, наркоманії, проституції, правопорушень тощо);
- включення різних соціальних інститутів у процес соціалізації молоді, яке передбачає подолання міжвідомчих бар'єрів в організації профілактичної роботи, створення у мережі соціальних служб умов для прояву соціальних ініціатив, розвиток молодіжного руху та відродження традицій національного виховання (проведення масових свят, конкурсів, спортивних змагань, театралізованих дійств тощо);
- організація соціально-педагогічної роботи з дітьми з сімей груп ризику (індивідуальна та групова робота з батьками та дітьми, ознайомлення різних категорій молоді з інформацією про можливі наслідки асоціальних дій, нехтування здорового способу життя, відмови від культурного проведення дозвілля);
- розв'язання проблем зайнятості та працевлаштування неповнолітніх і молодих людей створенням робочих місць для цих категорій в умовах ринкової економіки;
- сприяння різного роду установам освіти, спорту, культури в розгортанні ними форм організації дозвілля молоді (Будинки художньої творчості, Центри художнього виховання, об'єднання за інтересами, фольклорні свята, конкурси обдарованої молоді, художні виставки, творчі об'єднання і майстерні з декоративно-прикладного мистецтва), спрямованого на відродження української національної культури.

Соціальне обслуговування — це вид соціальної діяльності спеціально уповноважених органів держави, соціальних служб, створених для молоді, об'єднань громадян та інших соціальних інституцій для надання безкоштовно чи на пільгових умовах, на компенсаційних або благодійних засадах різноманітних соціальних послуг з метою задоволення духовних, естетичних, моральних, освітніх, оздоровчо-лікувальних, рекреаційних, матеріальних та інших потреб дітей та молоді.

Основними засадами соціального обслуговування є цілісність і збалансованість як державних, так і громадських та приватних програм, найважливішу роль у здійсненні яких відіграють служби планування сім'ї, працевлаштування молоді, пенсійного забезпечення,

соціального страхування на випадок втрати роботи тощо. Ці програми передбачають, зокрема, організацію життєдіяльності інвалідів, дітей-сиріт, а також соціально-побутову та гуманітарну допомогу інвалідам дитинства, праці, війни, самотнім матерям, які виховують дітей-інвалідів, іншим категоріям молоді, які потребують реальної допомоги (закупівля продуктів, прибирання квартири, приготування їжі, супроводження до поліклініки); надання гуманітарної допомоги (їжа, одяг, взуття, медикаменти) дітям і жінкам, а також молодим людям, які змушені покинути сім'ю у зв'язку з жорстоким ставленням до них; організацію роботи благодійних їдалень, соціальних притулків для тимчасового проживання дітей, жінок і молоді, що опинилися у складних життєвих ситуаціях, та осіб, які не мають постійного місця проживання. Види й форми соціального обслуговування включають:

- соціально-психологічну експертизу, спрямовану на визначення проблем і кризових станів різних категорій молоді, оцінку психолого-педагогічних технологій щодо корекції розвитку особистості;
- консультативно-медичну роботу, яка включає комплекс заходів щодо інформаційного та медичного обслуговування молоді, створення позитивно спрямованої програми життєдіяльності особи;
- соціальну просвіту, яка передбачає підвищення загальнокультурного рівня розвитку різних категорій молоді, умови включення її у соціальне життя, опанування його цінностей;
- психолого-педагогічну корекцію, основним завданням якої є здійснення заходів щодо попередження та подолання негативних явищ у молодіжному середовищі, утруднень у спілкуванні та міжгрупових взаєминах, формування адекватної соціально значущої діяльності.

Соціальні послуги — це комплекс дій держави, відповідних громадських і приватних організацій, спрямованих на створення і поліпшення умов життєдіяльності молоді, можливостей її самореалізації, на здійснення особистісних, політичних, соціальних і культурних прав молодої людини. Надання соціальних послуг ґрунтується на різних формах власності, які забезпечують вільний доступ до видів і рівнів соціальних послуг. Розрізняють такі види соціальних послуг:

- **обов'язкова** — передбачає здійснення матеріального забезпечення громадян згідно з діючими законодавчими актами і

включає всі види соціального страхування: пенсійне, медичне, а також страхування на випадок безробіття;

- **постійна** — гарантована існуванням мережі соціальних служб у державі, покликаних вирішувати різного роду соціальні, економічні, психологічні, культурні, правові та інші проблеми молоді;
- **тимчасова** — пов'язана з необхідністю задоволення потреб особистості в отриманні інформації, консультацій, організації життєдіяльності та дозвілля;
- **платна** — визначається характером соціальної дисфункції, статусом, віком особистості та іншими характеристиками державних, громадських і приватних закладів соціального профілю;
- **безкоштовна** — спрямована на реалізацію державних соціальних послуг або громадських і приватних організацій, установ та осіб, які здійснюють благодійну діяльність.

Зміст соціальних послуг становлять:

- соціально-педагогічна робота з підлітками і молоддю з відхиленнями у поведінці;
- соціально-медична, психолого-педагогічна робота з тими, хто зазнав жорстокості, насильства;
- соціально-правовий, психолого-педагогічний захист прав та інтересів дітей, молоді;
- роз'яснення пільг молодим сім'ям, жінкам, неповнолітнім, молоді, дітям з неповних сімей;
- формування правової свідомості в родині, відповідального ставлення до своїх батьківських функцій у розлучених та в осіб, які не були у шлюбі;
- надання соціально-правової допомоги сиротам, інвалідам, а також сім'ям інвалідів, які мають неповнолітніх дітей, малозабезпеченим сім'ям з групи ризику;
- надання усіх видів соціальної допомоги дітям і молоді, які стали жертвами екологічних і технологічних катастроф; тим, хто потрапив в інші екстремальні ситуації (біженці, переселенці тощо);
- соціальний патронаж молоді, яка має відхилення у фізичному розвитку: інвалідів, осіб, які пройшли курс лікування від алкоголізму, наркоманії та токсикоманії;
- індивідуальна робота з попередження та позбавлення шкідливих звичок (пияцтва, паління, вживання наркотиків, малорухливого

способу життя та ін.), підготовка підлітків і молоді до створення сім'ї та народження дитини, профорієнтація молодих людей з урахуванням стану їхнього здоров'я за оригінальними ефективними методиками.

Соціальна допомога (підтримка) — це вид соціальної діяльності спеціально уповноважених органів держави, спрямованої на підтримання системи гарантованого державою рівня матеріального забезпечення дітей і молоді та багатодітних сімей з урахуванням їхнього матеріального та фізичного стану, складу сім'ї, віку, здоров'я, участі у суспільному та іншому виробництві. Це допомога окремим людям, соціальним групам або верствам населення з метою задоволення потреб, необхідних для нормальної життєдіяльності, створення умов для самореалізації.

Надання суспільством соціальної допомоги індивідові — основна характеристика соціально-педагогічної діяльності й соціальної терапії. Взаємозв'язок соціально-педагогічної діяльності та соціальної терапії випливає зі спільності кінцевих цілей — допомогти людині подолати її повсякденні життєві труднощі. Ця діяльність спирається на виявлення й діагностування проблем, структурування і перетворення повсякденних поведінкових, діяльнісних моделей і, в разі необхідності, корекцію їх. На відміну від безпосередньої допомоги (нагодувати, одягнути, взути тощо) соціальна допомога існує переважно як допомога з метою вироблення навичок самодопомоги. Вона передбачає, що особистість сама навчиться допомагати собі, розв'язуючи численні проблеми, долати труднощі, зміцнювати свій дух.

У тих випадках, коли вживається словосполучення "соціальна терапія", мається на увазі соціально-педагогічна діяльність в умовах дефіциту, який позначається на особистості дитини, дорослого, на їхній соціальній поведінці. У загальному вигляді соціальні дефіцити можна поділити на дві групи: дефіцит в умовах життя (відсутність сім'ї, невиконання батьками своїх функцій, входження у неприйнятні для суспільства об'єднання) і дефіцит взаємодії особистості (людини) із суспільством (батьками, групами, соціальними інститутами). Соціально-педагогічна діяльність з метою компенсації (соціальної терапії) названих дефіцитів має характер санкцій і допомоги. Функцію допомоги виконують заклади, створені для соціально незахищених дітей і дорослих, спеціалізовані виховні заклади, заклади для лікування від наркоманії та алкоголізму. У цій діяльності реалізуються такі підходи:

- корекція відхилень у поведінці на основі індивідуально-диференційованого підходу;

- запровадження у практику роботи психолого-педагогічного інструментарію з метою вивчення особливостей поведінки особистості, її близького оточення, в тому числі емпіричних ознак, що характеризують ступінь соціальної дезадаптації;
- надання кваліфікованої допомоги у формуванні системи взаємин, виробленні моральних цінностей, що сприяють природній соціалізації;
- використання методів психоконсультативної та психотерапевтичної роботи з підлітками задля полегшення соціальної ситуації та розв'язання побутових, шкільних конфліктів, корекції педагогічної позиції батьків, учителів щодо певного учня.

Зміст соціальної допомоги полягає у цільовій реалізації програм центрів соціальних служб для молоді: робота з сім'єю, розв'язання конфліктів у відносинах між подружжям, стосунках із дітьми, вирішення проблем освіти, працевлаштування, організації культурно-дозвільної діяльності, охорони здоров'я.

Основні напрями соціальної допомоги:

- підтримка життєвого рівня молоді;
- надання державної допомоги, пільг та інших видів соціальної підтримки малозабезпеченій частині молоді, молодій сім'ї, яка виховує дітей;
- матеріальне забезпечення у разі тимчасової або постійної втрати працездатності, втрати годувальника;
- реалізація заходів діючої системи соціального забезпечення;
- створення умов для розвитку творчого потенціалу особистості, державної підтримки інтелектуальної еліти та обдарованої молоді;
- захист прав працездатної молоді у сфері праці в умовах різних форм власності.

Соціальна реабілітація — це вид соціальної діяльності спеціально уповноважених органів держави, соціальних служб для молоді, об'єднань громадян та інших соціальних інституцій, спрямованої на здійснення системи організаційних, економічних, правових, культурних, освітніх, лікувальних, оздоровчих та інших соціальних заходів щодо відновлення фізичного стану, честі, гідності, прав і свобод дітей та молоді.

Соціальна реабілітація передбачає втілення в життя таких напрямів соціальної роботи:

- реконструкція соціокультурного оточення (з різними категоріями молоді), допомога у спілкуванні та навчанні, ціле-

спрямована соціально-психологічна робота з близькими та родичами;
- допомога у професійному самовизначенні, направленні на роботу;
- організація дозвілля, спілкування;
- виявлення творчих здібностей;
- охорона прав молоді;
- медичний, педагогічний, психологічний патронаж;
- створення позитивної громадської думки про багатоаспектність проблем молоді.

До напрямів соціальної реабілітації належать виконання державних програм соціальної адаптації сиріт, які повернулися з місць позбавлення волі; соціалізації дівчат-підлітків, які залишилися без піклування батьків; соціальної та психологічної адаптації сиріт-інвалідів; соціально-педагогічного захисту учасників навчально-виховного процесу в контексті Державної національної програми "Освіта" (Україна XXI століття).

Існують такі види й форми соціальної реабілітації:
- розробка правових та організаційних основ системи обстеження та лікування;
- превентивна робота з проблем пияцтва, алкоголізму, вживання тютюну серед молоді;
- пропагандистські заходи до міжнародних свят, Всесвітніх днів без тютюну (програма ВООЗ), алкоголю, наркотиків;
- соціальна реабілітація й адаптація безробітних, емігрантів, людей, які змушені змінити своє місце проживання (сприяння в отриманні пільг, постійного житла, працевлаштування, перекваліфікація та влаштування на роботу за новою спеціальністю), допомога інвалідам, пенсіонерам, жінкам-одиначкам, які мають дітей, підліткам — усім тим, хто прагне брати участь у виробничій праці (сприяння у створенні кооперативів, малих підприємств, в укладенні трудових угод про роботу вдома), сім'ям, які мають несприятливі соціально-правові умови, колишнім вихованцям дитячих будинків і шкіл-інтернатів, які не мають батьків або залишилися без їхньої опіки, на початковому етапі самостійного життя і до досягнення матеріальної незалежності (сприяння в отриманні матеріальної допомоги, житла, майна у спадщину, у працевлаштуванні або продовженні навчання); організація роботи відділень соціальної реабілітації.

Крім означених сучасний стан соціальної роботи й соціальної педагогіки характеризується багатьма іншими категоріями і поняттями. Розглянемо деякі з них.

Опіка і піклування — вид соціальних послуг спеціально уповноважених органів держави, соціальних служб для молоді й громадян, що опікуються вихованням неповнолітніх, які внаслідок смерті батьків чи позбавлення батьківських прав, хвороби та з інших причин залишилися без батьківського піклування, а також повнолітньої молоді, яка за станом здоров'я не може самостійно здійснювати свої права і виконувати покладені на неї обов'язки.

Спеціаліст із соціальної роботи — соціальний працівник або соціальний педагог, який працює у сфері соціальної роботи, освітньо-виховної, культурно-дозвільної діяльності і має спеціальну освіту, спеціальність, кваліфікацію, знання й досвід соціальної роботи з окремими групами людей, у тому числі з дітьми, молоддю, людьми похилого віку, сиротами, інвалідами, хворими та ін.

Діти — соціальна група неповнолітніх громадян, які не досягли 15-річного віку й забезпечуються системою матеріальних та інших соціальних пільг, компенсацій, допомоги, гарантій, пов'язаних з віком, в інтересах яких окремі права здійснюють їх законні представники внаслідок їхньої неповної фізичної зрілості (на яких поширюється особливий правовий статус), з особливим режимом реалізації та захисту громадянських, політичних, економічних, соціальних, екологічних, культурних та інших прав і свобод.

Молодь — неповнолітні (від 15 до 18 років) та повнолітні (віком до 28 років), які потребують спеціального соціального забезпечення, допомоги, обслуговування та іншого соціального захисту.

Соціальна молодіжна політика — система пріоритетних державних та ініціативно-громадських заходів і дій, спрямованих на створення належних правових, економічних, організаційних та інших заходів, які забезпечують реалізацію можливостей дітей і молоді в різних сферах суспільного життя, розвитку їхньої ініціативи та активності й гарантують захист громадянських, політичних, соціальних, екологічних, економічних та інших прав і свобод.

Соціальні служби — спеціально уповноважені державні, громадські, інші соціальні установи, організації та спеціалізовані підрозділи, які здійснюють будь-які види соціальної діяльності, спрямовані на допомогу дітям та молоді.

Соціальна експертиза — науково-практична діяльність соціальних служб або соціальних працівників, яка ґрунтується на соціальному дослідженні, аналізі й оцінці різних соціальних явищ, обставин, поведінки дітей і молоді; здійснення функцій у сфері соціальної діяльності з метою підготовки обґрунтованих висновків для прийняття відповідних соціальних рішень уповноваженими особами.

Соціальне середовище — сукупність соціальних чи соціально-природних обставин і ситуацій, що впливають на формування свідомості та поведінки дітей і молоді й зумовлюють здійснення відповідної діяльності соціальних служб.

Соціальна поведінка — система активних чи пасивних установок і вчинків дітей і молоді у конкретних соціальних умовах, що узгоджуються з певними соціальними традиціями, моральними, етичними, правовими та іншими соціальними нормами, вимогами, правилами.

Соціально-молодіжна орієнтація — сфера суспільної чи приватної діяльності, спрямованої на підтримку розвитку дітей і молоді, надання їм соціальної допомоги, послуг, лікування, сприяння їм у реалізації ними громадянських, політичних, економічних, екологічних, культурних та інших соціальних прав і свобод.

Соціально-молодіжна ідеологія — система офіційно проголошених положень, принципів, поглядів, покладених в основу головних напрямів соціальної роботи з дітьми і молоддю, засоби забезпечення реалізації та захисту їхніх прав, законних інтересів і свобод.

Соціальне виховання — система соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на засвоєння дітьми і молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них сталих ціннісних орієнтацій та адекватної соціально спрямованої поведінки.

Соціальна освіта — діяльність спеціально уповноважених освітніх закладів та установ, спрямована на гармонійне формування дітей та молоді, розвиток їхніх природних обдарувань, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, що сприяє свідомій та активній їхній участі у суспільно-економічному, політичному, культурному та інших сферах суспільного життя.

Соціальний захист дітей і молоді — система соціально-правових заходів і гарантій, які забезпечують реалізацію й охорону законних прав і свобод дітей та молоді.

Виокремлюють такі основні напрями наукових досліджень у соціальній педагогіці:

- соціально-педагогічні основи формування особистості, її відповідальності за збереження життя, природи, культури;
- моральні норми та цінності як основа соціалізації особистості;
- соціально-педагогічний патронат різних категорій населення: дітей, молоді, людей похилого віку;
- зміст, форми, методи та прийоми соціально-педагогічної підтримки;
- соціально-педагогічні чинники розвитку дитячо-підліткових і молодіжних ініціатив: історія, сучасний стан і перспективи розвитку;
- педагогічна анімація: розвиток особистості у загальнолюдському та національному культурному контексті, способи організації культурно-дозвільної діяльності в соціумі;
- соціально-педагогічні умови формування особистості в різних видах соціально значущої діяльності: громадсько-політичній, морально-естетичній, фізкультурно-спортивній, художньо-творчій;
- проблеми шкільної соціальної педагогіки: структурний та порівняльний аналізи навчально-виховних систем і моделей соціалізації дітей, підлітків, старшокласників;
- шкільна валеологія: зміст, форми та методи організації здорового способу життя учнів різного віку;
- проблеми статево-рольової соціалізації особистості, форми й методи роботи у сімейно-побутовому середовищі, за місцем проживання, у позашкільних закладах і центрах дитячої творчості;
- соціально-педагогічні аспекти профілактики девіантної поведінки учнів різного віку; профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі: алкоголізму, проституції, наркоманії, СНІДу;
- соціально-педагогічна підтримка дітей-інвалідів, сиріт, дітей, які залишилися без опіки дорослих;
- основи соціально-педагогічного консультування у школі, сім'ї, мікрорайоні;
- багатоступенева підготовка соціальних педагогів і спеціалістів соціальної роботи.

2.2. Соціальний педагог: професія та особистість

У колишньому Союзі Радянських Соціалістичних Республік, де педагогіка середовища як наука була започаткована на початку XX ст., соціально-педагогічна діяльність як професія офіційно зареєстрована у квітні 1991 р. До того часу функції соціального педагога виконували представники будь-яких професій — фахівці закладів освіти, соціального забезпечення, спорту, культури, працівники міліції тощо.

Вихід соціальної роботи на професійний рівень — явище значне, хоча це скоріше можна назвати юридичним оформленням досвіду, накопиченого в СРСР за минулі роки. Сучасна модель соціальної роботи, яка увібрала в себе усе найкраще з набутків минулого, була сформована і продовжує розвиватися як результат багаторічного науково-практичного пошуку, в процесі якого вивчався вітчизняний і зарубіжний досвід, виявлялося загальне і специфічне, створювалися найсприятливіші умови для відпрацювання стандартів цієї професії. Значущість вивчення світової теорії та практики соціальної роботи важко переоцінити. Рівень її розвитку дав змогу "укласти" в модель соціального педагога, соціального працівника багато того, що на етапі народження цієї професії (понад 100 років тому) було неможливо передбачити. У становленні цієї професії попереду завжди йшли педагоги. Для соціальної роботи з моменту її зародження і до нашого часу характерною була і є домінуюча роль соціальної педагогіки, що уможливило певною мірою скоротити наше відставання в цих питаннях від інших країн.

Те, що соціальні педагоги проклали дорогу професії соціального працівника, є закономірним не лише тому, що базову основу професійної компетентності будь-якого фахівця з соціальних питань становлять психолого-педагогічні, етичні та моральні характеристики, а й тому, що початком цього слугували прогресивні вітчизняні традиції педагогіки середовища. Саме у педагогічній сфері ще в 60–70-х роках робилися спроби готувати спеціалістів, безпосередньо налаштованих на соціальну роботу в мікрорайоні (організатори позакласної та позашкільної роботи, педагоги-організатори житлово-комунальних служб, вихователі у клубах тощо). Накопичений досвід практичної роботи в соціумі дав змогу сформувати нове розуміння призначення цієї професії.

Як відомо, професія "соціальний працівник" є складовою поняття "соціальна робота", однак тут існує широкий спектр варіантів, підхо-

дів, характерних для тієї чи іншої країни, до визначення сутності, функцій, змісту і методів соціальної роботи. Цій багатоваріантності властива певна спільність. В усіх розвинених країнах світу на перше місце у функціональному призначенні соціального працівника висувається вміння створювати й розвивати взаємини, що сприяють успішній професійній діяльності людей, уміння активізувати зусилля (окремих осіб, груп, спільнот) на вирішення певних проблем, заслуговувати їхню довіру, вміння бути посередником і налагоджувати стосунки між конфліктуючими особами чи групами, забезпечувати міжінституційні зв'язки. Психолого-педагогічна компетентність, підготовленість становлять базову основу соціальної роботи.

Кодекс професійної етики. Професійні стандарти діяльності соціального педагога і соціального працівника спираються на кодекс етики, який є міжнародним еталоном ставлення професіонала до своїх обов'язків. Призначення цього кодексу — бути дороговказом повсякденної поведінки соціальних педагогів і працівників.

Зміст кодексу базується на фундаментальних цінностях соціально-педагогічної допомоги і соціальної роботи як професійної діяльності. Він враховує унікальність кожної особистості, її права і можливості. За цим кодексом соціальний педагог і соціальний працівник є співробітниками соціальної служби, які усвідомлюють свою відповідальність у кожній конкретній ситуації. Соціальний педагог, працівник враховують принципи кодексу у вирішенні тієї чи іншої ситуації, в якій реалізується професійна діяльність. Кодекс не містить точних алгоритмів вирішення усіх можливих ситуацій професійної діяльності. Він забезпечує базу для самостійного прийняття рішень у межах норм професійної етики. *Етичні принципи* — основа для розгляду будь-яких суперечок і проблем Асоціацією соціальних педагогів і спеціалістів із соціальної роботи.

Стиль поведінки. Працівник соціальної служби повинен дотримуватись високих моральних стандартів у своїй поведінці, повністю виключаючи нечесні дії; чітко розрізняти заяви і дії, зроблені ним як приватною особою і представником своєї служби.

Компетентність. Соціальний педагог (працівник) мусить докласти зусиль, щоб бути і залишатися спеціалістом-експертом у професійній практиці. Він має право вести роботу лише у межах своєї компетентності. Співробітник соціальної служби повинен нести персональну відповідальність за якість виконуваної роботи.

Соціальний педагог і працівник мають діяти так, щоб запобігти можливості негуманної або дискримінаційної поведінки щодо особистості.

Чесність. Соціальний педагог і працівник повинні вимірювати свої вчинки за найвищими стандартами професійної чесності:

- не піддаватися негативному впливові на шляху професійної діяльності, сумлінно виконувати професійні обов'язки;
- не використовувати своїх професійних відносин в особистих цілях.

Самовдосконалення. Спеціаліст у сфері соціальної роботи повинен постійно підвищувати рівень своєї професійної підготовки, прилучатися до системи навчання і дослідної роботи. Він мусить:

- безпомилково передбачати наслідки здійснюваної роботи;
- обов'язково бути переконаним у тому, що всі учасники дослідження об'єднані на основі добровільності, поінформованості, з повним дотриманням особистої свободи і гідності;
- захищати учасників від незаконних дій, які спричиняються до фізичного або душевного дискомфорту, розладу, небезпеки або приниження;
- обговорювати дослідну роботу лише з професійною метою і лише стосовно тих, хто безпосередньо або професійно був причетний до досліджень;
- розглядати інформацію, отриману про учасника дослідження, як конфіденційну;
- брати платню тільки за реально виконану роботу, яка стосується наукових, дослідних результатів, і лише таку, яка пропонується добровільно і на законних підставах.

Права та пріоритетність інтересів клієнтів. Соціальний педагог і працівник повинні докласти максимум зусиль до того, щоб обумовити і розвинути самостійність клієнта. Основні вимоги до соціального педагога і працівника у його відносинах з клієнтом:

- не використовувати відносини з клієнтами у корисливих інтересах;
- не практикувати, не сприяти, не брати участі у будь-яких формах дискримінації щодо національності, сексуальних орієнтацій, віку, віросповідання, сімейного статусу, політичної орієнтації, розумових чи фізичних вад або будь-яких переваг, привілеїв, персональних характеристик; навпаки — всіма доступними засобами боротися проти такої дискримінації;
- уникати зв'язків або відносин, шкідливих для клієнтів;
- не вступати в сексуальні стосунки з клієнтами за будь-яких обставин;
- повідомляти клієнтам про ризик, права, можливості, обов'язки, пов'язані для них із соціальною службою;

- прислухатися до порад і консультацій колег і наставників, якщо ці поради і консультації служать інтересам справи;
- завершити роботу і професійні відносини з клієнтом, коли вони більше не є необхідними, не служать потребам та інтересам цієї людини, сім'ї;
- співробітничати з особами, офіційно призначеними виступати на захист клієнта, і тільки в інтересах клієнта;
- не дозволяти схиляти себе до будь-яких дій, що обмежують громадянські та юридичні права клієнта, навіть у тому разі, коли це пропонується на прохання самого клієнта;
- не допускати приниження гідності особистості клієнта під час надання йому благодійної допомоги.

Конфіденційність. Працівник соціальної служби повинен поважати таємниці клієнтів і не розголошувати інформацію, отриману під час професійної соціальної допомоги:

- конфіденційною інформацією, отриманою від клієнта, можна поділитися без згоди на те клієнта лише за необхідних професійних обставин;
- інформувати клієнтів про межі конфіденційності інформації у конкретній ситуації, а також про цілі використання цієї інформації;
- ознайомлювати клієнтів з усіма офіційними записами, які їх стосуються;
- дотримуватися конфіденційності іншої інформації, що міститься у записах;
- публікувати матеріали справи тільки за згодою клієнта, якого стосується ця справа, а також не дозволяти будь-якій третій інстанції спостерігати за перебігом цієї роботи.

Гонорари. Працівник соціальної служби повинен переконатися в тому, що встановлені гонорари за різні види соціальної допомоги є справедливими, тактовними, співвідносяться з витратами й видами соціальної допомоги, а також із платоспроможністю клієнта.

Повага і сумлінність. Соціальний педагог (працівник) має ставитися до колег з повагою, довірою та ввічливістю, бути делікатним і справедливим, а також:

- залучати співробітників до реалізації професійних інтересів та переконань;
- цінувати й поважати довіру колег у професійних взаєминах;
- у професійних етично загострених ситуаціях сприяти етичному пом'якшенню як власних дій, так і дій залучених до розв'язання ситуації колег;

- дозволені для розголошення відомості про кваліфікацію і творчі здобутки колег надавати достовірно, гідно оцінюючи виконану роботу;
- виконуючи обов'язки експерта, керівника, інспектора, наставника, спокійно й доброзичливо роз'яснювати колегам умови підвищення ефективності спільної роботи і поліпшення особистих взаємин.

Сфери соціально-педагогічної діяльності. У багатьох країнах світу модель системи соціальних служб в управлінському плані віддзеркалює концептуальний підхід: від особистості — до сім'ї, від сім'ї — до сімейно-сусідського співтовариства в будинку, мікрорайоні, общині. Система керівництва розвивається знизу вгору (а не навпаки) і здійснюється міжвідомчими Центрами соціального захисту населення, які об'єднують зусилля всіх відомств, їхні можливості, права, обов'язки, фінансовий, матеріально-технічний та кадровий потенціал.

Будучи посередником у системі взаємодії особистості із соціумом, інститут соціальних педагогів впливає на формування виховних гуманістичних, морально і фізично здорових відносин у соціумі, в сім'ї, сімейно-сусідському оточенні, між дітьми й дорослими. Клієнтами сімейного педагога є сім'я та її близьке оточення за місцем проживання. Не чекаючи, поки до нього звернуться по допомогу, він вступає у контакт з власної ініціативи. Соціальний педагог ставить своєрідний соціальний діагноз, вивчає вікові та психологічні особливості, здібності, нахили людей, вникає у їхній мікросоціум, світ інтересів, коло спілкування, умови життя, моральну атмосферу, виявляє позитивні й негативні впливи, проблеми медичні, психологічні, правові, екологічні, до розв'язання яких потім приєднаються соціальні працівники, які спеціалізуються саме на цих проблемах.

За своїм професійним призначенням соціальний педагог зосереджує зусилля на виявленні та подоланні негативних явищ, а не на боротьбі з їхніми наслідками (цим страждала протягом багатьох років профілактично-виховна робота), забезпечуючи в такий спосіб у роботі з конкретною сім'єю й особистістю своєчасну превентивну профілактику різних відхилень — моральних, фізичних, психічних, соціальних. У процесі діагностики соціальний педагог диференціює клієнтів, "виводить" відповідно до виявлених проблем на соціальних працівників і спеціалістів-професіоналів різного профілю, які працюють, наприклад, у службах психічного і фізичного здо-

ров'я, правового й економічного захисту, культурного дозвілля і педагогічної анімації, які мають справу з певними категоріями людей (служби зайнятості та допомоги в працевлаштуванні, соціальної профілактики, соціального забезпечення, розвитку молодіжних ініціатив тощо).

Базовою у системі соціальних служб є медико-психологічна служба, забезпечена кадрами соціальних педагогів. Спираючись на неї, працюють в органічному "вертикальному" зв'язку спеціальні служби, дії яких визначаються специфікою національно-регіональних і мікросоціальних умов, характером проблем і потреб населення конкретного мікросоціуму.

Як і проблеми людини (психологічні, медичні, правові, економічні, екологічні тощо), усі структурні компоненти комплексної міжвідомчої системи соціальних служб взаємопов'язані. Усі служби (соціальні педагоги і працівники, психологи, соціальні юристи, екологи, етнологи, аніматори, медичні соціальні працівники та ін.) орієнтовані на роботу з дітьми та дорослими, з сім'єю, сімейно-сусідським осередком у соціумі. Соціальні педагоги і соціальні працівники, допомагаючи клієнтам, діють спільно, реалізуючи при цьому кожний свої функції. Залежно від профілю й спеціалізації місцем роботи соціального педагога та працівника можуть бути житлові будинки або спеціалізовані заклади (відділення соціальної допомоги за місцем проживання, центр реабілітації, соціальний притулок, медико-психологічна консультація, біржа зайнятості), школа, дошкільні заклади, окремі клієнти, підприємства, творчі, громадські організації.

Функції соціально-педагогічної діяльності. До основних, базових характеристик особистості соціального педагога, соціального працівника, незалежно від профілю та спеціалізації, належать:

- здатність забезпечити потрібне посередництво між особистістю, сім'єю, з одного боку, і суспільством, різними державними і громадськими структурами — з другого; виконувати своєрідну роль "третьої особи", яка є сполучною ланкою між особистістю і мікросередовищем;
- уміння позитивно впливати на спілкування, стосунки між людьми, на ситуацію в мікросоціумі; стимулювати, спонукати клієнта до тієї чи іншої діяльності;
- уміння працювати в умовах неформального спілкування, залишаючись у позиції неформального лідера, помічника, радника, який сприяє виявленню ініціативи, активної позиції клієнта;

- сприяння клієнтові у розв'язанні його проблем; уміння будувати спілкування на основі діалогу.

Звідси — необхідність наявності в особистості соціального педагога й соціального працівника таких громадянських, моральних та інтелектуальних якостей, як чітка спрямованість до особистості клієнта, комунікативність, емпатійність.

Специфіка функцій соціального педагога потребує безперервного самовдосконалення, широкої поінформованості, обізнаності, ерудиції, глибоких спеціальних знань. Він мусить бути цікавим для оточення. Соціальний педагог сприяє педагогізації середовища, активізує соціально-культурні та соціально-педагогічні функції суспільства, сім'ї, кожної конкретної особистості.

На відміну від звичайного педагога, який служить у навчальному закладі, в роботі соціального педагога першорядну роль відіграє не навчальна, освітня, а передовсім виховна функція, функція соціальної допомоги і захисту. Соціальні педагоги та соціальні працівники покликані сприяти саморозвиткові особистості.

Об'єкти професійної діяльності соціального педагога — освітні заклади (загальноосвітні школи, гімназії, ліцеї, школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без опіки дорослих, будинки для дітей-інвалідів, групи продовженого дня у загальноосвітній школі), позашкільні установи, соціальні служби для молоді, центри працевлаштування, будинки для людей похилого віку, комісії у справах неповнолітніх, спеціалізовані служби відомчого підпорядкування.

Розрізняють такі основні види діяльності соціального педагога:

- правоохоронна (пропедевтика правопорушень, соціальна підтримка різних категорій населення, соціально-реабілітаційна діяльність);
- психологічна (консультативно-посередницька, охорона здоров'я і пропаганда здорового способу життя, медико-реабілітаційна допомога);
- культурно-дозвільна (організація діяльності дітей, молоді, сімейно-сусідських осередків, культурно-освітня робота за місцем проживання, організація фізкультурно-оздоровчого та культурного відпочинку, соціальна анімація).

Домінуюча роль соціального педагога над соціальним працівником полягає в тому, що найвідповідальніша акція встановлення соціального діагнозу є обов'язком саме соціального педагога. Після

проведення соціальної діагностики клієнтів соціальний педагог диференціює отримані матеріали і доручає обстежених клієнтів соціальним працівникам відповідної кваліфікації, спеціалістам-професіоналам різного профілю. Соціальний педагог і соціальний працівник, надаючи соціальну допомогу клієнтові, діють спільно, реалізуючи при цьому такі провідні функції:

- організаторську (організація тієї чи іншої діяльності, вплив на зміст дозвілля, допомога у працевлаштуванні, професійній орієнтації і адаптації, координаторська діяльність підліткових і молодіжних об'єднань, організаторська робота у встановленні взаємозв'язків клієнта з медичними, освітніми, культурними, спортивними, правовими закладами, товариствами і благодійними організаціями);
- прогностичну (прогнозування і програмування процесів соціального розвитку мікрорайону і конкретного мікросоціуму, діяльності тих інститутів, які беруть участь у соціальному формуванні особистості);
- попереджувально-профілактичну та соціально-терапевтичну (соціальний педагог і соціальний працівник передбачають і приводять у дію механізми запобігання й подолання негативних впливів у соціально-правовому, юридичному та психологічному плані, організовують соціотерапевтичну допомогу, забезпечують захист прав людини у суспільстві, допомагають підліткам і молоді в період соціального і професійного визначення);
- організаційно-комунікативну (залучення добровільних помічників і населення мікрорайону до соціальної праці та відпочинку, ділових та особистісних контактів, поширення інформації і налагодження взаємодії різних соціальних інститутів у роботі з клієнтом);
- охоронно-захисну (використання арсеналу правових норм для захисту прав та інтересів клієнтів, сприяння у застосуванні заходів державного примусу та реалізації юридичної відповідальності щодо осіб, які чинять протиправні дії).

Службові обов'язки, встановлені згідно з кваліфікаційними характеристиками, передбачають, що соціальний педагог і соціальний працівник впливають на розвиток ініціатив дорослих і дітей, на створення умов для плідного проведення ними свого вільного часу, дозвілля, розвитку творчості, занять спортом і суспільно корисною діяльністю.

Відповідність підготовки особистості кваліфікаційним вимогам. Відповідно до функціональних обов'язків і сфер діяльності соціальний педагог повинен:

- бути поінформованим щодо основних учень у галузі гуманітарних і соціально-економічних наук, уміти аналізувати соціально значущі проблеми та процеси й адекватно впливати на їх перебіг;
- знати етичні та правові норми, що регулюють взаємини людини і суспільства, навколишнього середовища, і керуватися ними під час розробки екологічних і соціальних проектів;
- мати цілісне уявлення про процеси та явища, які відбуваються в суспільстві та природі; розуміти можливості сучасних наукових методів пізнання природи, суспільства, особистості й володіти ними на рівні, необхідному для вирішення завдань, що постають у процесі виконання професійних функцій;
- мати наукове уявлення про здоровий спосіб життя, володіти вміннями та навичками фізичного самовдосконалення;
- володіти культурою мислення, знати його загальні закони, вміти у письмовій та усній формі логічно оформити свої думки;
- організовувати свою працю на науковій основі, володіти комп'ютерними методами збирання, зберігання й обробки інформації, що застосовується у професійній діяльності;
- володіти знанням основ виробничих відносин і принципами управління з урахуванням технічних, фінансових і людських чинників;
- здобувати нові знання, використовуючи сучасні освітні технології;
- розуміти сутність і соціальне значення своєї професії, основні проблеми галузі діяльності, бачити їх взаємозв'язок;
- уміти самостійно ставити мету й формулювати завдання, пов'язані з реалізацією професійних функцій;
- самостійно опрацьовувати управлінські рішення, володіти основами педагогічної майстерності.

Соціальний педагог повинен бути обізнаним у багатьох галузях знань. До сфери базових знань його можна зарахувати:

- основні історичні факти, дати, події та імена історичних діячів;
- типологію, основні джерела виникнення та розвитку масових соціальних рухів, форми соціальної взаємодії, чинники соці-

ального розвитку, типи та структури соціальних організацій, їх аналіз;

- умови формування особистості, її свободи, відповідальності за збереження життя, природи, культури, розуміння ролі насильства і ненасильства в історії та людській поведінці, моральних зобов'язань людини щодо інших і себе самої;
- права та свободи людини і громадянина, реалізація їх у різних сферах життєдіяльності;
- основи української правової системи та законодавства, організацію та функціонування судових і правоохоронних органів, правові та морально-етичні норми у сфері професійної діяльності;
- спроможність до аналізу навчально-виховних ситуацій, визначення та розв'язання педагогічних завдань;
- феномен культури, її роль у людській життєдіяльності; способи надбання, зберігання та передачі соціального досвіду, цінностей культури;
- форми і типи культури, основні культурно-історичні центри та регіони світу, закономірності їхнього функціонування та розвитку;
- історію України та її місце в системі світової культури й цивілізації;
- основи фізичної культури та здорового способу життя;
- основні державні документи з питань розвитку освіти та виховання, соціального захисту дітей, молоді, людей похилого віку, розвитку науки, культури і міжнаціональних відносин;
- основи суспільних наук, етики й естетики, основи законодавства і права, історії української літератури, мистецтва, дитячої літератури, основи культури і техніки мовлення, народознавства, історії педагогіки;
- загальну педагогіку, основи педагогічної майстерності, вікову та педагогічну психологію, психологію та педагогіку дозвілля, основи сімейного виховання, родинну педагогіку;
- методи психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей різного віку та їх оточення; методи педагогічного керування дитячою діяльністю в різних дитячо-підліткових і молодіжних осередках, у школі, гімназії, ліцеї та інших навчально-виховних закладах;
- основи культурно-дозвільної діяльності, фізкультурно-оздоровчої роботи в школі, за місцем проживання, у сімейно-побутовому середовищі, у позашкільних закладах і центрах дитячої творчості.

Крім цього, соціальний педагог повинен уміти:

- вільно володіти державною мовою України;
- висловлювати й обґрунтовувати свою позицію в оцінці подій історичного минулого;
- аналізувати в загальних рисах основні економічні події в нашій країні та за її межами, знаходити й використовувати інформацію, необхідну для орієнтування в поточних проблемах економіки;
- виокремлювати, розрізняти й застосовувати теоретичні й практичні, аксіологічні й інструментальні компоненти у підготовці й обґрунтуванні політичних рішень, забезпеченні особистого внеску в суспільно-політичне життя;
- складати психологічну характеристику особистості (темпераменту та здібностей, спроможностей), психологічного стану, володіти способами психічної саморегуляції;
- використовувати, самостійно розробляти й укладати нормативні та правові документи стосовно фахової діяльності; вживати необхідних заходів щодо відновлення порушених прав;
- оцінювати досягнення культури, розглядаючи їх у контексті створення, бути здатним до діалогу як способу ставлення до культури і суспільства;
- вести бесіду-діалог загального характеру іноземною мовою;
- користуватися правилами мовного етикету, читати літературу зі спеціальності без словника; складати анотації, реферати та ділові листи іноземною мовою;
- застосовувати засоби ефективної організації творчої діяльності дітей і молоді у навчально-виховному процесі школи, позашкільних закладів, осередків соціальної роботи з різними категоріями населення;
- збирати, накопичувати, аналізувати, систематизувати інформацію про соціальні проблеми дітей та молоді, людей похилого віку; вміти організовувати дозвілля; виявляти шляхи подолання міжособистісних конфліктів;
- допомагати сім'ям у розвиткові інтелектуальних, морально-естетичних, творчих якостей їхніх дітей; здійснювати педагогічне керування процесом виховання дітей у родинах;
- підвищувати рівень кваліфікації, професіоналізму, самовдосконалюватися в соціально-педагогічній діяльності;
- опановувати різноманітні форми соціально-педагогічного впливу на особистість, різні категорії дітей, молодь, людей похилого віку;

- розробляти заходи щодо створення умов для плідного проведення творчої роботи учнів і молоді на уроці, у групах продовженого дня, позакласній та позашкільній діяльності, організації вільного часу, науково-технічної та художньої творчості, занять спортом, суспільно корисною діяльністю;
- застосовувати психокорекційний вплив на дітей і молодь, які перебувають у кризовому стані та конфліктних ситуаціях.

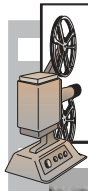
Останнім часом в Україні складається власна модель підготовки соціального педагога, спрямована на роботу з різними категоріями молоді, оскільки саме молодь потребує в сучасних умовах найбільшої уваги з боку суспільства, соціального захисту та соціальної підтримки.

Питання для обговорення

1. Односпрямованість матеріального (або технічного), морального та соціального прогресу в суспільстві зумовлюється взаємозбагаченням економічного та інформаційного простору країни. Зазначте, в чому, на вашу думку, полягає роль соціально-педагогічних категорій у забезпеченні взаємодії економічного та інформаційного простору країни.
2. Мудрі люди кажуть: "Загад діло справує, а діло — загад"*. Інакше кажучи, задум детермінує виконання справи, а практичний досвід діяльності визначає формування задумів. Це відбувається завдяки взаємодії, взаєморозвиткові, взаємовдосконаленню суб'єктивно-особистісних чинників діючого індивіда й об'єктивно-детермінованих умов здійснюваної ним справи. На доказ цього наведіть приклад із життя вашої професійної сфери про те, як відбувалось одночасне взаємовдосконалення суспільно корисної справи і творчих якостей діяча.
3. Відомо, що саморозвиток суспільно корисних справ відбувається завдяки взаємовдосконаленню суспільних і технологічних відношень у межах певної категорії. Наведіть приклад того, як у межах категорії "соціальне середовище" технологічні відношення вплинули на основи суспільних відношень, а відношення суспільні сприяли змінам в основах технологічних відношень.
4. Спробуйте за допомогою наведеного вами прикладу охарактеризувати механізм взаємодетермінації, взаємовдосконалення суспільних і технологічних відношень у межах категорії "соціальне середовище".

---

* *Українські* приказки, прислів'я і таке інше / Уклад. М. Комис / Упоряд. приміт. та вступ. ст. М. М. Пазяка. — К.: Либідь, 1993. — С. 89.



Розділ 3

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА У САМОРОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОСТОРУ КРАЇНИ: САМОРОЗВИТОК ТРУДОВИХ РЕСУРСІВ

Завжди вважалося, що робота з кадрами полягає виключно у заходах з добору "робочої сили". Панувала думка, що досить знайти потрібних людей і вони з успіхом виконають потрібну роботу. Сучасні організації, в яких добре поставлено справу управління, вважають, що добір гідних людей є лише початком справи. У той час, коли більша частина ресурсів організації являє собою матеріальні об'єкти, вартість яких з часом знижується через амортизацію, цінність людських ресурсів з роками збільшується. Таким чином, на користь організації і на благо її службовців керівництво організації мусить постійно працювати над повсякчасним підвищенням кваліфікаційного потенціалу кадрів.

Успішна програма розвитку кадрів сприяє створенню сил, спроможних до

творчої праці, спонукуваних сильною мотивацією до виконання завдань, що стоять перед організацією. Це сприяє зростанню продуктивності праці, тобто підвищенню цінності людських ресурсів організації.

Першим кроком у підвищенні продуктивності праці є професійна орієнтація і соціальна адаптація у колективі. Якщо керівництво зацікавлене в успіхах працівника на новому робочому місці, воно повинно пам'ятати, що організація є суспільною системою, а кожний працівник — особистість. Новоприбулий приносить із собою в організацію попередньо отриманий досвід, усталені погляди, які можуть вписатися чи не вписатися у нові межі. В період пристосованості у нового працівника формується певне ставлення до роботи. Відбувається соціальна адаптація, тобто процес пізнання зв'язків, ліній, ниточок влади, осягнення цінностей, притаманних цій організації, процес навчання, усвідомлення того, що є важливим у цій організації та її підрозділах.

Організація використовує певний набір способів для того, щоб ввести людину у своє товариство. Під час наймання працівника на роботу організація сповіщає про себе все необхідне, щоб очікування новоприбулого працівника формувалося реалістично. Після цього проводяться навчання новачка для засвоєння ним спеціальних трудових навичок і співбесіди про те, що вважається ефективною роботою. Правила, процедури, настанови з боку керівництва — це додаткові кроки адаптації працівників у колективі організації.

Якщо керівник не докладає зусиль до того, щоб організувати адаптацію нових підлеглих, новоприбулі працівники можуть розчаруватися через усвідомлення нездійсненності своїх надій або їм здасться, що у поведінці треба дотримуватися того досвіду, який вони здобули на попередньому місці роботи, або й можуть взагалі дійти неправильних висновків про свою нову роботу.

Організації потребують від співробітників високої продуктивності праці. При цьому виявляється піклування про загальну якість трудових ресурсів. Одним із поширених способів досягнення цієї мети є добір найкваліфікованіших нових працівників. Однак цього не досить. Керівництво повинно також проводити програми систематичного навчання і підготовки працівників, сприяючи повному розкриванню їхніх можливостей у трудовому процесі.

Фахова підготовка являє собою таке навчання працівників, яке зумовлює підвищення продуктивності їхньої праці. Мета

навчання — забезпечити організацію достатньою кількістю людей з навичками, здібностями, необхідними для досягнення мети організації, а також формувати й розвивати творчі здібності працівника. Це навчання корисне у трьох основних випадках: по-перше, коли людина вступає в організацію; по-друге, коли службовця призначають на нову посаду чи йому доручають нову роботу; по-третє, коли перевіркою встановлено, що у працівника бракує певних навичок для ефективного виконання довіреної йому роботи.

Специфічних методів навчання безліч, але всі вони повинні пристосовуватися до конкретних вимог фаху та організації. Виділяють такі основні вимоги, що спроможні забезпечити ефективність програми навчання персоналу.

1. Для навчання потрібна мотивація. Люди повинні розуміти цілі програми і те, яким чином навчання зумовить підвищення продуктивності їхньої праці та їхнє задоволення своєю роботою.

2. Керівництво зобов'язане створити сприятливий для навчання клімат. Йдеться про заохочення тих, хто навчається, до активної участі у навчанні, про підтримку їх з боку викладачів, бажання відповідати на запитання. Важливим моментом може виявитися створення певного фізичного середовища. Деякі організації віддають перевагу навчальним заняттям у спеціальних центрах, а не у своїх приміщеннях.

3. Якщо навички, які набуваються під час навчання, складні, то процес навчання треба поділити на певні етапи. Учасник програми повинен мати можливість випробувати на практиці навички, що їх він набув на кожному з етапів навчання, і тільки після цього рухатися далі.

4. Ті, хто навчається, мають відчути зворотний зв'язок у своєму ставленні до результатів навчання, потрібно забезпечити позитивне закріплення вивченого. Цьому сприятиме похвала, визнання успіхів з боку викладачів, керівництва тощо.

3.1. Соціально-педагогічні закономірності навчання персоналу

Навчання персоналу здійснюється на основі об'єктивних закономірностей, відповідно до яких керівники занять і ті, хто навчається, узгоджують свої дії. Охарактеризуємо стисло ці закономірності.

1. **Навчання — це процес, який характеризується суперечливою єдністю репродуктивної і продуктивної навчально-пізнавальної діяльності учасників занять.** Ті, хто навчається, розуміють і засвоюють новий навчальний матеріал, обов'язково відтворюють його в ситуаціях закріплення та застосування знань, умінь і навичок. Тому навчання завжди передбачає засвоєння і відтворення матеріалу. Навчання обов'язково враховує набутий досвід, знання, спроможності тих, хто навчається.

Оскільки навчання передбачає розвиток учасників занять, воно має охоплювати такі навчальні ситуації, в яких учасники занять оволодівають способами фахової продуктивної діяльності.

2. **Навчання — це процес переходу ступеня навчально-пізнавальної самостійності учасників занять у якість засвоєння ними навчального матеріалу.** Ця закономірність звертає увагу на існування зв'язку між навчально-пізнавальною самостійністю учасників занять і якістю засвоєння ними навчального матеріалу. Наприклад, учасники занять зовні виявляють активність у навчанні, швидко реагують на репліки керівника занять, прагнуть якнайшвидше виконати дії тощо — і часом вони можуть бути незібраними чи недосвідченими, не мати необхідних знань, не мати певних здібностей. Трапляється, що учасник занять намагається швидко виконати завдання, але йому це не вдається через відсутність досвіду і знань. Якщо керівник оцінюватиме лише результати як такі, не зважаючи на те, що в учасника занять немає знань, навичок, то він припуститься помилки. Учасникові занять треба надати можливість збагатити свій фонд новим досвідом, його треба надихнути впевненістю в успіхові.

Керівник занять повинен уміти побачити за зовнішнім проявом поведінки учасника занять внутрішню активність, ще не виявлені і не використані можливості і, враховуючи їх, включити учасників занять у навчання, забезпечуючи їм можливість реалізувати навчально-пізнавальну активність і самостійність. Ця самостійність виявляється в репродукуванні учасниками занять знань і дій, відомих їм уроків попереднього навчання, повторенні прикладів, що демонструвалися керівником занять, а також досягнень власного самостійного або частково самостійного знаходження вирішення навчально-фахової проблеми. Так виникає можливість встановити зв'язок між ступенем навчально-пізнавальної самостійності тих, хто навчається, і якістю засвоєння ними навчального матеріалу, а отже, перевірки відповідності цієї діяльності другій закономірності навчання персоналу.

3. **Навчання являє собою єдність трьох станів — його функціонування, продуктивної діяльності та нового функціонування, в якому синтезується новий навчальний зміст.** Якщо перша закономірність звертає увагу на витоки розвитку тих, хто навчається, а друга — на зв'язок ступеня навчально-пізнавальної самостійності з якістю засвоєння навчального матеріалу, то третя закономірність характеризує навчання як систему, що спроможна функціонувати, припиняти функціонування й обумовлювати собою нове функціонування, в якому синтезується осягнутий учасниками занять зміст навчання. Третя закономірність дає можливість уявити і зрозуміти процес навчання у повному обсязі, що у сукупності становлять ціле. Таким чином, процес навчання розкривається в його внутрішній специфічній логіці розгортання. Ці стани у межах одного циклу навчання характеризують специфічним чином розвиток учасників занять.

Систему взаємодоповнювальних циклів навчання учасників навчально-виховного процесу називають педагогічною технологією навчання майбутніх службовців чи фахівців.

"Технологія навчання" як професійна категорія привернула увагу дослідників на початку 60-х років. До цього спричинився великий потік інформації про авторські школи, індивідуальні методики, інтенсивні курси. Виникнення нової дисципліни пояснювалось насамперед розвитком візуальної та програмованої освіти.

Сучасну технологію навчання характеризують як тенденцію до різнобічної діяльності у цій сфері. Приміром, англійські дослідники зараховують сюди ідеї, досвід, набутий у різних сферах освіти, психології, соціології, професійного менеджменту, системного аналізу тощо. В "Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій та технологій" (Лондон, 1978) П. Мітчелл, зокрема, дає таке визначення: "Технологія навчання є сферою дослідження і практики в межах системи освіти, яка має зв'язок з усіма сторонами організації педагогічних систем для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів".

Усі дискусії про суть технології навчання завершились у 1986 р. публікацією офіційного визначення, якого нині дотримується ЮНЕСКО: технологія навчання — це системний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням людських і технічних ресурсів та їх взаємодії для досягнення найефективнішої форми освіти.

Поліфункціональність технології навчання виявляється в тому, що вона оперує такими гуманістичними функціями науки, як опис, пояснення, передбачення та обґрунтування, і таким чином пов'язує потреби суспільства з інформаційним простором країни. За допомогою комп'ютера технологія навчання обумовлює оперування критичними чинниками стану досліджуваної справи (опис), її розвитку (пояснення), спрямування (передбачення), суспільного призначення (обґрунтування), сприяючи виявленню прихованих можливостей поліпшення досліджуваних справ і тим самим збагачуючи економічний простір країни.

Опрацювання технології навчання **опису** при формуванні й поданні навчального матеріалу поєднує в собі найсуттєвіші суперечності у критичних чинниках стану фахової справи (суперечливий збіг обставин в умовах чинного законодавства; суперечливість у діях учасників досліджуваного процесу; суперечливість у мотивах, позиціях, фактах), спонукає особистість до пошуків проблем і суперечностей розвитку досліджуваної справи. Розкриття суперечностей у критичних чинниках стану досліджуваного процесу потребує од відправника відомостей винахідливого конструювання та реконструювання інформаційних матеріалів у спробах заохочення одержувача інформації до подальшого вивчення досліджуваного об'єкта, сприяючи розвиткові його дидактичних здібностей. У цей час найяскравішого вияву набуває **заохочувальна** функція спілкування. Висловлений співрозмовником прогноз виконує функцію спонуки до подальшого розкриття предмета спільних пошуків. Будь-який контакт набуває розвитку доти, доки триває заохочення комуніканта. Доцільне застосування цієї функції сприяє тому, що службово-кваліфікаційні позиції учасників занять ("керівник — підлеглий") поступаються місцем індивідуально-особистісним позиціям ("співучасники творчого пошуку"). За таких умов відбувається взаємопідтримка, взаємоспівчуття, взаємодовіра, шанобливе ставлення до людської гідності кожного співтворця.

З вибудовуванням технологій навчання **поясненню**, що висвітлює суперечності у критичних чинниках розвитку досліджуваного процесу (формування ціннісного підходу до інформації про суперечливість критичних чинників розвитку справи; розгляд протилежних сторін значущої для справи суперечності; відбиття у повідомленні предмета пошуку-домагання учасників досліджуваного

процесу), створюються умови для вдосконалення спрямованості особистості відправника навчального матеріалу до попередньо визначених індивідуально-психологічних особливостей одержувачів відомостей. При цьому береться до уваги рівень утруднень, що спіткають одержувачів відомостей під час опанування запропонованого навчального матеріалу та його адаптації, відповідно до рівня підготовленості одержувача інформації, вміння спілкуватися з одержувачем відомостей залежно від його вікових та індивідуальних особливостей. Розвиток цих творчих якостей, що називаються перцептивними здібностями особистості, зумовлює здійснення пізнавальної функції спілкування, що **оновлює** наявну інформацію. У кожному заохоченому контакті відбувається творення сукупного фонду знань співрозмовників, спільний "банк" інформації задля вирішення спільної справи. Відбувається взаємообмін думками, враженнями, взаємоосмислення життєвого досвіду, діалог як основна форма комунікативного процесу в навчанні.

Під час розробки технології навчання **передбаченню**, що охоплює найсуттєвіші суперечності у критичних чинниках спрямування досліджуваного процесу (формування в одержувачів відомостей соціально значущого підходу до визначеного в них спрямування справи; висвітлення виробничо-технологічного руху того явища, про яке повідомляється; висвітлення індивідуально-особистісного смислу у змінюванні явища, що нас цікавить, а також суспільно-галузевого значення руху, про який надається інформація; тлумачення суттєво значущих цілей учасників досліджуваного процесу), необхідно забезпечити прийняття відправником навчального матеріалу інформації, що йде від особистості його одержувача з усіма його недоліками й чеснотами. Означена творча якість надавача навчального матеріалу допомагає простежити, наскільки одержувач його переймається змістом обговорюваної справи, що його зворушує, а що залишає байдужим. У творенні передбачення шлях духовних зусиль того, хто інформує, торують його спроможності до навіювання, тобто сугестивні його здібності. Розвиток цієї творчої якості зумовлюється реалізацією **залучальної** пізнавальної функції спілкування. Кожний із комунікантів неодмінно намагається схилити співрозмовника до свого варіанта зрушення справи, залучити партнера до певного напряму пошукової діяльності. Застосування цієї функції спілкування передбачає прогнозування та планування ситуацій спроб і помилок, вибору,

самоаналізу, самооцінки, самопізнання відповідно до педагогічної мети; єднання, злиття значень особистісного, фахового та суспільно-галузевого, громадянського підходів у вирішенні суспільно значущих проблем.

Технологія навчання **обґрунтуванню** складається з вивчення критичних чинників призначення запропонованого до використання об'єкта (визначення відповідності запропонованого об'єкта певному предметові суспільної потреби; виявлення джерела засобів, що їх потребуватиме новоутворений об'єкт для нарощування нових елементів; висвітлення взаємодії означених чинників і сприяння новим об'єктом розвиткові майбутньої вищої системи, корпорації, суспільної сфери, до структури якої належить новоутворена справа; виявлення переваг новоствореної структури об'єкта над попередніми структурами подібного призначення; висвітлення переваг новостворених форм зв'язку між елементами нової справи на відміну від попередніх).

Здійснення відправником навчального матеріалу інтерпретації та критики досліджуваного процесу, його аналізу й синтезу, класифікації та конкретизації, кодування й декодування інформаційних матеріалів сприяють розвиткові гностичних здібностей особистості. Останнє зумовлюється реалізацією **гатункової** функції спілкування: комуніканти розпочинають сеанс обміну інформацією, маючи на думці одні ідеї, цілі, плани, а завершують контактування — з іншими, повнішими, багатшими ідеями, цілями та планами.

Забезпечуючи системне віддзеркалення критичних чинників досліджуваної справи у реалізації пізнавальних функцій спілкування, технологія навчання сприяє висвітленню індивідуальних потреб особистості в інформаційному просторі країни, зумовлюючи розвиток творчих здібностей особистості, зокрема — дидактичних (опис), перцептивних (пояснення), сугестивних (передбачення) та гностичних (обґрунтування), сприяючи збагаченню інформаційного простору країни.

Здійснення відправником навчального матеріалу інтерпретації й критики того процесу, який вивчається, передбачає досконале володіння керівником навчальних занять дидактичним і навчальним матеріалом.

Навчальний матеріал опосередковує перехід змісту навчання з площини нормативного суспільного знання й досвіду у площину індивідуальних навчальних надбань. Призначення навчального матеріалу полягає в структурному моделюванні суспільного знання

та досвіду для того, хто навчається. Навчальний матеріал функціонує в діяльності тих, хто здійснює навчання, і тих, хто навчається, у процесі вирішення ними відповідних завдань. Це означає, що під час розгляду навчального матеріалу доцільно користуватися категоріями "модель" і "завдання"*.

Модель і об'єкт, що підлягає моделюванню, мають структурну схожість, і тому суб'єкт моделювання користується моделлю як засобом здобуття інформації про досліджуваний об'єкт. Моделі поділяють на матеріальні, матеріалізовані та ідеальні. Приклад матеріальної моделі — діюча модель досліджуваного механізму; матеріалізованої моделі — креслення чи словесний опис досліджуваного механізму; ідеальної моделі — уявлення про досліджуваний механізм, поняття про принцип його дії.

Для вирішення завдання суб'єкт мусить попередньо оволодіти деякою сукупністю засобів вирішення. Ці засоби можуть бути матеріальними (машини, інструменти, пристрої тощо), матеріалізованими (тексти, схеми, формули, малюнки тощо) та ідеальними (знання, обмірковані плани дій тощо). Усі матеріалізовані та ідеальні, а також деякі матеріальні засоби вирішення являють собою моделі тих чи інших об'єктів, тобто використовуються під час вирішення як носії інформації про них.

Доцільно розрізняти два типи завдань відповідно до їх місця у навчанні. Йдеться про **завдання навчальні**, які вирішуються тими, хто навчається, і **завдання дидактичні**, що розробляються керівниками навчальних занять, завдання з управління навчальною діяльністю. Сутність вирішення дидактичного завдання полягає у переході від певного вихідного стану системи знань та вмінь до очікуваного стану цієї системи.

Дидактичний матеріал являє собою систему об'єктів. Кожний об'єкт означеної системи служить для використання в процесі навчання у вигляді матеріальної чи матеріалізованої моделі того чи іншого компонента суспільного знання й досвіду, функціонує як засіб вирішення дидактичного завдання.

Навчальний матеріал — це система ідеальних моделей, підґрунтям яких служать означені вище матеріальні та матеріалізовані моделі, що їх використовують у навчальній діяльності. Як одиниця

---

* Див.: *Балл Г. А., Рычик М. В.* Учебный материал и его психологическая структура // Учеб. материал и учеб. ситуации: Психол. аспекты / Под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. — К.: Рад. шк., 1986. — С. 7–21.

членування навчального матеріалу постає навчальне завдання. Отже, розробка системи таких завдань становить стержень роботи в опрацюванні навчального матеріалу, а також того дидактичного матеріалу, який зумовлює втілення спланованого навчального матеріалу.

Навчальний матеріал являє собою систему ідеальних моделей, що використовуються у навчальній діяльності. Тому його структуру доцільно розглядати виходячи з особливостей діяльності тих, хто навчається, в умовах конкретної ситуації навчання.

Структурний компонент — **повідомлення**. Може міститись у промові керівника занять, у тексті підручника, може осягатись одержувачами інформації повністю або частково, безпосередньо фіксуватись у пам'яті, перетворюватись залежно від розумових дій тих, хто навчається. Найсуттєвішим у цьому разі виявляється не стільки те, що вкладає у повідомлення відправник інформації, скільки те, що схоплює її одержувач. Осягається лише те, що стало предметом чи умовою розумової діяльності того, хто навчається.

Структурний компонент — **завдання**. Коли завдання ставить керівник занять, його вирішення тими, хто навчається, може суттєво відрізнятися від запланованого, очікуваного. Рівень та особливості знань одержувачів завдання, мотиви діяльності, установки, що вже сформувалися, впливають на розуміння учнями запропонованих завдань і характер їх вирішення. Важливу роль відіграють ті вимоги до процесу і результатів вирішення, за допомогою яких ретельно стежить керівник занять і які він враховує під час підведення підсумків занять, виставленні оцінок тощо. Завдання, так само як і повідомлення, постає як структурний компонент навчального матеріалу лише тією мірою, якою воно спроможне активізувати і спрямувати розумову діяльність тих, хто навчається.

Структурний компонент — **момент спілкування**. На перебіг і результати навчання впливає не кількість духовних акцій спілкування, а ті характерні зміни розумової діяльності одержувачів відомостей, що виникають у зв'язку з актуальним або очікуваним спілкуванням. Навіть під час самостійного (поза спілкуванням) вирішення завдань на доказовість така діяльність, як правило, майже цілком набуває комунікативної спрямованості: учень не стільки розкриває для себе самого ті чи інші властивості й зв'язки досліджуваних об'єктів, скільки готується до їх обговорення у спілкуванні з конкретним комунікантом — керівником занять, який вимагає

розгорнутих доказів, форми посилань, ілюстративних прикладів тощо. Враховуючи означене, духовну акцію спілкування як тип структурного компонента навчального матеріалу називають "моментом спілкування": йдеться про ті складові матеріалу, в яких комунікативна спрямованість відіграє провідну роль.

З огляду на реальне втілення навчального матеріалу у внутрішніх ситуаціях навчання виокремлюють вісім якісно своєрідних **методичних форм навчального матеріалу**.

1. **Віддзеркалення операційної сторони** застосування того способу діяльності, який вивчається, за допомогою повідомлення визначає методичну форму **інструкції**, що розкриває зміст операцій, притаманних означеному способові, та послідовність їх виконання (єдину в усіх випадках або таку, що залежить від дотримання тих чи інших умов). Інструкція може подаватись у різних формах — текстовій (письмовій або усній), графічній та ін.

2. **Збіг** того ж **функціонального компонента навчального матеріалу з іншим структурним компонентом** — завданням — реалізується у вигляді **заданого формулювання**. Звичайно застосовують серію проблемних завдань. Кожне з цих завдань у процесі вирішення обов'язково мусить виявляти окремий момент того взаємозв'язку операцій досліджуваного способу діяльності, який вимагається в інструкції. Послідовність висвітлення операцій, що становлять досліджуваний спосіб діяльності, може бути різною.

3. **Реалізація операційної структури** способу діяльності через момент спілкування включає використання подвійної ініціації у розгортанні навчальної ситуації. Необхідною методичною формою стає **діалог**, у якому післяопераційна розчленованість способу дії висвітлюється у питально-відповідних репліках того, хто навчає, і того, хто навчається. У разі високого рівня мотивації діалог виявляється ефективним не тільки для комунікантів, співрозмовників, а й для всього контингенту аудиторії, яка співпереживає, прогнозує й оцінює зміст і влучність реплік учасників діалогу.

4. **Описовий текст**, у тому числі поданий у вигляді монологу керівника занять, є ефективнішим у повідомленні цільових характеристик того способу діяльності, який вивчається. Він, як елемент суспільного знання і досвіду, часто пов'язаний з певною сферою людської діяльності. Описовий текст зручний для створення в уяві тих, хто навчається, широкої картини досліджуваної діяльності. На цій основі вони спроможні самостійно формувати цілі, подібні до тих, що висуваються у досліджуваній практиці.

5. Для подання **цільових характеристик** досліджуваного способу діяльності в іншому структурному компоненті навчального матеріалу — завдання — найзручнішою методичною формою є **демонстрація**, тобто показ досліджуваного способу дій, як правило, у його зовнішньому опредметненому втіленні. Саме привабливість предметних атрибутів, активізуючи образні уявлення, стимулює одержувачів інформації до самостійного пошуку значущих і різноманітних цілей застосування того способу дії, який вивчається.

6. Для відтворення **об'єктної сфери застосування** досліджуваного способу дії завдання як структурний компонент навчального матеріалу мусить насамперед набути форм проблемної **предметної ситуації**. Загальний сенс його полягає у тому, щоб одержувач інформації, оволодіваючи операційною стороною способу дії, досяг поставленої мети в умовах, які істотно відрізняються від знайомих, звичних, "штатних", опанованих на попередніх заняттях. Зазвичай, таке завдання вирішується тими, хто навчається, під час бесіди з керівником навчальних занять. При цьому визначальну роль відіграє не момент спілкування, а самостійне визначення учнем того відношення об'єктів предметної ситуації, яке осягається, опановується й застосовується.

7. **Момент спілкування** висвітлює об'єктні характеристики способу дії в тих випадках, коли потрібно врахувати вимоги співрозмовника щодо очікуваного спілкування. Це змушує учня усвідомити і застосувати той спосіб дій, який вивчається, опановується. Виокремити загальний принцип його застосування учень може у бесіді, обговорюючи з керівником занять різні приклади, або під час спеціальної підготовки до такої бесіди в обох випадках йдеться про методичну форму **ситуації спілкування**; осмислюючи і намагаючись пояснити співрозмовникам предметні ситуації з власного життєвого досвіду, змісту книжок, кінофільмів тощо, учень засвоює на належному рівні об'єктні характеристики того способу дії, який вивчається.

8. **Цільові характеристики** опановуваного учнем способу діяльності реалізуються через момент спілкування. При цьому застосовується методична форма **персоніфікованої ілюстрації** досліджуваного способу дії. Співпереживаючи з "героєм" вибраної ілюстрації або, навпаки, — в уяві своїй стаючи на заваді його діям, намірам, учень усвідомлює цільові можливості того способу дій, який віддзеркалює персоніфікована ілюстрація.

Технології навчальної підготовки персоналу повинні реалізовуватись як технології одночасного перетворення об'єктивно-детермінованих умов опановуваної службової діяльності і доцільного розвитку суб'єктивно-особистісних спроможностей діяча, суб'єкта фахової суспільно корисної діяльності. Висвітлені методичні форми подання навчального матеріалу базуються на встановлених соціально-педагогічних принципах навчання персоналу.

3.2. Соціально-педагогічні принципи навчання персоналу

Основні положення, відповідно до яких будується навчання, називають принципами навчання. Система принципів навчання будується з урахуванням його закономірностей. Вони є найважливішими узагальненими засобами організації й управління процесом навчання. Ці принципи — перелік їх потребує певної послідовності — внутрішньо пов'язані між собою і взаємозумовлені.

1. **Принцип відповідності соціально-психологічних та індивідуально-психологічних особливостей учасників занять специфіці навчання.** Означає необхідність пристосування учасників занять до системи навчання — усвідомлення себе як учнів, готовність навчатися, виконувати учнівські функції. Керівник занять, застосовуючи цей принцип, повинен враховувати трудовий шлях тих, хто навчається, вік, стать, освіту, в деяких ситуаціях — сімейний стан, а також особливості сприйняття, уваги, мислення, уяви, волі, темперамент, характер, здібності тощо. Водночас треба враховувати досвід і загальнофаховий рівень розвитку, причому стосовно специфіки навчання, а не взагалі. Треба допомогти учасникам занять стати учнями.

2. **Принцип свідомої навчально-пізнавальної активності учасників занять у навчанні.** Керівник занять порушує цей принцип, коли не створює умов для виявлення учасниками занять своєї активності, ініціативи, намагається подати навчальний матеріал у "готовому вигляді", вимагає механічного повторення своїх дій і т. ін. Згідно з вимогами цього принципу, керівник занять зобов'язаний забезпечити сприятливі умови для педагогічного спрямування активності учасників занять, їхньої активності та самостійності. Процес опанування прийомів фахової діяльності, яка надалі має набути свого вияву в реалізації, повинен бути свідомим і активним,

учень має виявити певну самостійність у теоретичній і практичній діяльності. Принципи відповідності якостей учасників занять специфіці навчання та свідомої навчально-пізнавальної активності становлять внутрішньо пов'язані між собою сторони єдиного процесу навчання.

3. **Принцип науковості навчання** вказує на те, що керівник занять повинен брати до уваги закономірності навчання, а також ті закономірності, що містяться у навчальному матеріалі, у психології сприйняття, уяві, розумінні, засвоєнні навчального матеріалу. Принцип науковості зобов'язує керівника навчальних занять удосконалювати методику навчання конкретної фахової справи, спираючись на останні її наукові досягнення, а також досягнення соціально-педагогічної науки.

Відповідно до вимог принципу науковості навчання керівник занять вибудовує зрозуміле, осяжне для наявного контингенту учасників занять навчання, попередньо планує, проектує, запроваджує ситуації утруднень та помилок як засоби професійно-пізнавального розвитку й виховання.

4. **Принцип наочності навчання.** Навчання персоналу передбачає застосування різних форм наочності. Це предметна наочність у вигляді знарядь праці; словесно-образна наочність в описах професійно значущих подій з життя видатних діячів галузі, суспільства, людства; умовно-зображувальна наочність — схеми, креслення, таблиці тощо; динамічна наочність — кіно, телебачення, відеомагнітофон.

Цей принцип реалізовується на всіх етапах навчання, оскільки зумовлює ефективне опрацювання фахових засобів, способів оперування засобами, аналізу, синтезу, інтерпретації, оцінки, включаючи оцінку власної роботи, попередньо знятої на плівку.

5. **Принцип систематичності й послідовності навчання.** Навчання персоналу здійснюють за певною схемою — подаючи навчальний матеріал у логічній послідовності і спираючись на наявні в учасників занять досвід, знання, уявлення, вміння і навички.

Систематичність навчання зобов'язує керівника занять будувати процес за дидактичною логікою. Саме вона визначає послідовність і характер опрацювання тем і завдань, вивчення матеріалу у його поступовому ускладненні. Водночас цей принцип зобов'язує керівника навчальних занять керуватися логікою, властивою фаховим особливостям досліджуваної справи. Це означає, що керівник,

обмірковуючи систему і послідовність розподілу етапів навчання, дотримується логіки фахової справи, що постає як навчальний матеріал.

6. **Принцип проблемності навчання.** Дотримання вимог цього принципу потребує від керівника занять конструювання нових навчальних засобів. Важливо оволодівати новими прийомами в опануванні засобів вирішення фахових проблем. Тому під час занять керівникові треба ставити учасників занять у різні ситуації творчого пошуку і відкриття нових способів вирішення професійних завдань. Як навчальний матеріал відтворюються обрані фахові процеси і на цьому тлі спеціально організовуються навчально-проблемні ситуації, в основі яких можна побачити життєві факти й обставини. Відповідно до принципу проблемності навчання керівник занять зобов'язаний створити умови для професійно-творчої діяльності.

Професійно-дослідна діяльність учасників занять — найкопіткіша й найскладніша форма навчальної праці в колективі. Учасники занять навчаються шукати правильне рішення, аргументувати й обстоювати власну думку, бачити недоліки у власних діях і діях своїх колег, щоразу по-новому підходити до навчально-проблемної ситуації, а якщо треба — то й відмовитись від заходу, визначивши його помилковість. Самостійне здобуття нових знань, опрацювання власними зусиллями узагальнень і висновків — ефективний спосіб активного і свідомого опанування службових обов'язків.

7. **Принцип колективності навчання.** На вимогу цього принципу навчальний колектив виховується як ціле. Створюються умови для цілеспрямованої злагодженої роботи усіх підрозділів, усіх ланок. Навчання узгоджується з основними механізмами розвитку колективу: навчальна робота узгоджується з виробничою діяльністю, будується згідно з найближчими, середніми та подальшими перспективами, являючи собою єдність репродуктивної та продуктивної діяльності. Учасники навчального колективу повинні усвідомлювати цілі створеного колективу, вносити свою частку в його успіхи, боротися за утвердження його авторитету в організації, населеному пункті, галузі. Перед керівником повсякчас виникає проблема органічного поєднання колективної та групової діяльності, доцільного планування та застосування їх взаємодії, попеременного залучення учасників занять до різних форм професійно-творчої роботи, призвичаювання учасників занять до дій

з позиції "керівника", бо в колективі завжди є потреба у поданні комусь допомоги.

Колективний характер навчання сприяє набуттю учасниками вмінь учитися, враховувати думки інших членів колективу, узгоджувати з ними свої дії, шукати і знаходити спільні колективні рішення.

8. **Принцип індивідуалізації навчання.** Цей принцип привертає увагу керівника занять до врахування не тільки індивідуальних особливостей учасників занять як таких, а й — головним чином — до педагогічно цілеспрямованої індивідуалізації навчання. Відповідно до вимог цього принципу, хоч би яка форма організації навчання використовувалась під час занять — колективна, групова чи індивідуальна — врешті-решт, найважливішим є формування професійно-творчих особистісно-індивідуальних якостей тих, хто навчається.

9. **Принцип фахової зацікавленості навчання.** Цей принцип походить від специфіки фахової діяльності тих, хто навчається. Учасники занять залюбки обговорюють професійно значущі проблеми під час навчання, роботи та у вільний час. Тому навчатися треба в атмосфері доброзичливості та радості навчального відкриття. Для цього керівникові занять треба докласти зусиль до створення відповідного психологічного клімату професійно-творчого пошуку. Захопленість учасників занять фаховою справою неодмінно пов'язується з морально-етичними вимогами до особистості, без яких неможливо успішно здійснювати навчання й виховання.

Принцип фахової зацікавленості навчання виявляє необхідність створення атмосфери радісного відкриття фахових таємниць, що збагачує внутрішній світ учасників занять яскравими враженнями від майбутньої професії та від спілкування з друзями, керівником занять під час оволодіння засобами та прийомами майбутньої професійної справи.

10. **Принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю організації.** Цей принцип відображає зв'язок навчання персоналу зі специфікою діяльності організації. Свого вираження він набуває у виборі навчального матеріалу, де зосереджується інформація про сучасний стан, розвиток, спрямування та призначення діяльності базової організації та відповідної сфери. У багатьох центрах підготовки фахівців навчальний матеріал підбирає не тільки керівник занять, а й учасники занять відповідно до завдань керівника. Процес

навчання керівник занять планує і здійснює з огляду на майбутній фаховий процес, майбутні службові обов'язки тих, хто навчається. Навчання обов'язково пов'язується з призвичаюванням учасників занять до виконання тих фахових операцій, що їх незабаром вони виконуватимуть.

Перелік принципів був би неповним, якщо не згадати **принцип міцності результатів навчання**. Цей принцип звертає увагу на необхідність міцного оволодіння змістом навчального матеріалу, засобами і способами діяльності, а відтак — дає змогу перевірити успішність застосування попередньо означених принципів. Адже, скажімо, коли учасники навчальних занять міцно оволоділи якимись певними ланками технологічного процесу, що опановувався, але інші ланки технологічного ланцюжка уявляють собі приблизно, то вимоги принципу міцності результатів навчання у повному обсязі не задовольняються. Слід наголосити, що принцип міцності результатів навчання виявляє справжню дієвість навчання лише тоді, коли застосовуватиметься до тих аспектів навчання, які походять від змісту всіх принципів. Тому важливо, щоб учасники навчальних занять не тільки запам'ятали і правильно відтворили практичні дії, а й на цій підставі демонстрували творчий характер розуміння та виконання фахових операцій уздовж усього технологічного ланцюга, передбаченого програмою навчання персоналу.

Рішення про делегування авторитетним спеціалістам повноважень керівників навчальних занять з фахової підготовки персоналу організації базується на уявленнях керівництва організації про засади професіограми керівника навчальних занять. Для прикладу наведемо професіограму вчителя, опрацьовану відомим спеціалістом вищої педагогічної освіти В. Сластьоніним.

Властивості особистості педагога

1. **Суспільна спрямованість**: формування наукового світогляду та соціальної потреби передової людини; загальнолюдські моральні риси та якості; ціннісні орієнтації; усвідомлення громадянського обов'язку; суспільна активність і обізнаність з подіями світового і місцевого життя; прагнення досягти висот своєї професії.

2. **Професійно-педагогічна спрямованість**: інтерес і любов до учнів, захопленість педагогічною працею; вміння вести психолого-педагогічні спостереження за учнями; педагогічна уява; педагогіч-

ний такт; організаторські здібності; почуття справедливості; вимогливість до себе і до учнів, наполегливість, цілеспрямованість; комунікативність, урівноваженість, витриманість, самооцінка і самокритичність; висока професійна працездатність.

3. **Вимоги до психолого-педагогічної підготовки.**

Знання методологічних основ і категорій педагогічної науки; закономірностей розвитку і соціального формування особи; розуміння сутності, цілей і завдань, форм і методів демократичного виховання; основних закономірностей вікового анатомо-фізіологічного розвитку дітей, підлітків і юнаків; теоретичних і природничонаукових засад і засобів гігієнічного виховання дитини, індивідуально-психологічних особливостей особи на різних вікових етапах.

Уміння аналізувати педагогічну ситуацію, проектувати результат і планувати систему педагогічного впливу на колектив і особу; аналізувати й оцінювати стан реально існуючих соціально-педагогічних явищ, причини, умови і наслідки, характер виникнення їх і прогнозувати подальший розвиток; виявляти рівні навченості й вихованості учнів; проектувати розвиток особистості у навчальному колективі і поза ним; заздалегідь виявляти можливі труднощі й помилки учнів; виокремлювати і точно формулювати перед учнями конкретне педагогічне завдання; планувати свою роботу з керівництва навчальною і позакласною діяльністю учнів; теоретично обґрунтовано добирати методи, засоби, організаційні форми навчально-виховної роботи; передбачати характер зворотних реакцій учнів на заплановану схему педагогічного впливу.

У конструюванні й реалізації змісту навчально-виховного процесу вміти добирати, аналізувати, синтезувати навчальний, програмний матеріал відповідно до поставлених перед собою цілей навчання, виховання і розвитку учнів; здійснювати дидактичне реконструювання навчального матеріалу і складних неадаптованих текстів з урахуванням досвіду учнів і застосуванням його до конкретних дидактичних завдань; цілеспрямовано розчленовувати педагогічну діяльність на операції, правильно розставляти учнів у процесі практичної роботи і забезпечувати їх ефективну взаємодію; творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-педагогічну структури уроку; виявляти і надавати руху потенціальним педагогічним можливостям різних видів діяльності учнів; педагогічно грамотно і доцільно визначати завдання для окремих учнів і колективу класу, змінювати їх логіку; планувати структуру дій учнів і педагогічне керівництво їхньою

діяльністю; доцільно з погляду педагогіки застосовувати методи навчання і виховання, керувати поведінкою й активністю учнів; визначати за зовнішніми ознаками і вчинками зміни психічного стану дітей, розуміти й пояснювати особливості їхньої поведінки за різних життєвих ситуацій; подумки ставити себе на місце учня (вміння експектації); захоплювати учнів, зацікавлювати їх новими перспективами знань, громадських справ; ураховувати їхні взаємостосунки, особисті симпатії та антипатії при їх групуванні для вирішення спільного завдання; якомога швидше приймати рішення і знаходити найнадійніші засоби педагогічного впливу; вишукувати найліпшу форму вимог і варіювати їх залежно від індивідуальних особливостей учнів і педагогічних умов і обставин; встановлювати педагогічно доцільні стосунки з окремими учнями, малими групами і всіма учнівськими колективами; знаходити контакт, спільну мову і правильний тон з батьками, колегами-вчителями і взагалі — з різними людьми за різних обставин; приваблювати до себе вихованців, за необхідності перебудовувати свої стосунки з колективом та окремими учнями, знаходити індивідуальний підхід до них; бачити вияви психічних процесів, властивостей і станів, соціально-психологічних установок і мотивів поведінки; виявляти позитивні й негативні соціально-психологічні явища в школі; вловлювати характер внутрішньоколективних, міжколективних і міжособистісних взаємостосунків.

У регулюванні й коригуванні педагогічного процесу вміти обґрунтовано коригувати поставлені завдання; забезпечувати адаптацію або нейтралізацію зовнішніх впливів мікросередовища; виявляти здібність до орієнтування і перебудови засобів діяльності за зміни умов; регулювати, спрямовувати міжособистісні відносини учнів, ліквідувати конфлікти, що виникають між ними, зміцнювати в їхньому середовищі відносини дружби і товариськості; здійснювати поточне інструктування, а також поточний контроль за роботою учнів, змінювати напрями і характер їхньої діяльності — ускладнювати вимоги і стимулювати хід роботи з урахуванням тенденцій її розвитку; забезпечувати підсумковий облік, оцінювання одержаних результатів і визначення подальших педагогічних завдань; аналізувати отримані результати відповідно до вихідних даних і педагогічної мети; виявляти порівняльну ефективність тих чи інших форм, методів і прийомів, застосовуваних у навчально-виховному процесі; уміти аналізувати сутність своїх досягнень, недоліків, вивчати досвід інших учителів, зіставляти теорію з практикою.

Виховання і самовиховання керівника навчальних занять будується передусім на педагогічній етиці. Педагогічна етика — частина філософського вчення про мораль, яка є неодмінною складовою роботи керівника навчальних занять. У "Кодексі професійної етики вчителя" (1988 р.) висуваються вимоги до вчителя як особистості. Де в чому вони перегукуються з професіограмою вчителя, але містять дещо конкретніші моральні норми. Подаємо його найважливіші розділи.

1. **Ставлення вчителя до своєї праці**:

- ставитися до педагогічної праці як до головного змісту свого життя, діяльності великої соціальної значущості, засобу реалізації своїх здібностей та ідеалів;
- обирати професію вчителя свідомо, згідно з покликанням до педагогічної праці;
- любити педагогічну працю, прагнути до творчості в ній, використовувати прогресивні методи виховання і навчання;
- сприяти поліпшенню умов педагогічної праці, боротися з усім, що заважає нормальному вихованню підростаючого покоління;
- піклуватися про якісне поповнення професійної когорти вчителів за рахунок здібної до педагогічної діяльності молоді — випускників шкіл, гімназій, спецкласів, які постають як зміна старших.

2. **Ставлення вчителя до учня**:

- ставитися до учня як до особистості, поважати і підтримувати цінні особисті якості, всебічно сприяти їх розвиткові;
- прагнути, щоб ставлення до учня було не просто діловим, офіційним, а й мало людський, товариський характер;
- любити дітей, бути уважним до кожної дитини, ставитися до її думок і вчинків як до значущих фактів;
- вивчати внутрішній світ учнів, умови їхнього життя і діяльності, з тим щоб завжди передбачати педагогічні й соціальні наслідки своїх рішень і дій;
- бути вимогливим до учня, вбачати в мірі вимогливості й міру поваги до нього. Вимогливість має бути педагогічно і соціально доцільною — доброзичливою, реалістичною, обґрунтованою, яка б сприяла всебічному розвиткові учнів;
- нести моральну відповідальність за характер відносин у системі "учитель — учень", бути свідомим організатором цих

відносин і перетворювати їх у дієвий засіб виховання в дусі загальнолюдської моралі;

- підходити до кожного учасника занять з оптимістичною гіпотезою: вірити у великі можливості його духовного і фізичного вдосконалення, підтримувати його прагнення стати гарною людиною;
- бути витриманим з учнями, вміти терпляче вислуховувати кожного, виправляти будь-які помилки, переконувати;
- зміцнювати свій авторитет як людини і професіонала в очах учнів, вважати себе відповідальним не лише за свою поведінку і висловлені думки, а й за правильне засвоєння їх учнями;
- не принижувати людської гідності дитини, бути непримиренним до подібних дій своїх колег.

3. **Ставлення вчителя до учнівського колективу**:

- спираючись на учнівський колектив у будь-якій педагогічній справі, зважати на його думку;
- сприяти формуванню, розвитку і зміцненню учнівського колективу і колективістських якостей учнів;
- використовувати учнівський колектив як важливу умову і засіб впливу на особу учня;
- вбачати рівень розвитку учнівського колективу в його здатності вирішувати свої внутрішні справи;
- бути непримиренним до фальшивих форм колективізму, які руйнують колектив.

Дотримання означених вимог до керівника навчальних занять стосується усіх без винятку ситуацій навчання персоналу.

3.3. Соціально-педагогічні ситуації навчання персоналу

Процес навчання містить у собі сукупність послідовно організованих навчальних станів: початковий стан, що обумовлює процес, сам процес і його кінцевий стан, який завершує цикл навчання. Процесові навчання властиві не тільки тематично-цільовий характер, предметність перетворень навчального матеріалу, а й тимчасовість перебігу станів від початкового до кінцевого, а також результативність цих станів, що виявляється у формуванні та розвиткові учасників занять. Уявлення про стани процесу навчання дають можливість виокремити спрямованість його від початкового

стану до кінцевого і від нього — до результату. Тому в педагогіці у процесі навчання окрім станів вирізняють навчальні ситуації — одиниці навчання, у кожній з яких зберігається уся специфіка навчання. З самого початку процесу навчання, виходячи з тем і завдань, керівник навчальних занять за допомогою навчальних засобів уводить навчальний матеріал у певну, організовану ним ситуацію. І тоді ситуація стає немовби реальністю за умови, що учасники занять сприймають її відповідно до теми й завдання, а також володіють засобами руху в ній. Після вирішення учасниками занять сукупності навчальних завдань процес завершується. На початковій стадії відбувається входження учасників занять у навчальну ситуацію, на кінцевій — вихід. Розв'язання ситуації відбувається у тому разі, якщо в учасників занять сформована готовність включитися в неї, посісти позиції учнів і виконати відповідні функції.

Отже, процес навчання як ціле охоплює, окрім входження учасників занять у навчальну ситуацію і виходу з неї, систему внутрішньо пов'язаних між собою ситуацій.

Перша навчальна ситуація. Керівник занять викладає навчально-фаховий матеріал, не організований проблемно, а учасники занять його сприймають, розуміють і засвоюють. Ця ситуація дає можливість керівникові занять оперативно вирішити певні завдання й розкрити навчальні питання.

Друга навчальна ситуація. Під керівництвом викладача студенти відтворюють засвоєний ними проблемно не організований матеріал, що дає можливість керівникові занять перевірити ефективність застосування першої ситуації, тобто те, наскільки повно і глибоко засвоєно попередньо викладений матеріал.

Третя навчальна ситуація. Керівник занять викладає проблемно організований навчальний матеріал, а студенти сприймають його і засвоюють. Вони стають свідками процесу розгортання навчальної проблеми, яку вголос вирішує керівник занять. Учасники занять ознайомлюються із зразками вирішення навчально-фахової проблеми, що їх демонструє керівник занять.

Четверта навчальна ситуація. Під керівництвом викладача студенти відтворюють проблемно організований матеріал — зразки вирішення навчального завдання. Це дає можливість керівникові занять переконатись у дієвості його способу подання навчального матеріалу.

П'ята навчальна ситуація. Студенти під керівництвом викладача не можуть вирішити навчальну проблему повністю самостійно, а вирішують її частково.

Шоста навчальна ситуація. Організовані керівником занять, студенти повністю здійснюють пошук вирішення навчальної проблеми.

Сьома навчальна ситуація. Під керівництвом викладача занять студенти частково або повністю відтворюють хід свого пошуку і саме вирішення навчальної проблеми. З огляду на цю ситуацію можна дійти висновків про ефективність перебігу всіх попередніх ситуацій частково або повністю самостійного вирішення навчальних проблем, а також те, якою мірою студенти усвідомлювали свої дії, оволоділи новим досвідом, надаючи можливість підняти навчання на новий рівень розвитку.

За таких умов навчання постає не тільки як функціональний процес, але і як такий, що розвивається. Цей розвиток найяскравіше вимальовується у п'ятій та шостій навчальних ситуаціях і по-новому висвітлюється у сьомій. Якщо вдатися до аналогії, то навчальну діяльність можна назвати композицією, в якій кульмінацією постає навчально-проблемна ситуація, що вирішується студентами самостійно.

У розвиваючому навчанні персоналу домінантою стає процес пошуку і вирішення навчально-фахової проблеми. Це — неодмінна умова творчого розвитку і виховання, а також професійно-творчого зростання учасників навчальних занять. Підґрунтям комплексу навчальних ситуацій служить дидактична система методів навчання.

Методи навчання являють собою систему взаємодії керівника занять з тими, хто навчається. Під час цієї взаємодії здійснюється перетворення навчального матеріалу, спрямоване на збагачення пізнавального досвіду, знань, формування й розвиток здібностей та цінностей студентів.

Функція методів навчання у системі навчального процесу полягає в його внутрішній організації та здійсненні. Водночас методи навчання виконують функцію операціоналізації навчального процесу, бо складають систему дій, які щоразу особливим чином поєднують навчальні засоби з навчальним матеріалом, внаслідок чого відбувається перетворення останнього. Методи навчання обумовлюють характер пізнавальної діяльності студентів, тому визначають результативність навчання, тобто виконують результативну функцію.

Осягнення результативної функції методів навчання дало можливість встановити і вирішити дидактичну проблему порівняльної

ефективності типів навчання під час вирішення одного і того самого дидактичного завдання.

Перед керівником навчальних занять методи навчання постають у вигляді немовби протилежних ділянок навчально-пізнавальної діяльності і водночас — як взаємопов'язані та взаємозалежні моменти навчального процесу, що розгортається за певною логікою.

Відправним, вихідним у навчальному процесі став **інформаційний (ілюстративно-пояснювальний) метод**, за ним іде **репродуктивний метод***. Якщо інформаційний (пояснювально-ілюстративний) метод характеризує таку взаємодію керівника занять з тими, хто навчається, котра містить виклад, демонстрацію навчального матеріалу, то репродуктивний вимагає дій одержувачів інформації, спрямованих до відтворення раніше засвоєного матеріалу. Фактично інформаційний метод є умовою здійснення репродуктивного методу. Між інформаційним і репродуктивним методами існує суперечлива єдність і складна взаємозалежність. У процесі навчальної діяльності інформаційний метод зазнає перетворень і поглинається репродуктивним методом навчання.

За логікою розгортання з перетворених інформаційного й репродуктивного методів утворюється **проблемний метод**, тобто керівник занять демонструє одержувачам інформації пошук вирішення навчальних проблем. У формі риторичного діалогу відправник навчального матеріалу викладає і показує не тільки шлях вирішення проблеми, а й засоби, прийоми, за допомогою яких вона вирішується. Засвоюються знання, формуються вміння вирішувати навчально-пізнавальні проблеми, а також опановуються необхідні для цього засоби та прийоми.

Проблемний метод — це шлях оволодіння зразками досліджуваної діяльності. Студенти відтворюють засвоєні способи дії. Проблемний метод вбирає і перетворює репродуктивний метод, але якісно відрізняється від останнього тим, що учасники занять відтворюють проблемно-структурований навчальний матеріал. Цей метод орієнтує на оволодіння в "готовому вигляді" досвіду тієї діяльності, яка опановується.

---

* Дидактична система методів навчання була розроблена й запроваджена 1965 р. дидактами І. Лернером і Н. Скаткіним. Вона складалась з ілюстративно-пояснювального, проблемного, частково-пошукового та дослідного методів. У 1967 р. дидактом Ю. Соколовським запроваджено репродуктивний метод, який згодом увійшов до загальнодидактичної системи.

Наступний крок навчального процесу — застосування **частково-пошукового методу**, який синтезує інформаційний, репродуктивний та проблемний методи. Його якісна відмінність від попередніх кроків полягає в тому, що процеси засвоєння і репродукування навчального матеріалу здійснюються у формі діалогу керівника навчальних занять і студентів. Утворюється новий тип взаємовідносин: під керівництвом відправника інформації учасники занять відповідно до теми й завдання оперують наявними у них засобами, а в разі фіксації їх недостатності — винаходять нові засоби, за допомогою яких частково вирішуються навчально-пізнавальні завдання й проблеми.

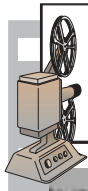
На основі накопиченого арсеналу зразків вирішення навчальних завдань і часткового розв'язання навчальних проблем різних рівнів складності, сформованих засобів і прийомів вирішення, надбаного досвіду їх відтворення, оперування ними у різноманітних навчальних ситуаціях створюються передумови для успішного здійснення **дослідного методу**, як важлива попередня умова постає накопичений досвід застосування у навчальному процесі частково-пошукового методу. Отже, дослідний метод має своїм підґрунтям і трансформує інформаційний, репродуктивний, проблемний та частково-пошуковий методи. Дослідний метод — якісно новий щабель внутрішньої організації навчального процесу, в якому згорнуті й перетворені усі попередні його характеристики, притаманні іншим методам навчання.

Застосовуючи дослідний метод, керівник занять спрямовує самостійну діяльність учасників занять, які повністю вирішують для себе досліджувану проблему. Відкриваються найкращі можливості для формування й виявлення спроможностей учасників занять, розвитку їхніх цінностей. Дослідний метод сприяє пошуковій роботі, відкриттям, допомагає опанувати необхідну систему дій, поза якою неможливо формувати творчі сили й досягти підготовки творчо налаштованого фахівця, спроможного оригінально інтерпретувати й розв'язувати нагальні проблеми.

Застосування дидактичної системи методів у навчанні персоналу сприяє оволодінню учасниками занять діями механізмів взаємодетермінації технологічних і соціальних відношень у русі фахової справи, зумовлюючи поліпшення, вдосконалення способу трудового життя.

Питання для обговорення

1. Спробуйте висловити свої вимоги до ефективної програми навчання персоналу, яка справді сприяла б розгортанню творчих можливостей працівників у трудовому процесі.
2. Зазначте, на яких соціально-педагогічних закономірностях навчання персоналу ґрунтується опрацювання змісту ефективної програми систематичного навчання працівників організації.
3. Соціально-педагогічні принципи навчання персоналу, які покладаються в основу розробки технології навчання працівників організації.
4. Дидактичні методи навчання, які застосовуються у проектуванні соціально-педагогічних ситуацій навчання персоналу.



Розділ 4

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ

Рішення є вибором альтернативи. Приватний вибір індивіда позначається передовсім на його власному житті та житті небагатьох близьких йому людей. На відміну від приватного вибору управлінський вибір спрямовує дії не тільки “для себе”, а й, головним чином, “для інших” індивідів, працівників усієї організації. Управлінські рішення можуть гранично впливати на життя багатьох людей — принаймні тих, хто працює під керівництвом суб’єкта рішення. Якщо організація велика і впливова, рішення її керівника можуть змінити довкілля (як, наприклад, прийняття рішення про місце проведення Олімпійських ігор чи будівництво космодрому). Деякі управлінські рішення змінюють хід історії, як це було, приміром, з рішенням про застосування ядерної зброї чи розташуванням атомної електростанції поблизу столиці держави.

Керівник не має права на легковажні управлінські рішення. Вирішуючи звільнити підлеглого, він тим самим може приректи звільненого на поневіряння, страждання. Але якщо поганого працівника не зупинити, може постраждати організація, що негативно позначиться на долях усіх її працівників. Управлінське рішення мусить бути виваженим. Щоб зрозуміти, в який спосіб керівник може опрацьовувати управлінське рішення раціонально і систематизовано, треба детально ознайомитися з усезагальними соціально-педагогічними чинниками стану справи, її розвитку, спрямування та призначення. Свідоме оперування цими чинниками зумовлює формування спроможностей приймати такі управлінські рішення, які одночасно позитивно впливають на перебіг фахової діяльності і сприяють поліпшенню життя її діячів.

4.1. Соціально-педагогічні проблеми проектування навчальних занять в умовах вищої школи

Навчальній діяльності в умовах вищої школи притаманна єдність трьох станів: помірного функціонування, підвищеної продуктивності й оновленого функціонування, в якому синтезується новий навчальний зміст. Щоправда, новий навчальний зміст синтезується неоднорідно, оскільки один викладач збагачує студентство знаннями про свій власний шлях до істини, а інший — розкриває шлях людства до цієї істини. Процес здобуття нових знань детермінується певними умовами функціонування, серед яких одне з чільних місць належить проектуванню навчальних занять, формуванню й реалізації творчого задуму педагога.

Реальний зміст освіти багато в чому залежить від пануючої у вищій школі моделі проектування навчальних занять, бо на кожному новому навчальному кроці отримані творчі здобутки продуктивної навчальної діяльності перетворюються з детермінованих умовами процесу рухів на чинники, що визначають подальші пошуки. Ця закономірність саморуху, саморозвитку, самодетермінації навчальної діяльності дає можливість осягнути і висвітлити навчальну діяльність у її внутрішній специфічній логіці розгортання, розглянути механізми системної детермінації проектування та реалізації навчальної діяльності в умовах вищої школи.

Педагогічне проектування — одна з найважливіших сторін діяльності викладача вищої школи. Вона складається з вивчення

планових документів, опрацювання навчального матеріалу, дослідження навчально-виховної ситуації, формування творчого бачення майбутніх занять, передбачення подальшого руху та результатів навчальної діяльності, конструювання ефективних поєднань дидактичних методів навчання в реалізації творчого задуму, доцільної розробки комплексів навчальних ситуацій та аналізу інструктивних матеріалів щодо практичної діяльності педагогів. Викладачі вузів і студенти найповніше реалізовують власні творчі спроможності тоді, коли процедури повсякденної підготовки педагогів до навчальних занять науково обґрунтовані, раціонально виважені та доцільно впорядковані.

Дослідження процесів детермінації розкриває внутрішні механізми взаємозв'язку явищ, їхньої взаємної зумовленості, опосередкований характер їх виникнення, існування, розвитку та зникнення. У розробці наукових засад проектування навчальних занять в умовах вищої школи за об'єкт дослідження вибрано структуру й зміст процедури підготовки навчальних занять у вищій школі, а предметом дослідження є механізми саморозвитку, системної детермінації, тобто самодетермінації навчальної діяльності у розробці процедур проектування навчальних занять у вузі та умов їх оптимального проектування.

Принциповою особливістю системної детермінації є те, що всі її складові водночас і детермінують систему, і детерміновані нею. Системна детермінація складається із взаємодетермінації елементів системи, елементів і структури, структури і функцій, функцій і елементів, системи та її інтегративних властивостей (атрибутів).

Робочою гіпотезою слугуватиме таке положення: щоб у навчальних заняттях у вищій школі ефективно реалізовувалися освітні, розвиваючі та виховні функції, треба під час проектування занять співвідносити всебічний аналіз навчального матеріалу з покомпонентним формуванням навчально-пізнавальної діяльності студентів і відповідно до цього вибирати й поєднувати методи і прийоми навчання, зокрема:

- на цільовій стадії проектування занять висвітлювати роль змісту навчання у світоглядному і професійному формуванні особистості і відповідно до цього розробляти прийоми, які продемонструють соціальну значущість того матеріалу, який вивчається;
- на інформаційній стадії як етапі формування предмета навчального пізнання увагу зосереджувати здебільшого на су-

перечностях внутрішньої структури явищ і процесів, що вивчаються, і покладенні їх в основу навчальних завдань;

- на ідеально-продуктивній стадії проектування навчальних занять як етапі визначення та розробки структури навчальної діяльності розглядати системні відношення елементів знань і відповідно до цього здійснювати постановку навчальних питань, формувати прийоми подання навчального матеріалу;
- на об'єктиваційній стадії проектування навчальних занять розробляти комунікативно-прийомотворчі способи подання навчального матеріалу і відповідно до них опрацьовувати прийоми спілкування з аудиторією.

Метою дослідження системної детермінації проектування навчальної діяльності у вищій школі є побудова однієї з можливих концептуальних моделей цієї детермінації в її структурно-функціональному аспекті. Досягнення цієї мети здійснюватиметься за умови поєднання двох принципів: принципу системності й принципу детермінізму у вивченні діяльності з проектування навчальних занять у вищій школі, а також у разі висвітлення ідеї про те, що системна детермінація проектуючої діяльності є самодетермінацією, саморухом, саморозвитком, якому можна посприяти, обумовити його, проектуючи зміст педагогічної освіти й опрацьовуючи інноваційні технології навчання.

Досягненню означеної мети й обґрунтуванню ідеї саморозвитку діяльності з проектування навчальних занять у вищій школі підпорядковані такі завдання:

- побудувати елементарну модель системної детермінації проектування навчальної діяльності у вищій школі;
- виявити у дослідженні цієї детермінації "клітину", найпростіший цикл її відтворення.

Робиться спроба виявити чинники, що впливають на проектування навчальних занять у вищій школі, встановити співвідношення перспективних педагогічних цілей, поточних навчально-виховних завдань і змісту навчання на рівні підготовки окремого навчального заняття; розробити модель практичної діяльності педагога з проектування навчальних занять у вищій школі; визначити критерії оцінки проекту навчального заняття.

Розробка означеної проблеми здійснюватиметься з урахуванням багаторівневості проектування та широких процесуальних взаємозв'язків проектів на соціальному й технологічному, загальнодидактичному та методичному рівнях.

Зміст проектування навчальних занять у вищій школі полягає в поетапному конструюванні майбутніх кроків пізнавальної діяльності студентів, оскільки тільки через спеціально організовану навчальну діяльність можна досягти основної мети навчання — формування творчої особистості всебічно розвиненого фахівця.

Системна детермінація проектування на реалізації навчальних занять здійснюється певними циклами й механізмами. Цикли системної детермінації — це форми безперервного відтворення системи від одного стрибка в її розвитку до іншого. Механізми системної детермінації утворює взаємодетермінація протилежностей у суперечностях системи й взаємодетермінація самих суперечностей. Тому цикли детермінації здійснюються за допомогою її механізмів, а механізми детермінації відтворюються через цикли. Внаслідок цього системна детермінація проектування навчальних занять постає як самодетермінація, а її розвиток набуває системного характеру. Системна детермінація проектування навчальної діяльності — це її внутрішня детермінація.

Внутрішня детермінація проектування навчальних занять реалізується певними циклами, що складаються з кількох стадій: **цільової** (яка визначається потребами у новій свідомості), **інформаційної** (отримання інформації про сукупність засобів, необхідних для досягнення мети), **ідеально-продуктивної** (досягнення мети в ідеальній формі), **об'єктиваційної** (опредметнення ідеальних результатів, відображення їх у предметних формах).

Коли отримані результати проектуючої діяльності споживаються іншими суб'єктами, то проектуюча діяльність з детермінованого процесу опрацювання перетворюється на чинник детермінації подальших пошуків, сама визначає продовження навчальних спроб.

На стадії формування цілей навчальної діяльності визначається місце навчального матеріалу окремої теми в реалізації перспективних цілей професійного виховання, розв'язується суперечність між конкретним матеріалом окремого заняття і запропонованими програмою цілями навчання дещо загального характеру. Для цього встановлюється соціально-педагогічний компонент — світоглядні й моральні ідеї, закладені у навчальному матеріалі, а також способи провідної діяльності, що стосуються майбутньої професії студентів. Застосування соціально-педагогічного компонента теми допомагає пов'язати перспективні навчально-виховні цілі з найближчими тактичними, частково створити мотиваційне забезпечення заняття (йдеться про професійно-орієнтаційний момент), сформувати у студентів установку на спеціальність, розпочати переведення цілей

педагога у цілі студентів, висвітлити міжпредметні зв'язки, здійснити синтез знань із суміжних предметів.

Аналіз результатів попередніх досліджень показав, що чинниками заниження ефективності навчально-виховного процесу є низький рівень наукового обґрунтування навчально-виховних цілей, що, як правило, мають не операційний, а декларативний характер. Часом цілі розвитку й виховання особистості студента у навчанні не висуваються взагалі або визначаються у надто загальній формі. Тому іноді спостерігається непорушність, незмінність раз і назавжди встановлених декларативних цілей, не відбуваються коригуючі зміни поставлених свого часу цілей відповідно до швидкоплинних, змінних обставин навчання. Так цілі втрачають властивості діагностичності й контрольованості. Трапляється, що під час проектування занять викладачі не зорієнтовані на цілеспрямоване формування навчальної діяльності студентів, а змістовий бік навчання розглядається й обґрунтовується як нехтування процесуальних особливостей діяльності. Внаслідок цього навчально-виховні цілі відображають переважно не перспективи розвитку студентів у навчанні, а склад навчальної інформації. Таким чином, структура навчальної діяльності студентів потрапляє у залежність від змісту й послідовності навчального матеріалу, тобто методологічний бік навчання поступається місцем химерним візерункам інформативності. Врешті-решт, таке навчання не реалізує функції виховання й розвитку особистості у навчально-пізнавальній діяльності.

Заходами усунення означених недоліків вузівської практики є розробка наукових засад цілеформуючої діяльності у проектуванні навчальних засад. У зв'язку з цим треба зазначити, що традиційний поділ навчально-виховних цілей на освітні, виховні та розвиваючі корисний для теоретичного вивчення й попереднього осмислення та оцінки педагогом різноманіття можливостей навчального матеріалу. Під час проектування навчально-виховного процесу, а також реалізації проекту виникає необхідність співвідносити цілі з опрацюванням компонентів навчальної діяльності й виділяти на цій основі відповідні групи операційних цілей.

Логічну структуру першого, індивідуально-особистісного каналу цілеформування можна уявити у вигляді ланцюжка, ланками якого стають зміст свідомості діючого суб'єкта, знання, цінності, орієнтації, ідеали, система оцінок, уміння та навички суб'єкта цілеформуючої діяльності, а також спроможності **особистості визначати місце навчального матеріалу з окремої теми в реалізації**

перспективних цілей професійної підготовки і самозабезпечити пізнавальну мотивацію навчальної діяльності.

Другий детермінаційний канал цілеформування — кваліфікаційно-технологічний. Структуру його утворюють фахові переконання суб'єкта цілеформуючої діяльності щодо предмета діяльності, предмета пошуку-домагання, засобів цілездійснення, способів застосування їх і відбиття реальних умов цілездійснення, а також **спроможності особистості розв'язувати суперечності між конкретним матеріалом і запропонованими у програмі найзагальнішими цілями, здатність до самостійного формування, відображення предмета навчального пізнання**.

Третій детермінаційний канал цілеформування — суспільно-галузевий. У ньому предмет пошуку-домагання цілеформуючого суб'єкта пов'язується із суспільною потребою. Тут справа обов'язково залучається до контексту епохи. Цей канал є провідником віддзеркалень, опосередкованих психологічними та соціально-психологічними механізмами: відбиття зв'язків потреб та інтересів особистості з потребами й інтересами спільноти, до якої належить суб'єкт цілеформування, а також **оцінки ролі змісту навчання у світоглядному й професійному формуванні особистості та розробки соціальної значущості того, що вивчається**.

Функція інтерпретації фактів професійної справи полягає в тому, аби повернути факти ситуації тим боком, який відбиває конфлікт. Вивчення конфлікту допомагає розкрити перед дослідником професійної ситуації суперечність, яка й спричинилася до конкретної ситуації, вказати фахівцеві предмет конфліктної боротьби, бо тільки оцінка предмета боротьби, що точиться у ситуації, спроможна надихнути фахівця на цілеутворюючу діяльність для вирішення нагальної справи.

Перш ніж розглянути такий яскравий елемент професійної справи, як конфлікт, треба зазначити, що намагання збудувати універсальну схему розв'язання будь-яких конфліктів на основі вигаданої моделі є безнадійними і суперечать науковому розумінню закономірностей конкретної суперечності. Зіткнення у реальній дійсності не можуть розглядатись як гра, учасників якої поставлено в однакові умови. Можна лише навчитися досліджувати конфліктні умови, осягати їх і з усією відповідальністю приймати виважене рішення.

У русі соціальної суперечності конфлікт відображає такий стан, коли відносна самостійність сторін суперечності збільшується, утворюється реальна можливість розриву єдності протилежностей і, відповідно, розв'язання предметної суперечності в цілому.

Конфлікт — це зовнішня форма розвитку діалектичної суперечності у суспільному, громадському, професійному житті, яка характеризується загостренням відносин між протилежностями понад міру їхньої відносної самостійності, повною фіксацією протилежностей і пориванням їх або однієї зі сторін до вирішення цієї суперечності в цілому.

Соціальна суперечність і конфлікт співвідносяться як сутність і явище, як зміст і форма. Конфліктові, який представляє відносини суб'єктів, притаманна гносеологічна функція. Через пізнання конфлікту стає можливим осягнення соціальних суперечностей, які лежать у його основі. Суперечності розкривають через конфлікт свою внутрішню сторону, відбиваючись у суспільних відносинах. Характеристики учасників конфлікту й особливості умов його перебігу визначають конфліктну поведінку сторін. Проте цей вплив ніколи не здійснюється безпосередньо. Він діє через ідеальні картини, образи конфліктної ситуації, моделі, що їх малює уява кожного з учасників конфлікту.

Ці внутрішні картини, ідеальні моделі ситуації складаються з уявлень учасників про самих себе, свої мотиви, цілі, цінності, можливості, уявлень про середовище, в якому виникають конфліктні відносини. Саме ці образи, ідеальні моделі конфліктної ситуації, а не сама реальність, стають безпосередньою детермінантою конфліктної поведінки учасників ситуації.

Варіанти розв'язання професійно значущого конфлікту за якісними ознаками поділяються на три види:

- усунення, "зняття" єдності протилежностей ("Кожний Іван має свій план");
- якісне перетворення сторін суперечності ("Як ковбаса та чарка, то минеться й сварка");
- встановлення нової єдності протилежностей ("Гуртом і батька добре бити").

Інформаційна стадія діяльності, спрямованої на проектування навчальних занять у вищій школі, забезпечує **багатоаспектне висвітлення предмета пізнання у багатоваріантних проявах сутнісних сторін досліджуваного предмета на тлі розгляду спеціально розроблених комплексів навчальних ситуацій, які сприяють виявленню професійно значущих суперечностей, притаманних тій фаховій справі, яка опановується під час навчальних занять**.

Системність знань — це якісна характеристика тих здобутих знань, які адекватно відображають систему взаємозв'язків струк-

турних елементів опрацьованої теорії. Розуміння теорії — цілісної системи знань — як дидактичної одиниці змісту навчальних дисциплін є правомірним з таких причин:

- дає можливість систематизувати навчальний матеріал, виокремити фундаментальні ідеї, принципи, теоретичні положення інших дисциплін і таким чином показати їхню значущість у майбутній професійній діяльності;
- дає змогу виявити у структурі тієї теорії, що вивчається, способи її опрацювання й осягнення, використовувати здобуті знання як інструмент подальшого пізнання і забезпечити таким чином єдність змістової та процесуальної сторін навчання;
- сприяє поглибленому засвоєнню внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків через спадковість: а) змістовну (єдність ідей, принципів, понять і т. ін.); б) операційну (єдність методів пізнання теоретичного матеріалу); в) структурну (єдина структурна організація навчального матеріалу на різних рівнях його подання).

Сьогоденна практика організації навчального матеріалу спрямована на виявлення основних проблем тієї теми, що вивчається, але без окреслення їхнього співвідношення, субординації. Через це навчальне пізнання рухається шляхом накопичення обсягу знань без означення засобів для їхнього структурування. Встановлення різного типу зв'язків між структурними елементами, використання теоретичних знань як методологічного знаряддя пізнання здійснюється студентами емпіричним шляхом. Внаслідок цього усвідомлення структури, засвоюваного матеріалу виявляється, врешті-решт, на недостатньому рівні.

Однією з основних цілей опрацювання ідеально-продуктивної стадії діяльності, спрямованої на проектування навчальних занять у вищій школі, є виявлення теоретико-методологічних засад і дидактичних умов формування системних знань під час навчальних занять. Знання набувають системного характеру, якщо в процесі навчання відбувається віддзеркалення інваріантної структури теоретичного знання на рівні внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, виявляються системоутворюючі чинники, фундаментальні ідеї, положення та принципи, які співвідносяться з елементами теоретичного знання на різних рівнях подання навчального матеріалу; забезпечується єдність змістової сторони з процесуальною стороною діяльності виділенням: а) методологічного значення предметних знань та застосування їх як інструмента подальшого пізнання;

б) загальноприйнятих способів пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння теорії як цілісного утворення.

Залежно від оволодіння різними за характером зв'язками у системі теоретичного знання вирізняють такі рівні сформованості системних знань:

- уміння виявляти, визначати, обґрунтовувати, змальовувати елементи теоретичного знання, встановлювати безпосередні зв'язки між елементами в теорії, яка вивчається;
- уміння встановлювати безпосередні й опосередковані зв'язки в теорії, яка вивчається, пояснювати і виводити зв'язки між структурними елементами теоретичного знання, використовувати методологічні знання на конкретному матеріалі певної концепції.

Формування системних знань студентів з навчальних дисциплін — це не одномоментний акт засвоєння певної порції навчального матеріалу, а тривалий процес, що охоплює весь період навчання та самовдосконалення.

Системні знання характеризує комплексний критерій, що охоплює:

- засвоєння структурної організації теорії, яка вивчається;
- встановлення системи зв'язків і відношень між елементами теорії і між теоріями;
- використання предметних знань як інструмента подальшого пізнання;
- оволодіння способами пізнавальної діяльності, як загальними, так і специфічними, а також логічними прийомами мислення у розв'язанні комплексів професійно значущих навчальних ситуацій, що опрацьовуються під час занять.

Джерелом наших знань є ставлення до предметів. Ставлення до предметів, що нас цікавлять, "викрешує" знання про них. Коли ж відправник інформації не обтяжує себе складним конструюванням технологій формування і подання навчального матеріалу, він обґрунтовує свої методи навчання не особливостями самого процесу навчання, елементами якого є ці методи, а виводить їх "навпростець" безпосередньо зі змісту освіти. Через порушення взаємодетермінації суспільних і технологічних відношень у навчанні виникли такі словосполучення, як "ілюзорна технологія" і "функціональна технологія" навчання. Таким чином, обдаровані від природи і шановані у суспільстві люди творять паралельний світ паралельної освіти, не залежної від потреб суспільства. У тому й полягає

цінність пізнавальних функцій спілкування, що тільки вони спроможні пов'язати інформаційний простір країни з нагальними потребами практики.

Призначення пізнавальних функцій спілкування полягає у пов'язуванні інформаційного простору країни з потребами практики удосконалення способу життя суспільства. Коли у формуванні й поданні інформації підсилюється, активізується **заохочувальна** функція спілкування, відбувається прийомотворення **опису**, досить звернутися за допомогою до функції, що **оновлює** наявну інформацію, і виклад матеріалу перемодифікується на **пояснення**. Якщо домінуюча роль належатиме **залучальній** функції спілкування, одразу ж силует ідеальної моделі пояснення перетвориться на **передбачення**. А якщо вдатися до **гатункової** функції спілкування — відбудеться духовна акція **обґрунтування**.

Як чотири сторони світу — північ, південь, схід і захід — допомагають упорядкувати рух у природному довкіллі, так само чотири "лоцмани", чотири пізнавальні функції спілкування допомагають упорядкувати рух повідомлень в інформаційному просторі. Щоправда, призначення лоцманів природного світу дещо відрізняється від призначення лоцманів світу соціального, інформаційного. Перші покликані зберегти недоторканність наявного ладу свого довкілля. Лоцмани світу соціального, тобто інформаційного простору, зумовлюють удосконалення способу життя суспільства.

Творчі цілі керівника навчальних занять визначають своєрідний стиль викладацької роботи, спрямованість педагогічної творчості, специфічний кут зору, під яким відбувається сприйняття й оцінка явищ дійсності. З одного боку, здійснюється "вихід", переливання задумів свідомості того, хто подає інформацію, в ідеальну модель майбутнього навчального заняття, а з другого — "вхід", поглинання свідомістю суб'єкта навчання зовнішніх щодо нього фактів дійсності. У цьому двобічному процесі виявляється важливим не тільки те, що керівник занять пропускає через себе певний потік вражень, а й те, що тут має місце вияв вольової спрямованості сприйняття, внутрішнього стимулювання педагогічно-творчого процесу, специфічний погляд на світ, що визначає принципи відбору фактів для подальшого вивчення та характер їх інтерпретації.

Зміст проектування навчальних занять у вищій школі полягає у поетапному конструюванні майбутніх кроків пізнавальної діяльності студентів, оскільки тільки через спеціально організовану навчальну діяльність можна досягти основної мети навчання — формування творчої особистості всебічно розвиненого фахівця.

Конструювання навчальної діяльності охоплює всі її компоненти: перспективні та найближчі цілі, мотиви, предмет, спосіб, структуру пізнання. Кожний з етапів проектування має спрямовуватися на забезпечення певної характеристики навчальної діяльності. Відповідно до цього треба ретельно опрацьовувати всі означені стадії діяльності.

Для реалізації ідеї перспективності у навчанні під час опрацювання цільової стадії підготовки потрібно аналізувати соціальні функції науки, що вивчається, визначати місце матеріалу тієї чи іншої навчальної теми у формуванні фахівця; розробляючи предмет навчальної діяльності, слід оцінювати його з погляду провідної ідеї науки, визначати "наскрізні" проблеми навчальних курсів і суміжних предметів.

Цілеформування у проектуванні навчального заняття є безперервним процесом. Треба не раз повертатися до навчально-виховних цілей, доповнюючи та конкретизуючи їх.

Облаштування навчального процесу у вищій школі містить у собі розробку загальної гіпотетичної моделі проектування й реалізації навчальних занять, яка має цілісний поліструктурний і динамічний характер. До цієї моделі входять чотири основні стадії проектування і кожна з них спрямована на забезпечення певних сторін навчальної діяльності — цілей і мотивів, предмета, способу і форми. У ній має відбитися поетапна конкретизація цілей, змісту й методів навчання відповідно до характеристик тієї пізнавальної діяльності, яка формується.

На цільовій стадії, як етапі формування цілей і мотивів навчальної діяльності, визначається місце навчального матеріалу окремої теми в реалізації перспективних цілей професійного виховання, розв'язується суперечність між конкретним матеріалом окремого заняття і запропонованими у програмі цілями навчання. Для цього встановлюється соціально-педагогічний компонент — світоглядні та моральні ідеї, закладені у навчальному матеріалі, а також способи провідної діяльності, що стосуються майбутньої професії студентів. Виявлення соціально-педагогічного компонента теми допомагає пов'язати перспективні навчально-виховні цілі з найближчими, тактичними, частково створити мотиваційне забезпечення заняття (йдеться про професійно-орієнтаційний момент), сформувати у студентів установку на спеціальність, розпочати переведення цілей педагога у цілі студентів, висвітлити міжпредметні зв'язки, синтезувати знання, засвоєні студентами під час вивчення суміжних предметів.

На інформаційній стадії проектується здійснення визначених цілей. Оскільки предмет і об'єкт пізнання тільки-но передчуваються студентами, необхідно допомогти їм виділити й осягнути предмет пізнання, задати орієнтири його пошуку. У зв'язку з цим треба виявити у тих явищах, що вивчаються, суперечності і з огляду на рівень знань студентів, розвиненості в них проблемного бачення чи загострення зору у пошуках проблем і суперечностей, наполегливості у творчих пошуках визначити форму виявлення, висвітлення основної змістової проблеми. Цей етап проектування завершується умовиводом у вигляді ключової фрази заняття, схеми, проблемного питання, що втілює основне навчально-пізнавальне завдання заняття.

Вирішення проблемної ситуації приведе до зрушень у розумовому і психічному розвиткові студентів. У зв'язку з цим формування предмета пізнання доцільно супроводжувати додатковим цілеформуванням, уточненням цілей здобуття знань, розвитку та виховання студентів. У кожному окремому випадку цілі будуть особливими, але в загальному вигляді постануть таким чином: ввести студентів у проблему, формувати здатність спостерігати, бачити суперечності в явищах і процесах, які вивчаються, виявляти відношення єдності й протилежності їхніх сторін; допомогти студентам встановити структурні зв'язки між незвичними, не схожими за формою, парадоксальними явищами, забезпечити зосередженість та стійку увагу їх під час заняття.

На ідеально-продуктивній стадії проектування занять формуються спосіб і структура навчальної діяльності студентів, що передбачені послідовністю впровадження допоміжних навчально-пізнавальних завдань. Розглядаються можливості трансформації, перероструктурування, переформулювання навчального матеріалу. Якщо трансформувати навчальний матеріал, вводячи при цьому додаткові опосередковуючі зв'язки і поняття, можна забезпечити потрібний рівень осягнення, доступності, зрозумілості його викладу. На цьому етапі розробки проекту майбутнього заняття здійснюється коригування цілей, уточнення їх і розширення. Залежно від умов навчання вони щоразу будуть неповторними у кожному окремому випадку, але приблизний обсяг цілей і спрямування їхнього коригування визначаються таким чином:

- формування вмінь пов'язувати окремі питання досліджуваної теми із найзагальнішими, стрижневими, а також розкладати завдання на серію підзавдань;

- розвиток умінь бачити системні відношення між поняттями, фактами, теоріями й вести науковий пошук методом системного аналізу;
- формування навичок висунення гіпотез і побудови реальних планів їх перевірки;
- формування вмінь самостійно будувати систему доказів.

На об'єктиваційній стадії проектування навчальних занять формуються комунікативні структури заходів і конструюються навчальні ситуації спілкування. Характер навчальної комунікації обумовлює мотиви навчального пізнання, інтерес студентів до запропонованого вчення, сприйняття та стійкість уваги під час навчальних занять. Опрацьовуються прийоми контактування з аудиторією, відповідні мовленнєві засоби, ефективні приклади, цікаві факти. Слід заздалегідь накопичувати додаткову інформацію, щоб оперативно вводити її для активізації уваги студентів під час навчальних занять.

Варто наголосити, що самодетермінація навчальної діяльності — це матеріальна детермінація, опосередкована свідомістю, або, так би мовити, взаємодетермінація матеріального й ідеального. Цей процес складається з таких кроків детермінації: матеріальним визначається матеріальне, матеріальним — ідеальне, ідеальним — ідеальне, ідеальним — матеріальне.

Виникнення і розвиток суперечностей між матеріальним та ідеальним завжди опосередковується взаємодетермінацією суб'єкта й об'єкта, під час якої суб'єкт переходить в об'єкт, тобто відбувається перетворення об'єкта відповідно до мети суб'єкта. Водночас об'єкт переходить у суб'єкт, тобто відбувається перехід перетвореного об'єкта в умову задоволення потреб суб'єкта.

Основою взаємодетермінації суб'єкта й об'єкта є соціальне відношення. Соціальні відношення як форма діяльності детермінуються її суб'єктами й об'єктами, являючи собою діалектичну єдність соціального зв'язку й соціального відмежування. Виявом соціального зв'язку є відношення між різними суб'єктами діяльності, а відмежування — відношення між суб'єктами й об'єктами. Суб'єктно-суб'єктне і суб'єктно-об'єктне відношення — це не два подібних відношення, а дві іпостасі діяльності як суб'єктно-суб'єктної взаємодії. Суб'єктно-об'єктні відношення являють собою **технологічні відношення**. Суб'єктно-суб'єктні відношення утворюються відповідно до процесів функціонування і розвитку продуктивних сил і постають як система **суспільних відносин.** Соціальні якості

суб'єктів детермінуються тільки за умови включення їх у ці відношення. Тим самим відношення одночасно детермінуються суб'єктами й об'єктами і самі постають їхніми детермінантами.

Завершує детермінаційний цикл проектування навчальної діяльності оцінювальна стадія, пов'язана з виявленням ступеня відповідності отриманого доробку нагальним потребам і нормам навчальної діяльності. Оцінка духовного продукту, спосіб його здобуття пошукачем, набуття позитивного чи негативного досвіду є опосередковуваною ланкою у взаємодії циклів навчальної діяльності, а також найважливішим чинником її стимулювання.

Оскільки цілісна суб'єктно-об'єктна взаємодія реалізується тільки через діалектику суспільних і технологічних відношень, то взаємодетермінація потреб та інтересів завжди опосередковується взаємодетермінацією цілей, засобів і результатів. Тому завершення одного циклу детермінації навчальної діяльності є водночас створенням передумов для її чергового циклу, в якому взаємодетермінація суспільних і технологічних відношень, опосередкована взаємодетермінацією потреб, інтересів, цілей, засобів і результатів **на тій основі, що вже зазнала змін**, відтворюється знову. Внаслідок цього детермінація навчальної діяльності замикається на собі самій і постає як самодетермінація. Вихідним відношенням об'єктивної детермінації навчальної діяльності є взаємодетермінація практики і пізнання.

4.2. Принцип системності будування навчальної діяльності у вищій школі

Перебудова нашого суспільства ставить перед вищою школою нові завдання. Це зумовлено тим, що система освіти і науки має не тільки постійно адаптуватися відповідно до соціально-економічної ситуації в державі, а й випереджати ці процеси, формуючи їх суть і кадрове забезпечення.

Освіта — це насамперед процес суб'єктно-об'єктної взаємодії педагога і студента, спрямованої на осягнення й засвоєння знань, формування вмінь і навичок, виховання культури мислення й почуття, спроможностей до самонавчання, самовдосконалення й самостійної творчої життєдіяльності. "Принциповим є положення про те, — підкреслив директор Інституту вищої освіти АПН України В. Андрущенко, — що означений процес має суспільний характер, тобто здійснюється в суспільстві, суспільним способом і за суспільно визначеними стандартами. Хоч би яких індивідуальних форм набував

він у тому чи іншому історично конкретному типові культури чи субкультури, в кінцевому розумінні саме суспільство визначає його суть і спрямованість, пріоритети і цінності, мету і спосіб організації"*.

Саме такий підхід до системи освіти зумовлює виведення наукових принципів розбудови ефективної навчальної діяльності у вищій школі.

Науковий принцип є формою пізнання, що історично склалась. Ця форма відображає найзагальніші закономірності досліджуваного предмета, які уособлюють активне начало організації та розвитку наукових знань у плані методологічному, гносеологічному і світоглядному.

Роль і місце принципу у процесі формування й розвитку наукових теорій, його сутність розкриваються і здійснюються передовсім через його взаємозв'язок з ідеєю, яку у певній науці він конкретизує, а також із законами науки, категоріями і поняттями, які він координує і субординує, встановлює їхню функціональну значущість у системі знань.

Принцип будь-якої теорії формулюється на основі певної ідеї. З одного боку, принцип є найконкретнішим вираженням ідеї, а з другого — вихідним положенням теорії як системи знань. Формулювання принципу є початком, вихідним пунктом у розкритті змісту будь-якої ідеї. Ототожнення ідеї та принципу відбувається на тій підставі, що перше ознайомлення зі змістом наукової ідеї відбувається через принцип як початкове її визначення.

Щоб зрозуміти особливість принципу як форми знання та його відмінність від ідеї, треба звернутися до теорії. Положення наукової теорії можна уявити у вигляді драбини. Нижні щаблі її стосуються фактів, а верхні — принципу. Принцип постає як верхня межа узагальнення у системі, теорії. Усі положення наукової теорії — від опису фактів до принципу — розкривають певну ідею, якій вони підпорядковуються і яка їх об'єднує. Але їхня роль у розкритті змісту ідеї не є однорідною. Одні й ті самі факти можуть входити до різних теорій, оскільки розглядаються з погляду різних ідей і відображають різні закономірності. Принцип необхідний для ідеї як одне з її визначень. Беручи участь у науковому пізнанні у вигляді принципу, ідея активно формує нове знання, систематизує нові факти, сприяє переосмисленню відомих положень.

---

* *Андрущенко В. П.* Філософія як теорія і методологія розвитку освіти // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листопада 2000 р.: Зб. наук. праць. — К.: Знання, 2000. — Вип. 3. — С. 18.

Принцип існує як певна форма розкриття змісту і розвитку ідеї через координацію і субординацію законів науки, які репрезентують специфіку наукових теорій та їхній основний зміст. Закон є певним ступенем пізнання людиною єдності та зв'язку, взаємозалежності й цілісності світового процесу. У теоретичному відтворенні дійсності наукові закони виконують логіко-гносеологічну функцію в організації емпіричного знання, об'єднуючи раніше розрізнені явища, систематизуючи категорії та поняття. Пов'язуючи між собою поняття, які відображають окремі емпіричні факти, закони науки становлять основу для вибудування системи теоретичного знання, забезпечують адекватне відбиття нею об'єктивного світу.

Якщо закон науки поєднує різноманіття підпорядкованих йому явищ загальними характеристиками, то принцип синтезує різноманіття законів науки і тим самим поглиблює і перетворює теоретичне знання. Характерною рисою наукового принципу в цьому плані є те, що він виявляє єдність у відношеннях між законами науки. Таким чином, наукові принципи через закони науки пов'язані з явищами буття.

Взаємозв'язки, взаємостосунки принципів і законів науки виявляються у формуванні й подальшому розвиткові теорії. Ці зв'язки є різноманітними і багатобічними. За певних обставин закон може виступати у ролі принципу, і навпаки. Закон науки стає принципом, коли виконує логічну функцію у систематизації знання, постає як вихідне положення у побудові теорії, здобутті нового знання. На вищих щаблях пізнання принципи, у свою чергу, можуть поставати як сутність законів взагалі, а на нижчих — як сутнісне відношення між поняттями, категоріями, ідеями та законами науки.

Співвідношення понять "принцип" і "закон науки" визначається на основі конкретного аналізу їхнього змісту і функцій у філософських і конкретно-наукових системах знань. Філософські принципи розвитку, всезагальних зв'язків узагальнюють дію діалектичних законів, відрізняються від них рівнем узагальнення, постають як відносно самостійні щодо них, і в цьому розумінні чи тлумаченні їх можна уявити специфічними формами наукового знання. Поряд з цим принцип функціонує також як засіб логічної побудови теоретичного знання і тому виконує роль аналога закону науки. Принаймні у логічному плані можна твердити, що будь-який закон науки може відігравати роль принципу, але при цьому необхідно зважати на окреслений ним пізнавальний матеріал, відносно якого він постає принципом. Саме ця обставина свідчить про наявність принципів різного ступеня узагальнень.

Зіставлення діалектико-логічних принципів сходження від абстрактного до конкретного, єдності історичного і логічного чи основних законів діалектики дає можливість зауважити таке: діалектико-логічні принципи є специфічними принципами діалектичного виведення, тобто засобами організації теоретичних систем знання. Формування їх значною мірою базується на віддзеркаленні пізнавальної діяльності суб'єкта під час вибудовування теоретичної системи знань в об'єкті, який розвивається. Як провідна функція, що її виконують означені принципи, постає логіко-гносеологічна функція. На відміну від них основні закони є передусім формами знання про дійсність, а логічна функція виявляє лише один із аспектів — бути найзагальнішими принципами діалектичного виведення.

Детальний розгляд окремих наукових принципів показує, що специфічність їх порівняно із законами науки полягає в тому, що у науковому принципі безпосередньо відбиваються лише окремі сторони законів, а інші компоненти закону науки тим часом можуть виявлятися в опосередкованих формах. Тут принцип певним чином "прив'язаний" до закону науки або до групи законів, на основі яких він формується.

Специфічною рисою принципів є наявність у них чітко вираженої регулятивної функції, що виявляє відповідні норми функціонування тих законів, які вони узагальнюють.

Інакше кажучи, поняття "принцип" є значно ширшим, ніж поняття "закон науки". В якості принципу може виступати не тільки закон, тимчасом як будь-який закон, певним чином окреслений у його логічному, теоретико-пізнавальному чи соціально-практичному значенні, постає принципом — методологічним орієнтиром у пізнанні й перетворенні дійсності.

Відношення понять як основний зміст логіки у сукупності відображає відношення між принципами і законами науки, її категоріями і поняттями. Якщо у логіко-гносеологічному плані принципи систематизують закони науки, то закони науки репрезентують певну систему категорій, які систематизують окремі поняття науки. І все це постає як єдине ціле. Тимчасом як принцип розкриває зміст ідеї, закони науки, категорії й поняття, у свою чергу, висвітлюють зміст цього принципу, конкретно-предметно репрезентують його логіко-гносеологічну та світоглядну значущість. Наочним прикладом цього є категорії й принципи діалектики.

Викладене означає, що систему категорій можна тлумачити як сукупність взаємопов'язаних понять, завдяки яким увиразнюються

найзагальніші закони розвитку буття та їх відображення у свідомості особистості.

Принцип єдності діалектики, логіки і теорії пізнання як основа функціонування категорій діалектики конкретно постає і розвивається через відповідні категорії єдності історичного і логічного. Застосування цього принципу у дослідженні категорій і побудові з них певної системи виявляє, що розгортання і послідовність означених категорій відбиває в узагальненому вигляді всю історію їхнього формування і розвитку.

Історичний метод дає можливість відобразити предмет у конкретно-історичній формі, логічний метод — це той самий історичний метод, але поданий в абстрактно-теоретичній і послідовній формі. У цьому полягає їхня діалектична єдність. На основі єдності діалектики, логіки і теорії пізнання опрацьовані принципи і відповідні категорії, їхні відношення та зв'язки — принцип переходу від конкретного до абстрактного і від абстрактного до конкретного.

Таким чином, **ідея** є основою, підмурівком для принципів, **принципи** — основа для відношення між категоріями; **категорії** — основа для відношень між поняттями; **поняття** — основа для осмислення відношень між виявленими фактами процесу, який вивчається.

На особливу увагу заслуговують гносеологічні особливості філософських принципів. Діалектичний зв'язок принципів розвитку і єдності світу вказує на те, що принцип матеріалістичної діалектики обумовлює провідні основоположення будь-якого теоретичного пізнання. Саме у цьому виявляється всезагальна значущість принципів діалектики.

До кола принципів, які пов'язані з основними питаннями філософії, належать принципи розвитку, матеріальної єдності світу, його пізнавальності, об'єктивності, всебічності. Треба виділити окремо, в особливу групу принципи суперечності, діалектичного заперечення та взаємопереходу кількісних змін у якісні. Ці три закони діалектики характеризують різні сторони розвитку. Тому принцип розвитку інтегрує у собі означені три принципи, що пов'язані із законами діалектики, і утворює разом з ними єдине ціле. Аналогічну функцію виконує принцип монізму.

Залежно від конкретних наукових завдань залучаються принципи конкретності істини, сходження від абстрактного до конкретного; єдності теорії і практики; історичного і логічного та ін. Основною умовою здійснення означених принципів є застосування їх у всій повноті і взаємозв'язку.

Під час аналітичного розгляду тих чи інших принципів потрібно враховувати такі чинники:

- сутність та загальнонаукову значущість того принципу, що вивчається;
- відповідність цього принципу змісту вивчення об'єктивної реальності;
- можливість розвитку й збагачення його у процесі взаємодії з конкретно-науковим знанням;
- діалектичний характер принципу та можливість включення його у діалектичний процес мислення та пізнання;
- збагачення принципу вивчення теорії та практики.

За таких умов і обставин розроблені принципи постають як загальні методологічні орієнтири у конкретно-науковому дослідженні, окреслюючи:

- сутність наукової картини світу;
- характер взаємозв'язку наук у системі знань;
- спрямованість переходу від однієї теорії до іншої.

Кожна наука включає означені принципи як методологічні установки (зокрема, принцип матеріальності, відображення, детермінізму, системності), однак у філософському плані ці принципи у вирішенні конкретних проблем беруть участь опосередковано, бо кожній окремій науці притаманна своя архітектоніка з конкретно-специфічним об'єктом вивчення, дослідження, свій понятійний апарат.

Найзагальніша форма впливу філософії пов'язана з функціонуванням фундаментальних філософських принципів як світоглядної основи особистості. У такий спосіб філософія впливає на стиль і методи мислення, світогляд особистості учасника навчального процесу, сприяє формуванню його переконань. Крізь призму засвоєних філософських установок учасник навчальної діяльності виявляє своє ставлення до сутності наукового знання, оцінюючи його результати та соціальні наслідки. Всезагальні філософські принципи функціонують так само, як і методологічні установки науки, що вивчається, визначаючи тим самим відношення теорії до об'єкта пізнання і до картини світу. В обох випадках самі філософські принципи функціонують у тому вигляді, в якому формулюються у межах філософської теорії. Як загальні методологічні орієнтири вони спроможні задати певний напрям дослідженням, сприяти відбору найоптимальніших шляхів дослідження.

З погляду методології існує помітна відмінність у тому, пізнається той або інший предмет повсякденно, так би мовити, ординарно,

чи осягається він відповідно до гносеологічної установки "предмет як система". У першому випадку для знання характерний описовий, феноменологічний характер. У другому — вивченню "предмета як системи" задається методологічний напрям висвітлення, виявлення феномену цілісності й визначення складу цілого: закономірностей поєднання частин у ціле та законів його структури.

Одним з основних завдань сучасної методології є відображення складності реальних структур світобудови, відбиття точне і всебічне, аби озброїти студентів таким знаряддям пізнання, яке відповідає вирішенню поставлених завдань. Це зумовлює розвиток методологічного знання, спеціалізацію його прийомів, орієнтацію на вивчення різних сторін буття, їхнього розвитку, функціонування, системності та структури явищ.

Системний підхід як методологічне вчення використовує "системний матеріал", що видобувається усіма науками у вигляді конкретного матеріалу аналізу, а сам він узагальнює дані пізнавального процесу і розробляє свої специфічні гносеологічні прийоми і процедури. Це передусім: а) виокремлення загального у знанні про системи; б) опис і класифікація типових системних форм і механізмів дії тих чи інших системних феноменів; в) розроблення найраціональніших схем наукового аналізу системних явищ стосовно сфер неорганічної та органічної природи, явищ суспільного життя, відмінностей матеріальних та ідеальних, природних і штучних систем; особливостей системних форм у статиці, динаміці та розвитку; використання системних прийомів у синтезі наукових знань; застосування системного аналізу та синтезу у практичній діяльності.

Коли методологічно виважене системне знання застосовується у конкретних ситуаціях навчальної діяльності, оприлюднені прийоми озброюють студентів знанням про типи систем, їхні закони, сприяють використанню опрацьованих "шаблонів" чи "стереотипів" системного знання під час аналізу певних рис буття тих явищ, які вивчаються.

Завданням навчальних системних досліджень є передусім розробка відповідної теоретико-пізнавальної технології вивчення явищ як систем і пізнання системності світу, світобудови. Застосування цієї "пізнавальної технології" додає науковому знанню нові грані, поглиблює його, дає можливість точніше розкривати багатовимірну картину світу.

Поняття "система" вживається нині досить широко. Наукою накопичено багато найрізноманітніших уявлень про системи. Систе-

ми розрізняються формами буття, ставленням до руху, рівнями, будовою, а також багатьма окремими характеристиками. Серед різноманітності типологічних і параметричних відмінностей систем — матеріальних та ідеальних, природних і штучних, неорганічних, органічних, соціальних — суттєве значення мають відмінності їхньої об'єктивної природи. І кожний початківець у дослідній діяльності, який починає вивчати ті або інші явища, мусить вважати основоположною базою свого дослідження знання закономірностей, притаманних відповідним групам явищ об'єктивної реальності.

Розуміння специфіки систем певною мірою пов'язане із самим процесом пізнання, що вимагає виокремленого опису буття і діалектики явищ, їхньої "статики і динаміки", "структури і функцій", "побудови і розвитку". Тільки єдність опису явища в його процесуальній і статичній формах дає досить повне уявлення про реальність, у тому числі й про системи. Будь-які спроби свідомо чи несвідомо ігнорувати цю граничну вимогу наукової методології призводить до спрощення реальної картини.

Поняття "система" позначає насамперед цілісний об'єкт і фіксує на ньому процес пізнання. У такий спосіб складається певна гносеологічна установка, "призма бачення", що обумовлює вивчення: а) предмета як цілого; б) законів його утворення; в) єдиної низки закономірностей певного явища.

Система є об'єднанням частин у ціле, і відповідно до цього мусять бути виявлені закони означеного об'єднання. Водночас система являє собою саме ціле, тому мають бути визначені засади, закони її структури, функціонування і розвитку. Вже сама духовна акція виділення реальної системи, визначення її як конкретного взаємопов'язаного цілого утворює особливу логіку і методологію її якісного вивчення, сприяє виробленню системоцентричного погляду на явища. За такої установки конкретизується об'єкт вивчення, обумовлюється виявлення його дійсних законів, окреслюється системна якісна специфіка.

Процес вивчення завжди зосереджується на розгляді певної якості об'єкта. В одних випадках як "одиниця пізнання" постають окремо вибрані якості — властивості, а в інших — цілісний предмет, сукупність, комплекс. Інакше кажучи, в якісному аналізі існують два різних гносеологічних прийоми. У першому випадку відбувається виокремлення якості — властивості, вивчення її самої по собі або в контексті конкретного явища. У цьому полягає, так би

мовити, ординарний крок якісного аналізу. В іншому випадку пізнання фокусується на цілісному об'єкті, якісній сукупності чи комплексі. Обрані цілісні "об'єктні одиниці" являють собою системи. В такому разі вивченню підлягають склад і структура об'єкта, взаємозв'язки частин, його інтегративні якості та загальні закони. Відбувається якісний аналіз сукупностей. Системний підхід безпосередньо пов'язується не з усім якісним аналізом як таким, а лише з однією його формою. Фактично він є своєрідною формою якісного аналізу цілісних об'єктів, сукупностей, комплексів.

Усім явищам притаманні системні властивості, бо всі явища є системами, які залучені до ширших систем і пов'язані певними умовами існування, що їх утворюють означені системи. Предметом вивчення можуть слугувати як обрані об'єкти — системи, так і системи відношень, системи засад, детермінацій. Осягаючи дійсність "частинами", людина виокремлює з довкілля певний якісний вузол — об'єкт — і зосереджує на ньому увагу. Визначення системи задає чітку ознаку обраному об'єктові, встановлює якість, межі, міру, сутність і разом з тим виокремлює об'єкт з мережі інших явищ.

Системний підхід є одним із діючих компонентів процесу наукового пізнання. Системні уявлення і методологічні засоби відповідають потребам сучасного якісного аналізу, розкривають закономірності інтеграції, беруть участь у розбудові багаторівневої, багатовимірної картини дійсності; вони відіграють суттєву роль у синтезуванні наукових знань.

Якщо спробувати виділити ядро системного підходу, його найважливіші риси, то такими виявляються якісно-інтегральні виміри дійсності. Адже вивчення предмета як цілого, як системи завжди має на меті розкриття того, що робить його системою, становить його системні якості, його інтегральні властивості й закономірності. Це закони системоутворення (інтеграції частин у ціле), системні закони самого цілого (інтегральні основоположні закони його структури, функціонування і розвитку).

У застосуванні системної детермінації як оптимального способу формування розвиваючої навчальної діяльності необхідною є визначеність інтерпретації принципу розвитку. Якщо характеризувати фундаментальні принципи діалектики, ставлячи поряд з принципом універсального взаємозв'язку принцип розвитку, то це не зовсім відповідатиме дійсному стану речей, бо принцип універсального взаємозв'язку і принцип розвитку належать до різних рівнів вивчення об'єктивної реальності.

Багаторічний досвід викладання у вищій школі свідчить про те, що професійно значущі знання не завжди складаються у свідомості студентів у цілісну систему знань, яка повинна об'єднуватися загальними фундаментальними положеннями, принципами та ідеями. Основний недолік професійної підготовки полягає в тому, що знання часто мають фрагментарний, несистемний характер. Здебільшого студенти добре знають окремі положення теорії, але не завжди можуть розкрити зв'язок між ними, показати їхню субординацію та загальну структуру. При цьому слід підкреслити: якщо здобуті знання не систематизовані відповідним чином у свідомості молодої людини, то, мабуть, передчасно вести мову про повноцінне засвоєння науки. Саме тому системність знань є основою, умовою та результатом цілісного засвоєння професійно значущих знань.

Підвищення рівня системності кожної окремої навчальної теми, розділу, предмета сприяє ефективнішому формуванню наукового світогляду, цілісному засвоєнню фахової теорії. Тут основний акцент навчальної діяльності відповідно до вимог принципу системності робиться на відповідності структури знань студента структурі тієї теорії, що вивчається.

Однією з провідних тенденцій у розбудові сучасної особистісно-зорієнтованої навчальної діяльності має бути усвідомлена необхідність системності фахових знань, що віддзеркалюють систему взаємозв'язків структурних елементів всередині досліджуваної теорії (яка є одиницею змісту навчального матеріалу з фахової підготовки), а також між теоріями різного рівня спільності.

Концептуальність викладання фахової теорії відстежується на двох рівнях:

- рівень навчальної дисципліни, який являє собою предметну теорію;
- рівень внутрішньопредметної концепції, який відбивається окремими розділами курсу або навчальними темами.

Виокремлення теорії як цілісної системи знань у якості дидактичної одиниці змісту фахових дисциплін є доцільним, тому що:

- дає можливість систематизувати навчальний матеріал, виділити фундаментальні ідеї, принципи, теоретичні положення, властиві для усіх фахових дисциплін, і таким чином показати цілісність фахової теорії, вчення, ремесла, фахової майстерності;
- дозволяє виявити у структурі теорії, що вивчається, способи її пізнання, використовувати предметні знання як інструмент подальшого пізнання, аби забезпечити єдність змістової і

процесуальної сторін навчання — однієї з головних вимог до сучасного рівня навчальної діяльності. Операційність знань включає усвідомлене виділення структурних елементів теорії;

- сприяє глибшому засвоєнню внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, а також покладається на спадкоємність: а) змістової (єдність принципів, понять і т. ін.); б) операціональної (єдність методів пізнання теоретичного матеріалу); в) структурної (єдина структура в організації навчального матеріалу на різних рівнях його подання) сторін навчального процесу.

Взаємозв'язок теоретико-методологічних основ системних знань і засобів досягнення системності цих знань є однією з основних проблем оволодіння фаховою теорією. Річ у тім, що знання з фахових теорій набувають системного характеру, коли у процесі опанування фаховою теорією відбувається віддзеркалення інваріантної структури фахового знання на рівні внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, виявляються системоутворюючі чинники, фундаментальні ідеї, положення, принципи, притаманні професії загалом, що співвідносяться з елементами теоретичного знання на різних рівнях подання навчального матеріалу. До цього слід додати, що виокремлення теорії як цілісної системи знань у якості дидактичної одиниці змісту фахових дисциплін зумовлює єдність змістової та процесуальної сторін навчальної діяльності шляхом виокремлення: а) методологічного значення предметних знань та використання їх як інструмента подальшого пізнання; б) визначених способів пізнавальної діяльності, спрямованих на засвоєння теорії як цілісного утворення.

Формування системних знань студентів у процесі опанування фахової науки у вузі — це процес засвоєння змісту і структурної організації навчального матеріалу. Як форма систематизації і дидактична одиниця змісту навчального матеріалу постає теорія, оскільки для неї характерні концептуальність, цілісність, спроможність згортатися і розгортатися у змісті, відносна самостійність і завершеність.

Єдність змістової і процесуальної сторін навчальної діяльності виражається у структурі теорії шляхом виокремлення предметного та методологічного рівнів, які дають змогу виявити не тільки змістовну сторону, а й способи пізнання, використовувати предметні знання поряд із загальними методами наукового пізнання як інструмент подальшого здобуття знань.

Системні знання з фахових дисциплін у цілому забезпечуються взаємозв'язком теорій різних концептуальних рівнів на змістовних, операціональних і структурних основах.

Умовою ефективності засвоєння теорії у її цілісності є систематичне використання навчально-пізнавальних завдань, спрямованих на розкриття структурної організації теоретичного знання, взаємозв'язку її елементів та їхнього значення для подальшого пізнання. Рівні сформованості системних знань окреслюються засвоєнням змісту і структурної організації навчального матеріалу, різними за характером зв'язками у системі теоретичного знання.

Специфіка будь-якої фахової теорії полягає в тому, що сам навчальний предмет може бути репрезентований у вигляді відносно самостійної цілісної теорії, що має свої власні підсистеми — внутрішньопредметні концепції.

Аналіз спеціальної літератури дав можливість виділити інваріантність структурної організації будь-якої теорії. У науковій теорії можна виокремити засади теорії — провідну системоутворювальну ідею, основні теоретичні положення, закони, поняття, принципи, знання, що конкретизують засади теорії і постають їхніми висновками, гіпотезами, які покладаються на закони означеної теорії. У методичному плані з цього аналізу випливає, що навчальний матеріал з фахових дисциплін пов'язаний не тільки змістовими, а й структурними залежностями. Це методологічне спостереження видається важливим, бо дає можливість знайти спільне, що є характерним для усієї системи фахових дисциплін, і тому уможливлює перенесення результатів, отриманих під час вивчення однієї теорії, на інші, збільшуючи таким чином значущість кожного з отриманих результатів.

Окрім того, виділення теорії як дидактичної одиниці змісту дає можливість закласти у неї не тільки змістовні знання, а й способи пізнання, забезпечити єдність змістової та операціональної сторін навчальної діяльності. Це здійснюється шляхом виокремлення у теорії двох рівнів: предметного і методологічного. Предметний рівень теорії утворює змістова інтерпретація системи теоретичного знання. Методологічний рівень теорії являє собою опис предметної теорії, її структури, а також тих засобів, які застосовуються у навчальній діяльності.

Виділення методологічного рівня теорії дає змогу оволодівати теорією не тільки як якоюсь певною системою знань, а й як певним методом пізнання, використовувати методологічне значення предметних знань як інструмент подальшого пізнання не тільки певного

навчального курсу (реалізуючи внутрішньопредметні зв'язки), а й суміжних (реалізуючи міжпредметні зв'язки). Такий підхід узгоджується з тенденціями розвитку методологічного типу навчання, орієнтацією на посилення пізнавальної ролі провідних ідей науки, і загалом — з концепцією розвиваючого навчання.

Застосування теорії як дидактичної одиниці навчання передбачає певне структурне переопрацювання навчального матеріалу з фахових дисциплін. Передусім — визначення такої сукупності внутрішньопредметних концепцій навчального курсу, яка дала б можливість уявити кожну фахову дисципліну як цілісну систему знань.

Оскільки теоріям притаманна певна структура, одним із нагальних завдань є засвоєння студентами певної структурної організації, наповнення загальнометодологічних понять (теорія, принцип, гіпотеза і т. ін.) конкретним змістом.

Рух навчального пізнання шляхом формування системних знань передбачає: 1) інтеграцію всередині окремих форм знання, теорій; 2) інтеграцію у міжтеоретичній сфері — виявлення взаємозв'язків теорій. Обидва ці шляхи взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного.

Інтеграція знань всередині окремих теоретичних систем зумовлена наявністю системоутворювальних начал, які постають провідними ідеями тієї чи іншої концепції. Тому в будь-якій навчальній дисципліні на перший план висувається проблема засвоєння вихідних, провідних ідей, довкола яких групуються інші елементи теоретичного знання. Інтеграція знань у міжтеоретичній сфері передбачає використання успадкованих міжпредметних зв'язків.

У курс фахової підготовки мають закладатися знання і способи оволодіння загальними методами наукового пізнання, прийоми логічного мислення, знання структурної організації теорії, що вже потім розвиваються і множаться у процесі індивідуального самовдосконалення.

Експериментальне дослідження з цієї теми дало можливість здійснити такі заходи:

1. Виявити умови, що сприяють формуванню різних рівнів системних знань під час засвоєння теорії як цілісного утворення.

2. Перевірити сталість рівнів сформованості системних знань, що набувають вираження у виявленні та засвоєнні структурних елементів теоретичного знання, їхніх безпосередніх та опосередкованих зв'язків.

3. Визначити найоптимальніші умови оволодіння методологічними знаннями та їхнім значенням для формування системних знань, виявлення загального (притаманного усім наукам) і специфічного для того фаху, який вивчається.

За показники для фіксування слугували:

- рівні сформованості системних знань, які визначаються вміннями студентів виділяти структурні елементи теоретичного знання і встановлювати безпосередні та опосередковані зв'язки;
- ступінь оволодіння методологічним рівнем теоретичного знання — знання та вміння використовувати методи наукового пізнання; загальні прийоми розумової діяльності, оволодіння пізнавальними процедурами, використання методологічних знань про структурну природу теорії, використання змістовних знань як засобів пізнання, здобуття нового знання.

Як показав аналіз матеріалу експериментів, практика організації навчального матеріалу здебільшого спрямовується на виділення основних проблем теми, яка вивчається, без виявлення структурних елементів теоретичного знання, встановлення їхнього співвідношення, субординації. Через це навчальне пізнання рухається шляхом накопичення деякого обсягу знань без визначення засобів для його структурування. Тому встановлення різного типу зв'язків між структурними елементами, використання теоретичних знань як методологічного знаряддя пізнання здійснюється студентами емпірично. Внаслідок цього усвідомлення структури запропонованого для вивчення матеріалу лишається на низькому рівні. Студенти тоді успішно оволодівають теоретичним матеріалом, коли вони спроможні виділяти структурні елементи теорії і встановлювати безпосередні зв'язки між ними (I рівень); встановлювати безпосередні та опосередковані зв'язки всередині теорії (II рівень); використовувати загальні теоретичні положення, принципи як інструмент подальшого пізнання, встановлювати зв'язки між структурними елементами різних концепцій (III рівень).

За такого підходу студенти навчаються виділяти і застосовувати основні теоретичні положення, поняття, закони у нових ситуаціях для здобуття нового знання, встановлювати і пояснювати зв'язки між структурними елементами теорії, співвідносити елемент і структуру, тобто бачити місце теоретичних положень у загальній системі знання, використовувати основні принципи загальної теорії на матеріалі внутрішньопредметних концепцій.

Виділення методологічного рівня теорії сприяє формуванню знань про теорію як структурне утворення, про її елементи, методи наукового пізнання, загальні прийоми розумової діяльності. Ці знання становлять основу дій, спрямованих до пізнання та перетворення навчального матеріалу, за допомогою опрацювання методологічного рівня теоретичних знань відбувається засвоєння евристичної ролі предметних знань, їхнього методологічного значення для подальшого пізнання, з'ясування співвідношення загального і специфічного у фаховій теорії.

Формування системних знань студентів з фахових дисциплін — це не одномоментний акт засвоєння певної порції навчального матеріалу, а тривалий процес, що охоплює весь період опанування професії. Він базується на певних методологічних, дидактичних вимогах до організації змісту освіти, які походять від сучасних уявлень про сутність процесу навчання як такого, що розвиває і виховує особистість.

Способом організації навчального матеріалу з фахових дисциплін, що відповідає вимогам сучасної дидактичної концепції змісту освіти, є таке його структурування, яке дає змогу уявити навчальний процес у єдності його змістових і процесуальних сторін, пильнувати дотримання принципу структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування.

Виділення теорії як форми систематизації і дидактичної одиниці змісту фахових дисциплін надає можливість реалізувати у навчальному процесі основні вимоги, зокрема: а) усі теорії, які вивчаються, спрямовані передусім на виділення основних фундаментальних положень того фаху, який опановується; б) осягнення предметного змісту й операціональності опанованих предметних знань через засвоєння та використання їх методологічного значення у подальшому пізнанні, формування певних способів пізнавальної діяльності, прийомів логічного мислення, спрямованих на опанування теорії як цілісного і водночас структурного утворення; в) під час вивчення теорій різного рівня узагальнення впроваджується принцип структурної єдності теоретичного знання, що уможливлює поступове формування уявлень про фахову теорію як систему наукового знання.

Системні знання передбачають застосування комплексного критерію, який включає: а) засвоєння структурної організації досліджуваної теорії; б) встановлення системи зв'язків і відношень між елементами теорії і між теоріями; в) використання предметних

знань як інструмента подальшого пізнання; г) оволодіння способами пізнавальної діяльності, як загальними, так і специфічними, а також логічними прийомами мислення.

Процеси вивчення та розбудови навчальної діяльності у вищій школі мають ґрунтуватися на таких фундаментальних принципах пізнання світобудови, як принцип детермінізму (віддзеркалення взаємозумовленості, опосередкування усього існуючого) і принцип розвитку. Але така постановка питання не є цілком правомірною. Річ у тім, що принцип всезагальної взаємозумовленості, взаємозв'язку і принцип розвитку належать до різних рівнів вивчення об'єктивної реальності.

У разі загальної постановки цього питання висвітлюються два протилежних і водночас тотожних поняття: "рух як зміна взагалі" та "всезагальний взаємозв'язок". Ці обидва поняття виводяться лише за допомогою подвійного абстрагування.

Поняття "рух як зміна взагалі" можна вивести, якщо абстрагуватись від носія руху та його спрямованості. Але ж будь-який рух пов'язаний зі специфічним носієм та його певною спрямованістю, напрямом змін. Те ж саме спостерігається під час виведення поняття "всезагальний взаємозв'язок", тобто уможливлюється абстрагування не тільки від специфіки тих об'єктів, про взаємозв'язок яких іде мова, а й від специфіки самої взаємодії.

Отже, стає очевидним, що поняття "рух як зміна взагалі" і поняття "всезагальний взаємозв'язок" — це гранично загальні й водночас збіднені вихідні абстракції.

Тим часом дослідник і будівник навчальної діяльності не спиняється на виведенні абстракцій, він робить наступний крок до їх конкретизації. Поняття "рух як зміна взагалі" конкретизується у понятті розвитку, а поняття "всезагальний взаємозв'язок" — у понятті системності. Конкретизація полягає в абстрагуванні від специфіки носія, але не від спрямованості змін і специфіки взаємозв'язків. Поняття "розвиток" включає у себе бачення спрямованості змін, а поняття "системність" — бачення певної структури взаємозв'язків.

Таким чином, висвітлилися дві пари принципів: принцип руху і принцип взаємозв'язків — з одного боку, і принцип розвитку і принцип системності — з другого.

Якщо принцип розвитку виявляє напрям змін, перехід від одного стану до іншого, внутрішнє самозабезпечення, тенденцію до саморуху, самозмін, то принцип системності характеризує певне

збереження руху, внутрішню структуру і чинники, що зумовлюють означений рух. У цьому розумінні принцип системності та принцип розвитку можна розглядати як конкретизацію категорій спокою і руху. Так само як спокій у діалектичному розумінні включає в себе рух, а рух містить у собі момент спокою, так і принцип розвитку охоплює принцип системності, залучає його до себе у прихованому вигляді, а принцип системності, у свою чергу, передбачає процес розвитку.

Означені принципи не стільки координовані, скільки субординовані. Взаємно передбачаючи і зумовлюючи один одного, вони все ж не є рівноправними, як не є рівноправними спокій і рух. У їхній взаємодії визначальна роль належить розвиткові, який постає як домінуючий чинник, що визначає систему взаємозв'язків. Саме тому діалектика формулює принцип, відповідно до якого пізнання того чи іншого об'єкта являє собою мисленневе відтворення історії того об'єкта, який вивчається. Будь-яка визначеність є наслідком, результатом процесу розвитку, тому у пізнанні повинна зберігатись аналогічна детермінація, тобто образ об'єкта, що вивчається, має формуватися на основі того мисленневого відтворення, яке спородило певну визначеність досліджуваного процесу. Така субординація принципів розвитку і системності має принципове значення в методології будування навчальної діяльності у вищій школі.

Виявлена єдність і субординація принципів розвитку і системності уможливлює висновок про те, що реалізація принципу системності у будуванні навчальної діяльності зумовлює розвиток суб'єкта цієї діяльності.

4.3. Розробка соціально-педагогічних чинників стану справи у прийнятті управлінських рішень

Процес самовдосконалення способу життя у суспільстві багато у чому залежить від стану суспільно значущих справ, від розкриття та використання їхніх прихованих можливостей, резервів. Дослідження стану будь-якої справи з метою поліпшення розпочинається з вивчення її стану.

Якщо зібрані матеріали про суттєві суперечності у критичних чинниках стану досліджуваної справи структурувати для доповіді на засіданні правління за допомогою семи розглянутих вище соці-

ально-педагогічних принципів самопізнання і саморозвитку суспільства, отримана структура матиме такий вигляд:

- оцінки суперечностей збігу обставин справи в умовах чинного законодавства;
- оцінки суперечностей у діях учасників досліджуваної справи;
- оцінки суперечностей у мотивах, позиціях і встановлених фактах*.

Оцінка суперечностей збігу обставин справи в умовах чинного законодавства. Означена оцінка неодмінно забарвлюється позицією оповідача, але під час дослідження, вивчення об'єкта, що підлягає обговоренню, слід уникати метафоричності, перенесення властивостей однієї справи на іншу, наприклад, з військової — "Атака", "Облога" — або з природознавства — "Провалля", "Вулкан" і т. ін. Визначення треба формулювати загальноприйнятою у досліджуваній справі мовою.

Вправа. Наведіть приклад з життя вашої професійної галузі, який розкрив би зміст приказки: "Не завжди говори, що знаєш, а завжди знай, що говориш".

Оцінка суперечностей дій учасників досліджуваної справи. Дія — це обов'язковий для будь-якої справи зв'язок, спрямований від суб'єкта до об'єкта, щоб доцільно змінювати його стан. Дія розглядається як багатобічна суперечлива єдність доцільності й предметності, продуктивності й логічності, апелятивності й операційності. "Можна копати і не копати; копати, але не там; там, але не так; так, але не тоді; тоді, але не тим…"

Вправа. Наведіть приклад з життя вашої професійної галузі, який розкрив би зміст приказки: "Показує дорогу, а сам у болото лізе".

Оцінка суперечностей мотивів учасників досліджуваної справи. Дії учасників досліджуваного процесу спрямовуються, спонукаються і забарвлюються мотивами. Мотивом дії називають прагнення людини до предмета потреби, матеріальної чи ідеальної, яке сприймається чуттєво або розумово. Мотив є таким утворенням свідомості, яке охоплює індивідуальну своєрідність людської діяльності і може залучати, вводити до її кола усвідомлення об'єктів та дій, що перебувають осторонь наявних потреб. Оскільки мотиви сприяють свідомому виявленню значення для людини

---

* Про виведення структури опису як способу виявлення можливостей поліпшення стану справи див.: *Сердюк О. П.* Основи управління комунікативним процесом: Підруч. — К.: ІЗМН, 1998. — С. 78–97.

того чи іншого об'єкта, особистісного смислу, сенсу, вони, окрім функції спонукання до дії, виконують функцію смислоутворення. Спонукальна і смислоутворювальна функції мотивів розподіляються водночас між різними мотивами однієї дії. Це відбувається тому, що дія — полімотивована, вона регулюється водночас багатьма мотивами, бо людина одночасно реалізує систему стосунків: з предметним світом, оточенням, з суспільством і з собою.

Вправа. Наведіть приклад з досвіду вашої професійної галузі, який би висвітлив ієрархію мотивів ваших колег, відтворюючи зміст приказок: "Як утопає — сокиру дає, а як порятують, то топорища жалує"; "Кому до поту, а кому в охоту".

Оцінка суперечностей позицій учасників досліджуваної справи. Позиція особистості — це стійка, внутрішньо усвідомлена система ставлень особистості до суспільства, до інших людей, до самої себе, обумовлена системою соціальних цінностей. Суб'єкт постає як особистість тільки за умов виконання певних соціальних функцій та виявлення власної позиції. Субстрат, чи "тіло", позиції складається з трьох прошарків, або трьох проекцій, позиції особистості: індивідуально-особистісної, службово-кваліфікаційної та суспільно-галузевої чи громадянської. Трапляється, що службово-кваліфікаційна позиція відкидається громадянською, васал постає проти сюзерена, як-от гетьман Мазепа проти царя Петра; а буває так, що особистісна і громадянська позиції зазнають утиску і розчавлюються службово-кваліфікаційною, як це сталося з одним сумнозвісним академіком, коли він спробував запобігти трагедії на ЧАЕС, порушивши клопотання про заміну атомних реакторів рідинносольовими. На нього гримнули, і він скривджено замовк. Часом особистісна позиція затискає і громадянську, і службово-кваліфікаційну позиції, призводячи до спалаху егоцентризму. Позиція — це структурно-особистісне утворення, яке виявляє суб'єктність особистості.

Вправа. Наведіть приклади виявлення позицій видатними фахівцями вашої галузі у таких випадках, які розкрили б зміст приказок: "Радше хай загину, а таки свого не покину"; "Піп жиє з олтаря, а писар — з каламаря"; "Не живи сам для себе, бо не вродився сам від себе".

Оцінка суперечностей фактів досліджуваної справи. Факт є першоджерельним вихідним елементом знання. В осягненні природи факту особливу роль відіграє діалектика переходу від явища до сутності. Факти спроможні віддзеркалювати об'єктивний рух

явищ тільки у взаємодії. Факти відірвані, відмежовані один від одного, розглянуті як механічне накопичення, не розкривають справжньої картини реальності. Багатобічність ролі факту у пізнанні об'єктивної реальності пояснюється його діалектичною природою, спроможністю відбивати поодиноке і загальне; випадкове і закономірне; несуттєве і суттєве; статичне і динамічне у їхній суперечливій єдності.

Вправа. Згадайте випадок з історії вашої професійної галузі, який відтворив би зміст прислів'я: "Дзвін до церкви скликає, а сам у ній не буває".

Необхідність оперування соціально-педагогічними чинниками в опрацюванні управлінських рішень про ті чи інші зміни стану суспільно значущих справ полягає у тому, що єдино можливими засобами поєднання в діяльності людей об'єктивно-детермінованого з суб'єктивно-особистісним є соціально-педагогічні принципи самопізнання й саморозвитку суспільства, які зумовлюють взаємодію, взаємодетермінацію, взаємовдосконалення технологічних відношень досліджуваної справи і відношень суспільних; економічного простору країни та інформаційного, сприяючи вдосконаленню способу життя у суспільстві і водночас — розвиткові творчих якостей особистості.

4.4. Розробка соціально-педагогічних чинників розвитку справи у прийнятті управлінських рішень

Дослідження кожної справи з метою її оптимізації, підвищення ефективності неодмінно передбачає вивчення критичних чинників розвитку процесу, який нас цікавить. Якщо зібрані матеріали про суттєві суперечності у критичних чинниках розвитку досліджуваної справи структурувати для доповіді на засіданні правління за допомогою семи розглянутих вище соціально-педагогічних принципів самопізнання й саморозвитку суспільства, отримана структура матиме такий вигляд:

- застосування ціннісного підходу до висвітлення суперечностей у критичних чинниках розвитку справи (суперечність — цінність, яку можна обминати або активно використовувати);
- оцінка протилежностей сторін важливої, значущої для справи суперечності;

- оцінка предмета пошуку-домагання учасників досліджуваної справи*.

Застосування ціннісного підходу до висвітлення суперечностей у критичних чинниках розвитку справи. Кожний об'єкт матеріального світу включений до безмежної кількості матеріальних систем. І кожна з них може слугувати для пояснення "системою відліку". Словосполучення "система відліку" вживається тут не в його фізичному, а у фігуральному розумінні. Серед різноманітності "систем відліку" завжди існує така, у якій досліджуваний об'єкт обумовлений внутрішніми законами системи, тобто виявляється необхідним. Тому будь-яка справа чиниться за **щось** і проти **чогось**, а не за когось чи проти когось. Тільки така інтерпретація досліджуваного процесу відповідає змістові соціально-педагогічного підходу до справ.

Вправа. Згадайте випадок із життя вашої професійної сфери, який розкрив би зміст прислів'я: "Кожному спустити, то й на світі не жити".

Які, на вашу думку, професійно значущі протилежні сторони суперечності зіткнулись у вашій розповіді?

Оцінка протилежностей сторін важливої для справи суперечності. Функція інтерпретації фактів професійно значущої справи полягає в тому, щоб вибудувати факти ситуації тією стороною, яка віддзеркалює конфлікт. Помірковане бачення конфлікту покликане розкрити перед дослідником процесу ту суперечність, яка спричинилася до утворення ситуації, вказати фахівцеві справжній предмет конфліктної боротьби. Оцінка виявленого предмета боротьби, що точиться у ситуації, спроможна надихнути фахівця на цілеутворювальну діяльність для вирішення нагальної справи.

У русі соціальної суперечності конфлікт відбиває такий стан, коли відносна самостійність сторін суперечності виростає у ступені, утворюється реальна можливість розриву єдності протилежностей, і, відповідно, розв'язання предметної суперечності у цілому. Конфлікт — це зовнішня форма розвитку діалектичної суперечності у суспільному, громадському, професійному житті, яка характеризується загостренням відносин між протилежностями понад міру їхньої відносної самостійності повною фіксацією протилежностей і поривання їх, або однієї зі сторін, до вирішення цієї суперечності в цілому.

---

* Про виведення структури опису як способу виявлення можливостей поліпшення розвитку справи див.: *Сердюк О. П.* Основи управління комунікативним процесом: Підруч. — К.: ІЗМН, 1998. — С. 110–119.

Соціальна суперечність і конфлікт співвідносяться як сутність і явище, як зміст і форма. Конфліктові, який репрезентує собою відносини суб'єктів, притаманна гносеологічна функція. Через пізнання конфлікту стає можливим осягнення соціальних суперечностей, які лежать у його основі. Суперечності розкривають через конфлікт свою внутрішню сторону, відбиваючись у суспільних відносинах.

Характеристики учасників конфлікту й особливості умов його перебігу визначають конфліктну поведінку сторін. Однак цей визначальний вплив ніколи не здійснюється безпосередньо, він діє через ідеальні картини, образи конфліктної ситуації, моделі, що їх малює уява кожного з учасників конфлікту. Ці внутрішні картини, ідеальні моделі ситуації складаються з уявлень учасників конфлікту про самих себе, свої мотиви, цілі, цінності, можливості, уявлення про середовище, в якому складаються конфліктні відносини. Саме ці образи, ідеальні моделі конфліктної ситуації, а не сама реальність постають як безпосередня детермінантна конфліктна поведінка учасників ситуації.

Варіанти розв'язання професійно значущого конфлікту за якісними ознаками розподіляються на три види:

- усунення, "зняття" єдності протилежностей — "Кожний Іван має свій план";
- якісне перетворення сторін суперечності — "Як ковбаса та чарка, то минеться й сварка";
- встановлення нової єдності протилежностей — "Гуртом і батька добре бити".

Вправа. Згадайте випадок з життя вашої професійної сфери, який розкрив би зміст прислів'я: "Гусак на місці соколинім не буде над птахами паном".

Дайте відповіді на такі запитання:

- Яка професійно значуща суперечність спричинила згаданий вами випадок?
- Якщо ви торкаєтесь у своїй розповіді кількох суперечностей, то яку з них ви візьмете за "систему відліку" про згаданий випадок?
- З яких сторін, тобто з яких протилежностей, складається визначена вами суперечність?
- Якби у вирішенні згаданої вами справи усувалась, "знімалась", єдність протилежностей, то як би це відбувалося?
- Якби під час розв'язання згаданої вами ситуації мало місце перетворення сторін суперечності, то у який спосіб воно здійснювалося б?

- Якби під час перебігу згаданої вами справи встановлювалась нова єдність протилежностей, то в чому б це виявилось?

Оцінка предмета пошуку-домагання учасників досліджуваної справи. Коли фахівці вживають під час обміну інформацією словосполучення "предмет праці", "предмет діяльності" та "предмет справи", то вони у цей час мають на думці процес становлення суб'єктивного в об'єктивному, соціального у природному, стадіями якого постають природно-соціальне та соціально-природне утворення. Повідомлення про природне начало предмета справи містить у собі відомості про те, що предмет праці будь-яких видів чи форм (неорганічне, органічне, соціальне) завжди потерпає від дій людини та знарядь її праці, а "тіло" предмета праці, його субстрат, чинить опір людині та засобам, знаряддям її праці, "пручається", тому його доводиться приборкувати.

Складання відомостей про соціальне начало предмета праці містить у собі специфічні характеристики, що виявляють загальне у різних предметах прояву справи. Суперечлива природа предмета праці завдає утруднень у поданні інформації про трудовий процес. Річ у тім, що предмет будь-якої справи являє собою і певний миттєвий, одномоментний стан, і різномоментне буття. Яскравим прикладом предмета справи у його різномоментному бутті слугує управління трудовим процесом. Подібно до того, як предметність дії фахівця знаходить конкретизацію в операційності дії, так різномоментний предмет діяльності конкретизується у миттєвому, одномоментному предметі пошуку-домагання. Наприклад, різномоментний предмет діяльності рибалки — риболовля. Цей різномоментний предмет конкретизується в одномоментних пошуках-домаганнях: плетення сітки; виготовлення з лози підпруг до ятерів, "топтух", "павуків"; видовбування човна тощо. Предмет пошуку-домагання — складова предмета справи. Якщо уявити предмет справи у вигляді віника, то кожна складова гілочка репрезентує певний одномоментний предмет пошуку-домагання.

Визначення предмета пошуку-домагання є наслідком виявлення й осягнення фахівцем суперечливості сторін тієї суперечності, яка стоїть на перешкоді розвиткові справи. Наприклад, під час чемпіонату з футболу на полі стадіону з одного боку вишикується команда у червоних футболках, що зветься "Спартак", а протистоїть їй інша команда, люди у синіх футболках — "Динамо". Мудрі вболівальники на трибунах передбачають, що очевидні протилежності — команди-суперниці — об'єднаються у боротьбі лише після того, як на поле викинуть предмет пошуку-домагання — фут-

больний м'яч. І тільки за наявності обопільно усвідомленого, необхідного кожному учасникові справи предмета пошуку-домагання обидві сторони суперечності поєднаються у боротьбі і при цьому функціонально виявлять належність — гнатимуть предмет пошуку-домагання у певні ворота. Так у різні часи кожний із видатних полководців намагався загнати нашу планету, немов футбольний м'яч, під ворота своїх співвітчизників, племен, імперій, рейху.

Вправа. Згадайте випадок із життя вашої професійної галузі, який розкрив би зміст прислів'я: "Крий, ховай погане, а воно ж таки гляне".

Дайте відповіді на такі запитання:

- У чому полягає предмет діяльності щойно згаданої вами справи?
- Який предмет пошуку-домагання поєднав навколо себе учасників згаданої вами ситуації?
- У чому виявились інтереси учасників справи?
- Чи знайшли щойно окреслені інтереси учасників вашої розповіді адекватне віддзеркалення в обраному ними предметі пошуку-домагання? Чим це можна підтвердити?

Соціально-педагогічний підхід до застосування критичних чинників суспільно значущої справи орієнтований на призвичаювання тих, хто навчається, до прийняття виважених рішень та застосування поміркованих способів здобуття нового знання про здійснювану справу. Результатом цих зусиль постануть відкриття прихованих можливостей поліпшення способу життя у суспільстві.

4.5. Розробка соціально-педагогічних чинників спрямування справи у прийнятті управлінських рішень

Найпоширенішим способом виправлення мінливих вад будь-якої справи є уточнення її спрямування, корекція. Передбачення перспектив руху справи містить перелік найсуттєвіших суперечностей у критичних чинниках спрямування досліджуваного процесу.

Якщо зібрані матеріали про суттєві суперечності у критичних чинниках спрямування досліджуваної справи структурувати для доповіді на засіданні правління за допомогою семи розглянутих соціально-педагогічних принципів самопізнання й саморозвитку суспільства, отримана структура матиме такий вигляд:

- застосування соціально значущого підходу до визначення спрямування досліджуваного процесу;
- оцінка змісту професійно значущих цілей учасників справи*.

Застосування соціально значущого підходу до визначення спрямування досліджуваного процесу. Управління суспільно корисною справою не обмежується впорядкуванням тих об'єктів, які підлягають спостереженню. Свідомість прагне проникнути у світ, який неможливо спостерігати. Проникнення за межі очевидного світу у світ неочевидний відбувається теоретичним шляхом. Передбачення перспектив розвитку справи становить основу для застосування досягнень науки, щоб задовольнити матеріальні й примножити духовні потреби людини.

Суттєво важливими чинниками спрямування справ є інтереси особистості. Саме вони визначають зміст і спрямованість діяльності людини. Спосіб професійної діяльності учасників досліджуваного процесу не спостерігається у "готовому вигляді". Він формується фахівцем як свідомий цілеспрямований шлях його власної життєдіяльності. Інтерес виходить з об'єктивних можливостей здійснення цієї діяльності та об'єктивно існуючих умов життя. Такий спосіб фахової діяльності постає як професійний інтерес. Реалізація професійного інтересу означає практичну зміну соціальних і природних умов життя людей, задоволення їхніх потреб, здійснення об'єктивного процесу фахової справи.

Професійний інтерес є необхідним засобом самореалізації, самоствердження особистості. Цю функцію професійний інтерес виконує тому, що він постає як єдність не тільки об'єктивного і суб'єктивного, а й об'єктивно-детермінованого і суб'єктивно-особистісного, тобто тих складових фахової діяльності, взаємодія яких уможливлює професійне відношення. Об'єктивно-детерміноване відрізняється від об'єктивного тим, що функціонує у моделях, віддзеркаленнях, ідеальних формах, стаючи необхідною умовою зміни і розвитку об'єктивного процесу діяльності. Суб'єктивно-особистісне — це здатність людини змінювати об'єктивний світ, пристосовуючи його до власних потреб, надавати йому людських форм існування. Не втрачаючи своєї визначеності, об'єктивно-детерміноване функціонує у діяльності як суб'єктивно-особистісне, через яке воно тільки й спроможне підпорядкувати діяльність об'єктивним законам і

* Про виведення структури передбачення як способу виявлення доцільного спрямування справи див.: *Сердюк О. П.* Основи управління комунікативним процесом: Підруч. — К.: ІЗМН, 1998. — С. 150–168.

надати цій діяльності чинності саморуху об'єктивної соціальної дійсності. У зв'язку з цим професійні інтереси можуть включати у себе ті цілі, які пов'язані із забезпеченням лише власного існування, коли усе інше розглядається суб'єктом як засоби особистого самозабезпечення, а також ті цілі, які пов'язані з перетворенням суспільного життя, з розвитком його форм. В обох випадках йдеться про професійні інтереси, але у першому випадку вони мають безпосереднє значення лише для самого індивіда, а в другому — професійні інтереси спрямовані на ті умови життя, які мають значення для багатьох людей.

Вправа. Згадайте випадок із життя вашої професійної галузі, який розкрив би зміст прислів'я: "Не зважай на врожай — сій жито".

Дайте відповіді на такі запитання:

- Які соціально значущі засоби залучають до реалізації свого професійного інтересу учасники вашої розповіді?
- Чи вдаються герої вашої розповіді до забезпечення свого життя відповідно до існуючих законів, чи, може, вони ці закони ігнорують?
- Чи спрямовують ваші герої свої інтереси до розвитку суспільних умов життя, чи, може, вони використовують існуючі умови тільки для задоволення індивідуальних потреб?

Оцінка змісту професійно значущих цілей учасників справи. Обслуговуючи потребу, інтерес вишукує і залучає не тільки наявні засоби задоволення актуальної потреби, а й ті, що очікуються у майбутньому. Через це ідеальна картина майбуття коригується цілеформуючою діяльністю. Сутність будь-якої справи полягає у зміні світу, його перетворенні відповідно до потреб, інтересів та цілей людини. Основоположною і рушійною суперечністю будь-якого досліджуваного процесу є суперечність між наявною дійсністю і цілями суб'єкта діяльності. Ця суперечність невичерпна, оскільки ґрунтується на невідповідності між сутністю людини та умовами її існування: "Звання козацьке, а життя собацьке".

Для осягнення сутності процесу цілеутворення слід зважити на те, що цілеутворення являє собою віддзеркалення не тільки існуючої дійсності, а здебільшого — нової, ще не існуючої. Цілеутворення заперечує наявну, навколишню дійсність і саме тому як передумова діяльності, що вносить у світ певні зміни, усуває його недостатність, перетворюючи його. Те об'єктивне явище, до якого прагне людина у своїх думках, і яке ідеально рухається у процесі

діяльності, є майбутнім бажаним результатом її власних дій. Метою людини є образ цього і тільки цього результату дій.

Цілеутворення — це властивість, матеріальним носієм якої слугує людський мозок. Тому відповідно до трьох компонентів об'єктивної взаємодії між людським організмом і зовнішнім середовищем виявляються три ланки цілеутворення:

- віддзеркалення потреби, мотив (намір);
- відбиття шляхів, засобів, способів задоволення актуальної потреби (планування);
- відображення кінцевих наслідків, результатів діяльності (передбачення).

Стає очевидним те, що передбаченням пройняті усі три ступені цілеформування. Ідеальна мета діяльності, виростаючи з самої діяльності, з плином свого розвитку стає керуючим центром досліджуваного процесу.

Суб'єкт цілеформування зобов'язаний передбачити, до яких наслідків приведе те чи інше цілездійснення стан задоволення його власних особистісних потреб, як воно позначиться на технології процесу, який цікавить його, і яких суспільних чи галузевих результатів слід очікувати після реалізації тієї чи іншої мети.

Вправа. Згадайте, будь ласка, випадок із життя вашої професійної галузі, який розкрив би зміст прислів'я: "Два брехуни однієї правди не скажуть".

Дайте відповіді на такі запитання:

- Які, на вашу думку, індивідуально-особистісні цілі спрямовують діяльність учасників згаданої вами історії?
- Що, на ваш розсуд, характеризує кваліфікаційно-технологічні цілі учасників наведеної вами ситуації?
- Як ви гадаєте, у чому полягає суспільно-галузевий зміст цілей героїв вашої розповіді?

4.6. Розвідка соціально-педагогічних чинників призначення справи у прийнятті управлінських рішень

Спроможність будь-якого процесу задовольняти людські потреби визначає критичні чинники призначення цього процесу. Духовну акцію висвітлення критичних чинників призначення запропонованого для використання об'єкта називають **обґрунтуванням** його вибору, застосування, вирішення тощо.

Повідомити про критичні чинники призначення тієї чи іншої справи — значить повідомити про відповідність запропонованого для розгляду об'єкта певному предметові потреби; джерело засобів, яких потребує новоутворений об'єкт для нарощування нових елементів; сприяння новою справою розвиткові вищої системи, корпорації, суспільної галузі, до структури якої належить обговорювана справа; виявлення переваг новоутворюваної структури над попередніми структурами подібного призначення; перевагу новостворюваних форм зв'язку між елементами новітньої справи на відміну від попередніх. При цьому суб'єкт обґрунтування уточнює нагальні завдання досліджуваної справи, винаходить шляхи їхньої реалізації, оновлює інтерпретацію та критику досліджуваного процесу, здійснює його аналіз та синтез, класифікацію та конкретизацію, кодування та декодування матеріалів справи, що неодмінно сприяє розвиткові гностичних здібностей суб'єкта обґрунтування, зумовлює вигострення таких творчих якостей особистості, як спроможність до згортання різноманітних ланцюжків міркувань в одну розумову операцію — вирішення нагальної проблеми.

Розвиток гностичних здібностей особистості зумовлюється здійсненням гатункової функції спілкування. Ця збагачуюча контактування та його учасників соціально-педагогічна функція комунікації підносить ступінь прийнятності отриманої інформації для майбуття. Гатункова функція спілкування виявляє основоположну закономірність продуктивного контактування особистостей: співрозмовники розпочинають сеанс обміну інформацією, маючи на думці одні ідеї, цілі, плани, а завершують контактування з іншими, повнішими, багатшими ідеями, цілями та планами.

Застосування гатункової функції спілкування зумовлює побудову чотирьох сутнісних характеристик об'єкта дослідження, зокрема:

- перша сутнісна характеристика об'єкта обґрунтування виявляє його субстрат — те, з чого створений об'єкт, тобто його речове виявлення, його "тіло", компоненти, з яких воно складається;
- друга сутнісна характеристика об'єкта обґрунтування — його структура, спосіб внутрішньої організації, поєднання компонентів, завдяки якому вони утворюють об'єкт як певну цілісність;

- третя сутнісна характеристика об'єкта обґрунтування — його функціонування, стабільний спосіб "поведінки" об'єкта. При цьому змальовуються характер руху, взаємодія компонентів всередині об'єкта відносно зовнішнього середовища та взаємодії з ним;
- четверта сутнісна характеристика об'єкта обґрунтування — генезис об'єкта. Тут слово "генезис" вживається для спрощення термінології, застосовується не у вихідному його значенні, а в ширшому, тому, що окреслює виникнення об'єкта, його розвиток, зникнення. Ця характеристика висвітлює взаємодію усіх підсистем.

Метою оволодіння технологією обґрунтування у формуванні та поданні навчального матеріалу є осягнення способів структурного моделювання критичних чинників призначення професійно значущого процесу, що обумовлює одночасне виявлення можливостей доцільного наближення фахової справи до суспільних потреб, а також сприяє розвиткові гностичних здібностей особистості.

Вправа з оволодіння **функціональним підходом** у висвітленні призначення досліджуваної справи.

Згадайте, будь ласка, випадок із життя вашої професійної галузі, який розкрив би зміст прислів'я: "Тільки з тим варто справу ладнати, хто вміє язик за зубами тримати".

Запропонуйте власний варіант вирішення цієї справи і спробуйте його обґрунтувати, даючи відповіді на такі запитання:

- Яка конкретно сторона предмета потреби вимагає свого задоволення у змальованому вами процесі?
- До якої діяльності спонукає задоволення саме цієї сторони предмета потреби?
- Які сторони предмета потреби межують з тією його стороною, яка підлягає задоволенню?
- Які атрибути неодмінно будуть використані у разі задоволення означеної потреби?
- У чому полягає необхідність задоволення саме цієї сторони предмета потреби, а не іншої, межової, похідної?

Вправа з висвітлення **субстратної характеристики** об'єкта обґрунтування.

Складіть, будь ласка, оповідання про вашу майбутню фахову справу, в якому розкрився б зміст прислів'я: "Як справа ведеться, так і у світі живеться".

Змальовуючи приклад із життя вашої майбутньої фахової справи, спробуйте запропонувати свій варіант вирішення окресленої вами проблеми, даючи відповіді на такі запитання:

- Які предмети перетворюватимуться у межах запропонованої вами для обговорення справи і на догоду яким потребам?
- Які суспільні зв'язки перетворюватимуться у разі задоволення цією справою певних потреб і як це позначиться на саморозвиткові відповідної суспільної галузі?
- Чим відрізняються новітні, запропоновані вами умови продуктивно-перетворювального характеру професійної діяльності від поширених у відповідній галузі?
- Яким чином запропонований вами спосіб зміни умов продуктивно-перетворювальної діяльності позначиться на її результатах, а також на системі відносин об'єктивної взаємозалежності спільно діючих фахівців?
- Чим відрізнятимуться продукти новоутвореної, запропонованої вами, справи від попередніх і чим відрізнятиметься трудова поведінка фахівців від звичної?
- Яким чином позначатимуться продукти новоутвореної справи на відповідній системі потреб суспільства і в якому напрямі її розвиватимуть?

Вправа з висвітлення **структурної характеристики** об'єкта обґрунтування.

Наведіть приклад взаємодії між певними структурними підрозділами у вашій майбутній професійній справі (галузі), щоб розкрити зміст прислів'я: "Невістка сорочку полатає, а зять штани здере".

Запропонуйте спосіб оптимізації змальованих вами стосунків і обґрунтуйте запропонований вами варіант, відповідаючи на такі запитання:

- У чому полягає слушність суспільно-історичного моменту для задоволення саме тих потреб, для задоволення і розвитку яких призначена досліджувана вами справа?
- Якай саме сторона суспільної потреби висвітлюється вами в обґрунтуванні і вважається найактуальнішою, постає як "система відліку" для сьогоденного впровадження запропонованих вами змін?
- На яку сторону суспільних інтересів "реагує" ваша пропозиція?
- Для якої суспільно значущої справи виявляється прийнятним запропонований вами предмет пошуку-домагання учасників досліджуваного процесу?

Вправа з висвітлення **функціональної характеристики** об'єкта обґрунтування.

Згадайте, будь ласка, структурний підрозділ вашої майбутньої професійної справи (галузі), роботу якого можна охарактеризувати прислів'ям: "Ніж погано орати, то краще випрягати".

Запропонуйте власний варіант оптимізації справ у згаданому вами підрозділі.

Поясніть, як спосіб запропонованого вами втручання позначиться на функціях критичних чинників стану справи, її розвитку, спрямування та призначення.

Вправа з висвітлення **генезисної характеристики** об'єкта обґрунтування.

Пригадайте, будь ласка, якийсь певний структурний підрозділ вашої майбутньої професійної справи (галузі), сучасний стан якого відтворює зміст прислів'я: "Щоб лиха не знати, треба своїм плугом та на своїй ниві орати".

Запропонуйте свій варіант реформування цієї справи, відповідаючи на такі запитання:

- Які об'єктивні чинники зумовили виникнення потреби, що викликала до життя ту справу, яка обговорюється?
- Яка сторона предмета означеної потреби актуалізується на предмет інтересу споживачів у сьогоденних умовах?
- Яких засобів у майбутньому вимагатиме кількісне збільшення елементів обговорюваної справи?
- З яких причин предмет пошуку-домагання виробників чи справочинців стане предметом пошуку-домагання споживачів?
- Які корисні якості предмета пошуку-домагання традиційної, свого часу облаштованої справи втілені у новітньому, щойно запропонованому вами предметі пошуку-домагання?
- Задоволенню та розвиткові якої сторони предмета потреби споживача відповідає і слугує предмет пошуку-домагання новітньої справи?
- У який спосіб предмет пошуку-домагання новітньої справи спроможний реагувати на рухливі, швидкоплинні потреби споживача у суперечливому довкіллі?
- Чим запропонована справа як система сприятиме існуванню та розвиткові вищої системи або тієї галузі, до якої вона належить?
- У який спосіб відбуватиметься взаємодія між новоутвореною справою і тією вищою системою чи галуззю, до якої вона належить?

- Чим відрізняються форми зв'язку між елементами системи загальноприйнятого способу справочинства у задоволенні даної потреби від того новітнього, що вами пропонується і обґрунтовується?
- У чому полягає недостатність поширеної структури досліджуваної справи і яким чином ця недостатність компенсуватиметься структурою нового типу?

Управлінські рішення на всіх рівнях мусять зумовлювати взаємозбагачення відносин суспільних і технологічних, сприяючи таким чином становленню плідної трудової моралі.

4.7. Програма самопідготовки до захисту проекту суспільно корисної справи

Обґрунтування твориться не підставами, а суб'єктом, який репрезентує і використовує підстави як засоби. Під час підготовки до захисту важливого проекту суспільно корисної справи звичайно виникає потреба самозвіту про рівень власної підготовленості. Загальновідомо, що ефективність обґрунтування залежить не стільки від вичерпності відповідей на сподівані й несподівані запитання, скільки від орієнтації питань, що виникають під час захисту.

Розвідка про призначення справи, що постає як об'єкт обґрунтування

- Яка конкретно сторона предмета потреби вимагає свого задоволення?
- До якої діяльності спонукає задоволення саме цієї сторони предмета потреби?
- Які сторони предмета потреби межують з тією його стороною, що вже пропонується до задоволення?
- Які атрибути неодмінно будуть використані учасниками справи у разі задоволення означеної потреби?
- У чому полягає необхідність задоволення саме цієї сторони предмета потреби, а не іншої, межової, похідної?
- Які предмети перетворюватимуться у межах запропонованої справи і на догоду яким потребам?
- Які суспільні зв'язки перетворюватимуться у разі задоволення справою певних потреб і як це позначиться на саморозвитковій відповідної суспільної галузі?

- Чим відрізняються новітні запропоновані умови продуктивно-перетворювального характеру досліджуваної діяльності від поширених у відповідній галузі?
- Яким чином запропонований спосіб зміни умов продуктивно-перетворювальної діяльності позначиться на її результатах, а також на системі відносин об'єктивної взаємозалежності спільно діючих фахівців?
- Чим відрізняються продукти новоутвореної справи від попередніх і чим відрізняється трудова поведінка працівників від звичайної, традиційної?
- Яким чином позначаються продукти новоутвореної справи на відповідній системі потреб суспільства і в якому напрямі її розвивають?

Розвідка про спрямування справи, що є об'єктом обґрунтування

- Забезпечення яких соціальних засобів вимагає реалізація певного предмета професійного інтересу? Чи відповідає реалізація певного професійного інтересу існуючим законам?
- Якщо реалізація певного професійного інтересу наштовхується у здійсненні суспільно корисної справи на перешкоди з боку якихось певних законодавчих актів, то яким чином уможливити сприяння просуванню суспільно корисної справи?
- Чи спрямована реалізація професійного інтересу на розвиток суспільних умов життя чи, може, створені умови використовуватимуться тільки для задоволення індивідуальних потреб учасників справи?
- Які саме умови професійної діяльності зазнають реформування у процесі реалізації запропонованого предмета професійного інтересу?
- У чому саме полягає реформування умов професійної діяльності? Які індивідуально-особистісні цілі спрямовують діяльність учасників новітньої справи?
- Чим характеризуються нові кваліфікаційно-технологічні цілі учасників справи?
- У чому полягає суспільно-галузевий зміст новітніх цілей працівників?

Розвідка про рух справи, що є об'єктом обґрунтування

- Якому професійно значущому протиріччю підпорядковані суперечливі факти новітнього руху справи?
- Якому етично значущому протиріччю підпорядковані суперечливі факти новітньої справи?
- Яка суспільно значуща суперечність обирається за "систему відліку" у спостереженні руху новітньої справи? З яких двох протилежних сторін складається актуальна суперечність, що перешкоджає рухові новоутвореної справи? В який спосіб можливе "зняття" єдності протилежностей у подоланні суперечності, що перешкоджає?
- Яким способом уможливлюється перетворення сторін суперечності, що перешкоджає?
- У який спосіб можливе встановлення нової єдності протилежностей у розв'язанні суперечності, що перешкоджає? У чому полягає відповідність запропонованого одномоментного предмета пошуку-домагання різномоментному предметові фахової справи?
- На чому ґрунтується адекватність запропонованого предмета пошуку-домагання сьогоденним інтересам справи?

Інформація про стан справи, що постає як об'єкт обґрунтування

- У чому полягає суттєва схожість ситуацій, що виникають під час запровадження новітнього способу діяльності?
- У який спосіб запропоновані у справу нововведення позначаються на індивідуально-особистісних, службово-кваліфікаційних та громадянських позиціях працівників?
- Як впливають нововведення у справу на смислоутворювальні та стимулювальні мотиви працівників?
- Як вплинула оновлена предметність на операційність дій учасників справи?

Відомості про виникнення новітньої справи як об'єкта обґрунтування

- Які об'єктивні чинники зумовили виникнення потреби, що покликала до життя обговорювану справу? Яка сторона означеної потреби актуалізується на предмет інтересу споживачів у сьогоденних умовах?

Інформація про становлення новітньої справи як об'єкта обґрунтування

- Застосування яких засобів забезпечить у майбутньому кількісне збільшення елементів запропонованої справи? З яких причин предмет пошуку-домагання справочинців чи виробників стане предметом пошуку-домагання споживачів? Які корисні якості предмета пошуку-домагання традиційної віддавна справи втілені у новітньому, запропонованому вами предметі пошуку-домагання?
- Задоволенню та розвиткові якої сторони предмета потреби замовника відповідає предмет пошуку-домагання новітньої справи?

Розвідка про досягнення зрілості новітньою справою як об'єкта обґрунтування

- У який спосіб предмет пошуку-домагання новітньої справи спроможний реагувати на рухливі, швидкоплинні потреби замовника у суперечливому довкіллі?
- Чим запропонована справа як система сприятиме існуванню та розвиткові вищої системи чи тієї галузі, до якої вона належить?
- У який спосіб відбувається взаємодія між новоутвореною справою і тією вищою системою чи галуззю, до якої вона причетна?

Відомості про перетворення справи як об'єкта обґрунтування

- Чим відрізняються форми зв'язку між елементами системи загальноприйнятого способу діяльності у задоволенні певної потреби від того новітнього, що пропонується та обґрунтовується?
- У чому полягає недостатність поширеної структури досліджуваної справи і яким чином ця недостатність компенсуватиметься структурою нового типу?

Кожний крок у розбудові держави вказує на те, що роль об'єктивних чинників суспільного життя як "рушійних сил" виявляється не сама по собі, не безвідносно до діяльності, а тільки через неї, через суб'єктивно-особистісний спосіб цієї діяльності. Рушійною силою людської історії суспільного життя є інтерес. У процесі його

реалізації суб'єктивне набуває об'єктивних форм свого існування, створюючи тим самим необхідні умови для свого подальшого виявлення як творчо-перетворювального чинника. З позицій такого тлумачення співвідношення об'єктивного та суб'єктивного визначальна роль об'єктивного анітрохи не применшується, але вона виявляється лише через положення про те, що суб'єктивне розкриває себе через зміни, перетворення своїх вихідних форм існування і функціонування. Сутнісний зміст історії людства — суспільний розвиток людини, яка невтомно поліпшує якість свого трудового життя шляхом взаємовдосконалення технологічних і суспільних відносин епохи.

Питання для обговорення

1. Наведіть приклад суспільно значущої проблеми, яка сьогодні дається взнаки у галузі вашої майбутньої професійної діяльності.
2. Запропонуйте спосіб розв'язання означеної проблеми у вигляді системи конкретних завдань.
3. Спробуйте показати, як запропоновані вами зміни у технологічних зв'язках фахової справи позначаться на суспільних зв'язках між працівниками.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА У САМОРОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ КРАЇНИ

Саморух, самовдосконалення, самодетермінація між зв'язками суспільними і зв'язками технологічними у розвитку людства відбуваються не безпосередньо, не "навпростець", а за посередництва соціально-комунікативних процесів. Система соціально-комунікативних процесів становить інформаційний простір країни. Односпрямованість матеріального (чи науково-технічного), морального та соціального прогресу зумовлюється тим, що зміст соціально-комунікативних процесів, які утворюють інформаційний простір країни, будується відповідно до соціально-педагогічних законів та принципів самопізнання й саморозвитку суспільства.

5.1. Соціально-педагогічна інтерпретація естетичного виховання в розбудові інформаційного простору країни

Ідея єдності матеріального (чи науково-технічного), соціального і морального прогресу в суспільстві є нині центральною в оцінці перспектив і спрямованості руху державотворчого процесу. Досягти означеної ідеї можна лише за умови докорінного оновлення арсеналу реформування суспільного життя.

Загальновідомо, що рушійну силу суспільного розвитку К. Маркс (1818–1883) і Ф. Енгельс (1820–1895) вбачали у протилежностях між новими продуктивними силами і старими виробничими відносинами. Вони наголошували на тому, що "комунізм для нас не стан, який мусить бути встановлений, не ідеал, з яким слід узгоджувати дійсність. Ми називаємо комунізмом дійсний рух, який знищує теперішній стан"*.

Одним із перших мислителів, який запропонував спільний шлях одночасного безкровного розвитку індивіда і суспільства був Г. Гегель (1770–1831), який зазначив: "Тріумф пізнання ознаменовує собою примирення протилежностей"**.

Для сьогоденного державотворчого процесу в Україні опрацювання способу пізнання світу як інструмента примирення протилежностей має основоположне значення, оскільки будь-який крок на шляху вдосконалення способу життя суспільства тисячами дотиків пов'язаний із велетенською системою зовнішньо віддалених явищ і подій, спричиняє рух численних процесів і механізмів, охоплюючи галузі соціально-економічні, гуманітарні й політичні.

"Здійснення суспільного ідеалу можливе, — писав у XIX ст. М. Драгоманов, — лише за певної поступовості і за умови високого розвитку мас і тому досягне більшого за допомогою розумової пропаганди, ніж кривавих повстань"***.

Одним із невичерпних джерел розвитку мас є естетичне виховання. Воно живить уяву особистості. Уява, як відомо, зумовлює цілеформуючу діяльність людини. Плідна цілеформуюча діяльність є запорукою успішного реформування суспільного життя.

---

* *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч.: В 3 т. — Т. 3. — С. 76.

** *Гегель Г. В. Ф.* Философия религии. — М., 1975. — Т. I. — С. 231.

*** *Драгоманов М. П.* Літературно-публіцистичні праці: У 2 т. — К., 1970. — Т. 2. — С. 65.

Естетичне виховання минулої доби значною мірою покладалось на вчення К. Станіславського (1863–1938), який проголосив: "Ми прагнемо освітити темне життя бідного класу, дати їм щасливі естетичні хвилини серед тієї пітьми, яка огорнула їх"*.

Учення К. Станіславського сприяло становленню соціалістичного реалізму в театрі, мистецтві загалом, а також в естетичному вихованні особистості. В основі системи К. Станіславського лежить відкритий ним закон: "Будь-яка дія стикається з протидією, при цьому друга підсилює першу"**.

На терені суспільних відносин протидія не завжди підсилює дію. Протидія часом загострює емоційний фон перебігу сутички, однак прикордонники, які протидіють порушникам кордону, не підсилюють дій порушників, а протидія, спрямована проти злочинності, не підсилює кримінальні угруповання.

Тогочасних вождів приваблювала доктрина К. Станіславського про підсилення дії — протидією, дії — контрдією, а революції — контрреволюцією. Це сповнювало оптимізмом, надією на перемогу світової революції, і вони співали: "Мы рождены, чтоб сказку сделать былью!" Казок, як мовиться, понаскладали, а спосіб життя людей — занедбали.

Будь-які зрушення державотворчого процесу в бік удосконалення способу життя суспільства можливі лише в тому разі, коли у вирішенні життєво важливих питань реформатори відштовхуються не від казки, не від утворень свідомості, а від конкретних особливостей буття. Для цього існує перший соціально-педагогічний закон саморозвитку суспільства — закон односпрямованості процесів розбудови економічного та інформаційного простору відповідно до способу пізнання й виробництва, досягнутого у конкретних історичних умовах розвитку суспільства.

Реформування суспільного життя здійснюється для того, щоб соціальні закони суспільства благодатно позначалися на способі життєдіяльності людей. Через це закони про сили дії і протидії непридатні для арсеналу реформування суспільного життя. Відкритий І. Ньютоном (1643–1727) закон, згідно з яким у механіці дії завжди відповідає рівна і протилежно спрямована протидія, придатний лише для механіки. Відкриті І. Ньютоном закони допомогли свого часу звести до єдиної системи усі попередні наукові відкриття в галузі механіки й астрономії. Математично

---

* *Станиславский К. С.* Собр. соч.: В 8 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 175.

** Там само. — М., 1954. — Т. 2. — С. 344.

обґрунтована нова картина Всесвіту змінила систему Арістотеля і Птолемея. Її філософський зміст полягав у тому, що замість теологічного пояснення світу (тобто пояснення, для чого предмет "існує", "належить", "покликаний") нова наука намагалася пояснити, яким чином предмет влаштований і як він функціонує. Нова дослідна наука ґрунтувалася на методах точного дослідження, а отримані результати фіксувалися математично. Природою називалось усе існуюче, включаючи людину. Постулат про матеріальну однорідність світу внаслідок єдності основоположної субстанції поширював закони природи на людину. Тому, досліджуючи суспільство за законами механіки, послідовники цих поглядів виокремлювали його "елементи" і "сили". Як елементи розглядалися окремі індивіди, а як сили — вся сукупність форм волевиявлення, що іменувалась "пристрастями". Керуючись таким підходом, Т. Гоббс (1588–1679) пов'язав початок історії цивілізації з пануванням сили відштовхування — "війною кожного з кожним". Така війна загрожує людству самознищенням. Звідси походить життєва необхідність для всіх людей змінити природний стан на громадянський, державний.

Розглядаючи естетичне виховання як один із аспектів підготовки вільної особистості до самостійної і відповідальної цілеформуючої діяльності, слід згадати, що під гаслами К. Станіславського "У мистецтві творить почуття, а не розум", "Розумові лишається тільки констатувати чи оцінювати отримані творчі результати" видатний дослідник драматургії В. Волькенштейн опублікував на сторінках журналу "Вестник Коммунистической академии" статтю "Драма как изображение рефлекса цели"*. Естетичні пошуки механізму цілеформуючої діяльності повернулися до вчення про вроджені ідеї Р. Декарта (1596–1650).

Оскільки постановка досяжної мети вимагає від суб'єкта цілеформування володіння щедрою скарбницею знань, учення про знання Т. Гоббса спростувало теорію вроджених ідей і встановило необхідність розробки ідей їх поєднанням, роз'єднанням і порівнянням. Шляхом до самостійної постановки досяжної мети є шлях здобуття знань. Тому основним засобом у навчальній підготовці людини до цілеформуючої діяльності є здійснення другого соціально-педагогічного закону саморозвитку суспільства — закону свідомого забезпечення пріоритету пізнавальної діяльності у формуванні й поданні навчальної інформації над усіма

* *Волькенштейн В. М.* Драматургия. — М., 1969. — С. 211–212.

іншими різновидами діяльності, притаманними комунікативному процесові: перетворювальною (тобто такою, що трансформує повідомлення до певної концепції), виховною, оцінювальною та комунікаційною.

Особливого значення в естетичному вихованні особистості набуває вивчення художніх творів. Навчитися самостійно визначати, **за що** і **проти чого** спрямований твір митця — одне із найблагороднішних завдань естетичного виховання особистості. "Життя, — зауважував К. Станіславський, — безперервна боротьба, подолання або поразка. Тому як у житті, так і на сцені поруч з наскрізною дією п'єси і ролі існує багато контрнаскрізних дій інших людей, фактів та обставин"*. У кожного з героїв художнього твору — своя правда і своя сила. Один читач, вивчаючи твір, бачить, як ті чи інші соціальні закони позначаються на способі життєдіяльності людей; другий — стежить за образами дивних людей у дивних обставинах; третій — простежує динаміку виявлення зіткнення між наскрізними і контрнаскрізними діями і проголошує висновок: цілісність художнього твору досягається за рахунок того, що відцентрова і доцентрова сили рівні за величиною, спрямовані протилежно і діють на різні тіла.

Підмурівком цілеформування у будь-якій суспільно корисній справі є визначеність об'єкта і предмета діяльності. Лише тоді єдина ідеальна мета діяльності, що виростає з самої діяльності, з плином свого розвитку може стати керуючим центром процесу, коли буде усвідомлена усіма учасниками справи і виявиться прийнятною для них.

Ураховуючи специфіку цілеформуючої діяльності, а також гуманістичний і такий, що об'єднує різних за поглядами людей, зміст мети, методологічно сприятливим в естетичному вихованні є здійснення третього соціально-педагогічного закону саморозвитку суспільства — закону поєднання всіх елементів системи процесу, який цікавить нас, довкола певних об'єкта й предмета опрацювання, дослідження й творчого перетворення змісту.

Найпотужнішим проявником поривань особистості є конфлікт. На тлі конфлікту виростають герої художніх творів, а разом з ними — читачі, глядачі, слухачі. Внутрішньо-особистісний конфлікт не тільки спроможний негативно впливати на особистість, а й виявляється джерелом розвитку, вдосконалення особистості, наприклад, у вигляді почуття невдоволеності собою. У групових і міжгрупових стосунках конфлікт може запобігти застою, стати причиною нововведень, появи нових цілей, норм, цінностей, що зумовлюють подальший розвиток.

Природничо-ньютонівська картина змісту естетичного виховання минулої доби завдячує переконанням вихователів у тому, що "закони мистецтва — закони природи". Народження дитини, зростання дерева, народження художнього образу — це явища одного порядку. Такі твердження трансформувались у положення про те, що "драматичний конфлікт не завжди має характер соціальний..."*

Конфлікт — це зовнішня форма розвитку діалектичної суперечності у суспільному, громадянському, професійному житті, яка характеризується загостренням відносин між протилежностями понад міру їхньої відносної самостійності, повною фіксацією протилежностей і пориванням їх або однієї зі сторін до вирішення суперечності у цілому. Соціальна суперечність і конфлікт співвідносяться як сутність і явище. Конфліктові, який репрезентує собою відносини суб'єктів, притаманна гносеологічна функція. Через пізнання конфлікту стає можливим осягнення соціальних суперечностей, які лежать у його основі. Суперечності розкривають через конфлікт свою внутрішню сторону, відбиваючись у суспільних відносинах.

Сенс усіх перетворень у країні виявляється у спроможності суспільства вирішувати внутрішні суперечності реального життя. Ефективними засобами, що зумовлюють вирішення суперечностей реального життя, є соціально-педагогічні закони саморозвитку суспільства.

Питання для обговорення

1. Серед художніх творів, які вас глибоко схвилювали, вразили, пригадайте твір, де зміст торкається кола актуальних проблем сьогодення.
2. Уявіть, що ви опинилися серед колег, до яких відчуваєте приязнь. Спробуйте зацікавити їх змістом згаданого вами художнього твору, не переказуючи його сюжет.
3. Спочатку складіть письмово текст вашої оповіді. Потім виголосіть промову, не дивлячись у написаний текст.
4. Уявіть, що на честь ювілею вашої організації відкривається виставка живописних полотен, виконаних співробітниками організації на дозвіллі. Вам доручено виступити на відкритті цієї художньої виставки. Складіть розгорнутий план своєї промови та ознайомте з ним аудиторію.

---

* *Станиславский К. С.* Соч. в 8 т. — М.: Искусство, 1959. — Т. 3. — С. 270.

5.2. Молодіжні та дитячі об'єднання як чинник соціалізації особистості

Кожній віковій групі людей притаманні свої потреби, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, але молодіжні, підліткові та дитячі групи об'єднує дещо спільне — потреба у самоствердженні. Залежно від можливостей середовища, обраного молодою людиною для задоволення означеної потреби, можна пояснити й передбачити певні особливості поведінки тієї чи іншої особи. Поведінку неофіційних груп молоді неможливо зрозуміти без аналізу причин, через які молодь почала відчужуватися від основних інститутів соціалізації.

Гострота, з якою постали проблеми підліткового, юнацького та молодіжного віку у 80-ті роки в нашій країні, зумовлена економічною, моральною та ідеологічною кризою. Цей процес дослідники проблем молоді називають розпадом цілісного соціального середовища буття молодої людини та кризою тих ідеологічних формул, за допомогою яких кожна спільнота забезпечує соціалізацію підростаючого покоління. Історія — це послідовна зміна поколінь, кожне з яких продовжує успадковану діяльність за інших умов і одночасно змінює, вдосконалює старі умови зміненою, оптимізованою діяльністю. Покаяння старших певною мірою дратує молодих. Так починається моральний розкол поколінь. Молодь відмовляється наслідувати гасла-обмани й осоружні догми, які суперечать логіці розвитку суспільства.

Перебудовчі процеси надали молодим людям можливість самоствердуватися не лише в межах інститутів соціалізації (сім'я, школа, оточення друзів, мікросоціум, засоби масової комунікації), а й поза ними. Одним із масових проявів новітніх можливостей самореалізації стали неформальні об'єднання молоді.

Останнім часом у різних галузях досліджень спостерігається дедалі зростаючий інтерес до неформальних об'єднань молоді, які часто називають стихійними групами, нетрадиційними, неофіційними, спонтанними.

З усієї різноманітності, багатобарвності означених вище осередків психологи виділяють просоціальні, соціально-індиферентні та асоціальні. Соціологи поділили неформальні об'єднання на позитивно спрямовані (соціально-активні, нейтральні, соціально-пасивні) та негативно спрямовані — антисоціальні.

Зростання самодіяльних об'єднань та нетрадиційних форм активності молоді викликало у різних сферах суспільного життя у 80-ті роки сплеск суперечливих думок та оцінок як з боку представників основних політичних інститутів та організацій, так і серед широких кіл громадськості. Труднощі в осмисленні цього нового явища відбилися на спробах його термінологічного означення. Поняттям "неформальна група" сьогодні користуються як ієрогліфом, позначаючи ним групи активності, які пропонують різні альтернативні проекти і виступають з громадянськими ініціативами (учасники різних молодіжних асоціацій, комітети народних фронтів та рухів, а також підліткові протестні спільноти).

Терміном "неформальна група" позначають одразу кілька об'єктів, соціальна природа яких різна. Йдеться про угруповання переважно підліткові, всередині яких прошарок організаційних відносин виражений або дуже слабко, або дуже жорстко, і ця жорсткість звичайно пов'язується із загрозою використання фізичної сили і не має опосередкованих семантичних засобів вираження. Самоціллю таких неформальних спільнот здебільшого є спілкування, а головним внутрішнім принципом — групова солідарність. Соціальна взаємодія в них, як правило, відсутня. Водночас неформальні збіговиська для підлітка служать засобом самовизначення, тією референтною групою, завдяки якій він знаходить своє місце у відносинах "я — ми — вони".

До неформалів зараховують учасників різноманітних самодіяльних об'єднань. Серед них — екологічні групи і рух "зелених", історико-культурні об'єднання й політичні клуби, ініціативні правозахисні групи та миротворчі об'єднання, інтеррух і групи соціальної допомоги та милосердя, об'єднання "афганців" і робітничі клуби, групи місцевого самоврядування і громадсько-педагогічної ініціативи, національно-культурні й молодіжні релігійні товариства, клуби нетрадиційних видів спорту, харчування і способу життя. Ці об'єднання мають яскраво виражене ядро активних організаторів, координаторів діяльності учасників, яких залучено до здійснення певного проекту.

Вирішальна ознака самодіяльних об'єднань молоді — створення нових типів соціальних зв'язків та апробація нових, офіційно не регламентованих соціальних технологій, прийняття управлінських рішень. У них стихійно концентруються суспільні відносини.

До неформальних організацій часто відносять ті, які включені у масові національні та суспільні рухи, як-от Народний фронт, інтерфронт, регіональні рухи тощо. Рухи ці не є власне молодіжними, хоча переважна більшість тих, хто бере в них участь, — молоді люди 20–30-річного віку, є й молодші. Багато хто з них посідає найрадикальніші, найактивніші позиції.

Спроби силового тиску на неформальні групи молоді або руйнівного втручання в їхню діяльність з боку органів управління нерідко спричиняються до зворотних результатів: внутрішні групові соціальні зв'язки стають більш жорсткими, локалізуються, замикаючись у собі. Неформальні підліткові угруповання із сфери спілкування переходять у зони ризику й криміногенного облаштування. Самодіяльні об'єднання прискорено політизуються. Політична самодіяльність радикалізується. В усіх випадках молода людина затискується у лещатах групового волевиявлення, вона втрачає можливість випробувати себе у різних формах спілкування і громадської діяльності.

Відомо, що надмірна політизованість суспільства на початкових етапах виховання особистості може призвести до зворотних очікуваному результатів. Тому важливо повсякчас наголошувати на моральних цінностях виховання. Не заперечуючи важливості політичної свідомості, треба помірковано визначити той момент, коли можна наблизитися до людини з розкриттям політичних цінностей, ввести її у політичний світ, момент, який є найсприятливішим у вихованні особистості, щоб вона сприйняла й осягнула відкриті, висвітлені політичні цінності. Нагальним завданням соціального педагога є залучення молоді до перспективної соціальної діяльності, нових суспільних зв'язків і відносин.

Типи самодіяльних об'єднань. Терміну "неформальний" забезпечили популярність самодіяльні об'єднання через органічне неприйняття формалізму як стилю роботи, відмову від казенщини, подвійної моралі й офіціозу, що був доведений до абсурду. Поняття "неформальний" щодо самодіяльних об'єднань почали вживати як синонім у визначенні нової справи, вільної від брехні та лицемірства, нового осередку відвертості та діловитості. Цей термін почали вживати для позначення будь-якого явища, що пробивається "знизу".

Виникненню неформалів сприяла командно-адміністративна система, яка лишала поза увагою талановитих людей. На жаль, представники офіційної влади замість спроб розібратися у суті цілей

та ідей, висунутих неформалами, йшли на конфронтацію, засуджували й забороняли їхню діяльність.

Організовані групи — це соціальні організації зі стабільною структурою, ієрархією та чітко визначеними рольовими функціями учасників. Вони мають певні цілі. У стихійних групах створюється довільно обрана учасниками структура.

Типологізувати групи неформалів за характером їхньої діяльності можна й таким чином:

- громадсько-політичні ("Перебудова", "Демократична перебудова", народні фронти);
- соціально-культурні, творчі (художні, театральні, клуби за інтересами тощо);
- соціально-ініціативні (МЖК, клуби самодіяльних ініціатив);
- клуби соціальної допомоги ("Милосердя", турботи про дітей-сиріт);
- релігійні та напіврелігійні (кришнаїти, буддисти та ін.);
- екологічні та соціально-екологічні, природоохоронні ("Зелені", "Грінхіпі", "Спасіння", "Мир", "Дельта", "Бюро екологічних розробок", "Лисячий ніс" і т. ін.);
- правозахисні групи й об'єднання, борці за справедливість ("Діти Дєточкіна", "Комітет соціального захисту" та ін.);
- спортивні, здорового способу життя (прихильники брейку, у-шу, скейту, карате);
- асоціальні у сфері дозвілля (панки, хіпі, металісти, рокери);
- спортивні, музичні фанати;
- антисоціальні (націонал-соціалісти), антисуспільні;
- етичної спрямованості, в основі яких лежить потреба людей у спілкуванні, взаєморозумінні, визнанні товариства;
- історико-патріотичні ("Меморіал", "Пам'ять", "Вітчизна", "Віче").

На чолі неформального об'єднання стоїть лідер або кілька лідерів-ватажків. Для деяких об'єднань характерне подвійне лідерство, офіційне й неофіційне. Серед лідерів часом трапляються люди з кримінальним минулим, психічно хворі. Кількість членів неформальних груп непостійна.

Гучно й бурхливо поводяться "Борці за справедливість", "Асенізатори", "Асортисти-протестанти", "Брати Плюмбум". Усі вони люблять рок, карате, прагнуть змін суспільного життя, намагаються прискорити їх екстремістськими заходами.

Характерною рисою часів "хрущовської відлиги" в 60-х роках XX ст. були диспути у молодіжному середовищі про рух хіпі та поширюваний ними своєрідний кодекс, горезвісну "систему", котра проголошувала терпимість, гуманізм, братерську допомогу. Коли у середовищі, яке сповідувало і ревно поширювало цю "систему", ленінградський учений К. Куліжський провів дослідження, було виявлено справжні цінності, якими керувалися хіпі з "системи":

1. Декларація свободи особистості, свободи від суспільства, головної цінності і принципу життя — "Я не зобов'язаний".

2. Декларація свободи творчості та самовиявлення — "Я маю право".

3. Недовірливо-негативне ставлення до офіційних каналів інформації — "Це неправда, брехня, насильство".

4. Наявність власноручно утворених інформаційних потоків субкультури — "У що я вірю".

Одна з суттєвих причин привабливості неформальних об'єднань молоді та школярів — їхнє прагнення до неформального спілкування, відкритості, відвертості, щирості. Факт виникнення неформальних організацій сам по собі є позитивним. Неформальні об'єднання задовольняють різноманітні потреби учнів і молоді у самовизначенні особистості та інформаційно-розважальній діяльності.

Найважливіша в плані соціалізації особистості — функція самовизначення. Для особистості, яка формується, особливу цінність становить можливість виявити свою самостійність, право на самостійні дії та вчинки. Ця потреба в самостійності не завжди повністю задовольняється у формальній організації (класі, школі, вузі, бригаді), оскільки там більшість справ здійснюється за вказівкою керівництва. Відсутність значущої для молодої людини справи, у якій можна розкрити себе як особистість, спонукає до зовнішньої демонстрації самостійності, що виявляється у незвичайному одязі, небачених зачісках, молодіжному жаргоні, у захопленні певними напрямами в мистецтві. Така демонстративність іноді викликає посмішку, а іноді сприймається як доказ негативної природи молодіжних груп. Відомо, що старшокласники, які отримали можливість реалізувати свою самостійність у соціально значущій діяльності, з посмішкою, а часом зверхньо ставляться до нетрадиційно вдягнених однолітків.

Функція такого феномену, як престиж, близька до функції самовизначення. Вона полягає в тому, що молода людина шукає у неформальному об'єднанні визнання своєї обдарованості, самобутності, гідності, поваги до себе. Потреба у престижі особливо загострюється, коли повага до молодої людини в класі, на курсі чи у бригаді є недостатньою. Самоствердження у неформальних осередках може відбуватися поза соціально значущою діяльністю, поза суспільно корисними справами, призводити до різного роду правопорушень.

Дефіцит престижу у школі, вузі, в середовищі молодих колег не лише підвищує значущість для особистості неформального об'єднання, а й може викликати серед членів неформального осередку боротьбу за розподіл знаків уваги, за авторитет. Хоча більшість молодих людей впевнена, що вони у своєму колі спілкуються як рівні, вивчення реальних взаємин дає підстави не погоджуватися з цією думкою. Розшарування за ступенем впливу буває досить відчутним, залежно від того, наскільки відрізняються один від одного члени групи фізичними й розумовими спроможностями, діловими якостями та іншими значущими для певного осередку показниками. Що менше таких відмінностей, то непомітніша ієрархічна структура.

Кожний з учасників неформального об'єднання має на меті щось певне. В одних — це захиститися від нападів хлопців з іншої вулиці або навпаки — нагнати страху на сусідів, в інших — перспектива познайомитися з дівчиною на основі спільних інтересів, наприклад захоплення мистецтвом, спортом, технікою, модним одягом тощо. У цьому випадку неформальне об'єднання виконує для соціалізації особистості інструментальну функцію.

Потреба у позитивних емоційних зв'язках з оточенням не може повністю задовольнятись ні в школі, ні у вузі, ні на підприємстві, тому більшість молодих людей шукають у неформальних об'єднаннях задоволення своїх потреб у симпатіях і товариському ставленні до себе.

Значна частина молоді у неформальному об'єднанні шукає задоволення потреби у певній інформації. В цьому разі неформальний осередок виконує інформаційно-розважальну функцію. Здійснюється інтенсивний обмін інформацією, яка цікавить членів групи, обговорюються питання, які нерідко мають віддалене відношення до повсякденного життя. Тут шукають відповідей на хвилюючі запитання, порад та розваг. Залежно від тривалості

існування неформальної групи більш-менш яскраво виділяються особистості, які відіграють провідну роль у задоволенні цих потреб.

Формальна і неформальна організації не протистоять, а доповнюють одна одну. Вони задовольняють різні потреби молоді і тому є необхідними для соціалізації особистості, залучення її до громадського життя, засвоєння вимог суспільства до особистості. Неформальні групи є осередком самостійного спілкування рівних громадян.

Різноманітність інтересів, потреб і запитів молоді зумовила широкий спектр діяльності створених нею об'єднань. І хоча значній частині неформальних об'єднань властивий негативний характер, бо вони виникли як протест проти існуючих форм, нині в їхній діяльності простежуються нові тенденції. На зміну критиканству, бажанням скинути, знищити, усунути приходять суспільно корисні проекти, спрямовані на вдосконалення суспільства, поглиблення демократії, на створення міцної правової держави. Якщо раніше молодь здебільшого цікавилась проведенням дозвілля й розвагами, то тепер неоднорідність самодіяльних об'єднань зміщується у бік соціально-політичної діяльності.

З огляду на соціально-політичну та соціально значущу діяльність неформальних об'єднань їх поділяють на просоціальні та асоціальні об'єднання.

Просоціальні неформальні об'єднання становлять найпоширенішу групу самодіяльних об'єднань. До них належать військово-патріотичні, спортивні, творчі групи любителів мистецтва, клуби самодіяльної авторської пісні, театри-студії, вокально-інструментальні колективи, які орієнтуються на культурно-творчу, розважальну діяльність. Сюди ж примикають молодіжні рухи природоохоронного характеру та збереження історико-культурних пам'яток, соціально-політичні клуби.

Значно меншу групу становлять **асоціальні об'єднання молоді**: металісти, брейкери, спортивні та музичні фанати та ін. Їхня діяльність спрямована головним чином на отримання задоволення за рахунок пасивних форм проведення дозвілля, відпочинку.

Найменшу, третю групу утворюють **антисоціальні об'єднання молоді**: панки, хіпі, пацифісти, токсикомани, алкоголіки та ін. Вони відкрито протиставляють себе соціальній ідеології, нормам людського співжиття, пропонують свою мораль, яка заперечує загальнолюдську.

Оскільки різні неформальні молодіжні об'єднання посідають у суспільстві різні позиції, то саме суспільство та його члени, в тому числі педагоги, повинні диференційовано підходити до оцінки їхньої діяльності. Головними критеріями мають бути ясність мети, ідеї, змістовність соціально значущої справи, дотримання чинного законодавства. Якщо підходити з цих позицій, то просоціальні групи слід підтримувати та співробітничати з ними. З іншими треба встановлювати помірковані, виважені зв'язки, спрямовувати їхню енергію до суспільно корисних справ, соціальної активності. Треті, антисоціальні, об'єднання потребують посиленої виховної роботи. Ті, хто протистоїть суспільству, повинні відчувати на собі контроль і непримиренне ставлення до правопорушень та аморальності.

Серед неформальних організацій є й такі, які найбільше притягують підлітків, і тому потребують серйозної уваги з боку педагогів. На першому місці за своєю популярністю стоять *металісти* — одна з найяскравіших і найпомітніших груп молоді, їхня зовнішня атрибутика — шкіра, метал, чорний колір, розкуйовджене волосся. Вони захоплюються творчістю західних груп важкого металевого року. Останнім часом набули популярності й вітчизняні групи "Арія", "Майстер", "КІНО". Металісти збираються, щоб послухати музичні твори, обговорити, посперечатися. В осередку металістів виділяються "помірковані" молоді люди віком 17–24 роки, які засуджують дармоїдство, алкоголізм, наркоманію, негативно ставляться до представників фашистських груп, часто використовують фізичні засоби доказу своєї правоти. В середовищі металістів лідерство посідають не стільки талановиті організатори, скільки обізнані знавці особливостей металевого року. Їх шанобливо називають "дідами".

Характерною ознакою "*любера*" є особлива стрижка, коли чуб звисає на лоба. Новітні течії моди змусили "люберів" відмовитися від широких штанів і черевиків "прощавай, молодість". Збереглося шанобливе ставлення до тренованих м'язів.

Рокер зобов'язаний мати мотоцикл, добре їздити на ньому, вміти віртуозно здійснювати на мотоциклі загальноприйняті у середовищі акробатичні трюки. Рокери збираються вночі у гурти і демонструють один перед одним майстерність водіння.

Фанати музичні та спортивні спрямовують свою соціальну активність не на спорт, а на пристрасті довкола нього. Ідейною основою фанатів є беззастережна відданість певній команді чи окремому кумиру. За своїм складом групи фанатів складаються здебільшого

з юнаків (хоча є й дівчата) віком 14–18 років. У повсякденному житті вони зовнішньо не відрізняються від інших, але під час урочистих зібрань на стадіонах групи мають прапори улюблених команд і клубів. Як правило, фанати носять шарфи та значки кольорів клубного прапора. При великій кількості людей вони часто виявляють агресивність і вчиняють бійки з прихильниками інших команд.

Брейкери — це групи, об'єднані на основі спільного інтересу до танців типу брейк, їхній вік становить 15–17 років. Для виконання таких танців потрібна певна фізична підготовка, щоденні тренування. Тому брейкери, як правило, позбавлені шкідливих звичок і займаються спортом. Мета таких об'єднань — пропаганда брейк-танцю, одночасне його виконання великими групами молодих людей. Вони лояльно ставляться до представників інших груп. Зовнішній атрибут — вузькі темні окуляри.

Панки — неформальне об'єднання молоді, ранні прихильники панк-року. Виділяються виключно одягом і зачісками. Реальна мета панків — самоствердження серед однолітків через заперечення загальноприйнятих норм поведінки. Вони негативно ставляться до праці, поверхово начитані, вживають наркотики й алкогольні напої. Екстремістські групи панків виявляють інтерес до фашистської символіки. Захоплюються діяльністю західних рок-ансамблів, які проповідують профашистські ідеї. Часом вдаються до воєнізації своїх груп, насаджують агресивність до цінностей суспільства.

Хіпі-пацифісти ("система") — це невелика група об'єднань, схожих за своїми принципами. Хіпі проповідують внутрішню свободу особистості, незалежність її від суспільства, ідеї соціальної та загальнолюдської терпимості, пасивну життєву позицію. Серед молоді поширюють пацифістські погляди, тому відмовляються від служби в армії. Найпоширеніший атрибут хіпі — "ксивник" — невеликий мішок із джинсової тканини, що висить на шиї. На ньому, як правило, зображений головний символ хіпі-пацифік, тобто знак пацифізму. У ксивнику носять документи, гроші. Останнім часом хіпі виявляють активність в екологічних рухах ("Грінхіпі"), акціях милосердя.

Мажори — групи молодих людей, у яких прийнято носити одяг тільки однієї довільно обраної західної держави. Відповідно, в гурті молоді з'являються "псевдоамериканці", "псевдофранцузи", "псевдофіни" та ін. Мажори зобов'язані одягатися з ніг до голови

тільки у речі тієї країни, яку вони обрали для поклоніння. Використання речей, виготовлених в іншій країні, суворо засуджується. Якщо мажор переплутає фірми, на нього чекає вигнання. Витримати обраний стиль досить важко. Для цього потрібно мати гроші і навички спілкування з іноземцями. У середовищі підлітків зустрічаються такі прихильники мажорів, які прагнуть наслідувати їх у поведінці, психологічно залучаються до їхнього кола, але не мають коштів для повноправного входження до мажорського гурту. Перебуваючи на початковій стадії входження в "мажори", школярі інтенсивно накопичують "стартовий капітал", перепродаючи якісь речі однокласникам і сусідам. Повсякденна гонитва за грішми, необхідними для придбання імпортного одягу, призводить до конфліктів у сім'ї та падіння інтересу до навчання.

Нацисти — нечисленна група, яка характеризується визивним характером атрибутики, ритуалів, символів і поведінки. Прагне привернути до себе увагу, непропорційну їхній реальній вазі серед учасників молодіжних неформальних об'єднань. Час спілкування у групах нацистів витрачається на копіювання зовнішньої фашистської атрибутики, створення таємних документів і присвоєння один одному військових звань. Точаться розмови про сильну особистість, відродження духу "істинних чоловіків", пишуться листівки расистського й антисемітського змісту і поширюються серед знайомих та співчуваючих. Окремі групи намагаються вивчати історію фашизму. Нацисти носять чорні куртки, короткі вузькі брюки, гостроносі чоботи на підборах, білі сорочки й вузькі чорні краватки. Яскравими елементами зачіски є голені скроні, стрижена потилиця, чубок, часто висвітлене волосся.

Збільшення кількості різних політичних течій і партій викликає занепокоєння педагогів, оскільки учні не завжди можуть глибоко осмислити ідеї, що висуваються тими чи іншими партіями.

Зелені — партія, що об'єднує понад 20 екологічних організацій. Шлях до створення партії "зелених" пролягає через усвідомлення неможливості екологічних зрушень без політичних змін до державотворчого процесу.

Ліберальні демократи (конституційні демократи, кадети) мають на меті побудову демократичної правової держави. Намагаються посісти в політичному житті країни провідне місце. Спілка конституційних демократів випускає щотижневу газету "Громадянська гідність".

Анархо-синдикалісти. Конфедерація анархо-синдикалістів (КАС) об'єднує близько 700 чоловік з 38 міст, видає з десяток газет і журналів у різних містах. КАС наполягає на тому, що влада повинна йти не зверху, а знизу, коли територіальні структури виступають за ліквідацію міністерств і створення територіальних госпрозрахункових центрів планування економіки, заперечують насильство в організації, тому що людину не можна зробити вільною без її волі.

Популісти. Для популістських груп характерне зневажливе ставлення до абстрактної ідеології. Популісти заперечують насильство, яке спричиняє нові сплески жорстокості.

Зростання кількості неформальних організацій молоді і старшокласників, яке спостерігається останнім часом, пов'язане з прогресом в усіх сферах життя, з прискоренням процесів урбанізації, виникненням підприємств новітнього типу, нових умов життя, зміною форм спілкування. Молодіжні та дитячі об'єднання є одним із провідних чинників соціалізації особистості. Найоптимальнішим шляхом соціалізації особистості є самовдосконалення людини, спрямоване на задоволення найнагальніших потреб суспільства. Соціалізація — процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства. Соціалізація включає як цілеспрямовану дію на особистість, так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування. Одним із провідних завдань соціально-педагогічної діяльності є сприяння, створення умов для соціалізації молодої людини. При цьому **соціалізація повинна мати випереджувальний характер**, як освіта. За свідченням Ф. Майора — генерального директора ЮНЕСКО, — основний виклик, звернений до людства наприкінці XX ст., можна сформулювати так: **учитися співіснувати з довкіллям, з іншими культурами**. Такі вміння є універсальним підґрунтям демократії.

5.3. Огляд сучасного стану підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників у світовій практиці

Дефініції термінів "соціальна робота" і "соціальна педагогіка" свідчать про концептуальну нечіткість їх у багатьох країнах Європи. Науковці та спеціалісти з цих питань, аналізуючи соціальну

роботу і діяльність соціальних служб у кожній окремо взятій країні, не роблять спроб вивести універсально діюче поняття соціальної роботи, вважаючи такий підхід прагматичним.

Французький термін *travail social* не є таким об'ємним і динамічним, як німецький *ДІО* (соціальна робота і соціальна педагогіка), однак він є змістовнішим, ніж термін "соціальна робота" в англомовних країнах.

Нині у багатьох країнах Європи не існує чіткого розмежування у назвах професій "соціальний працівник" і "соціальний педагог", незалежно від того, який навчальний заклад цей фахівець закінчив. Визначенням змісту понять "соціальна педагогіка" та "соціальна робота" займається європейська група МАШСР (Міжнародна Асоціація шкіл соціальної роботи).

Навчання соціальної роботи в системі освіти

В усіх західноєвропейських країнах соціальні працівники навчаються у межах третинної системи освіти, і здебільшого на рівні старших курсів. Сполучене Королівство Великобританії розглядає можливість вважати кваліфікованими спеціалістами (початкового ступеня) в галузі соціальної роботи як випускників, так і не випускників. Лише чотири країни (Бельгія, Франція, Люксембург і Нідерланди) пропонують високоспеціалізовані курси навчання. В усіх інших країнах студенти здобувають загальну освіту, яка формально дає їм кваліфікацію в широкому діапазоні практики соціальної роботи. Однак це є результатом тривалого і суперечливого процесу переходу від вузької спеціалізації до широкопрофільної освіти. Такі країни, як Німеччина, Сполучене Королівство Великобританії, зовсім недавно почали використовувати багатопрофільні курси та програми навчання. Це свідчить про існування проблеми вузької спеціалізації в цих країнах, як і в більшості інших.

Лише кілька країн не мають централізованого нагляду за навчанням соціальної роботи. До них належать Німеччина, Ісландія, Ізраїль, Італія, Швейцарія та Югославія. Найбільш централізованою є форма нагляду в Сполученому Королівстві Великобританії, де Центральна рада з освіти і навчання соціальної роботи здійснює керівництво щодо вироблення вимог і змісту курсів, а також видачі сертифікатів і присвоєння ступенів. Деякі інші країни регулюють навчання соціальної роботи різними засобами: за допомогою законодавства, як-от Данія, Фінляндія, Франція, Іспанія,

тимчасом як Австрія, Бельгія, Греція, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Швеція делегують повноваження для здійснення нагляду Міністерству освіти, охорони здоров'я або іншим спеціальним організаціям, як це має місце у Норвегії, Туреччині. Інститути також формують підготовчі курси за допомогою деталізованих програм навчання (Франція, Іспанія), залучення екзаменаторів іззовні (наприклад Норвегія) або, як це роблять в Сполученому Королівстві Великобританії, висуненням необхідних попередніх вимог і критеріїв до навчальних курсів і перевірки відповідності рівня підготовки фахівців професійним ліцензіям, які мають юридичну силу.

Навчальні інститути

У двадцяти західноєвропейських країнах та Югославії налічується 420 інститутів, які пропонують навчання у сфері соціальної роботи (маються на увазі лише окремі інститути, а не різні факультети, підрозділи, відділи у межах одного інституту). Так, у Франції налічується більш ніж 160 навчальних інститутів з різними спеціалізаціями, і лише 52 з них входять до цього числа. У восьми країнах є інститути, що пропонують навчання соціальної роботи й фінансуються виключно державою (Данія, Фінляндія, Греція, Ісландія, Ірландія, Туреччина, Сполучене Королівство Великобританії, Югославія). Голландські школи соціальної роботи є виключно приватними.

Усі інші країни мають змішану систему приватних і державних інститутів. Є країни, де статус навчального закладу і релігійна орієнтація тісно пов'язані. У Португалії та Іспанії спостерігається чисельна перевага педагогічних інститутів з деяким тяжінням до Римської католицької церкви. В інших країнах переважна більшість інститутів є державними (наприклад Австрія, Бельгія, Німеччина, Норвегія).

Тенденція до інтеграції навчання соціальної роботи з третинною системою освіти створили труднощі в організації й фінансуванні навчання соціальної роботи в приватному секторі. У деяких країнах приватні інститути отримують значну допомогу від держави у вигляді субсидій (Швейцарія та Німеччина). Загалом питома вага приватних інститутів знизилася у зв'язку з "академізацією" навчання соціальної роботи. Цей процес добре ілюструється на прикладі Греції, те ж саме може відбутися і в Італії, Іспанії.

У багатьох країнах соціальні працівники здобувають освіту в університетах (Фінляндія, Ісландія, Ірландія, Ізраїль, Іспанія, Туреччина). У деяких інших — в університетах та різного типу інститутах (Данія, Франція, Німеччина, Італія, Швеція, Швейцарія, Сполучене Королівство Великобританії, Югославія). І лише у Швеції та Сполученому Королівстві Великобританії визнається, що університетська та екстрауніверситетська освіта мають рівний статус.

Найпоширенішим є тип незалежних інститутів, які пропонують лише курси з опанування соціальних професій (Австрія, Бельгія, Данія, Франція, Італія, Нідерланди, Норвегія, Португалія, Швейцарія, Югославія). В інших випадках навчання соціальної роботи пропонується як предмет вибору з кількох інших спеціальностей на базі університету або екстрауніверситету. Порівняно маленькі інститути з числом студентів у 100–200 осіб є типовими для навчання соціальної роботи в Австрії, Бельгії, Данії, Фінляндії, Франції, Ірландії, Швейцарії та Сполученому Королівстві Великобританії. У Греції, Ізраїлі, Португалії, Швеції, Туреччині чисельність студентів у подібних школах збільшилася в останні роки приблизно вдвічі. В Німеччині та Нідерландах більшість інститутів (факультетів) з навчання соціальної роботи налічує понад 500, а іноді й 1000 студентів.

Освіта

Незважаючи на тісний зв'язок системи навчання соціальної роботи з різними національними, юридичними і соціальними умовами, у означених країнах простежуються схожі структури освіти. Всюди закладаються основоположні знання із суспільних наук, юридичної та адміністративної системи. Аналогічною є організація, професійне поле діяльності та методи соціальної роботи, наявні у навчальній програмі кожної країни. Крім того, додаткові дисципліни — статистика, емпіричне соціальне дослідження, іноземні мови — посідають чільне місце в навчальному плані кожної країни. Одна третина навчального часу проводиться в приміщенні (Данія і Фінляндія планують менше години на навчання). Як правило, основний етап навчання соціальних працівників триває три або чотири роки. Лише Югославія та Австрія мають постійну дворічну програму навчання.

В Австрії вирішено у найближчому майбутньому замінити існуючу програму підготовки соціальних працівників трирічними курсами. Сполучене Королівство Великобританії також пропонує

одно-, дворічний дипломний курс для тих, хто має значний досвід соціальної роботи.

У деяких країнах, в яких навчання соціальної роботи має давні традиції. Перші курси було засновано до початку Першої світової війни в Австрії, Франції, Німеччині, Нідерландах, Швеції, Швейцарії та Сполученому Королівстві Великобританії. Офіційно навчання розпочалося в період між світовими війнами в Бельгії, Данії, Фінляндії, Ізраїлі, Італії, Норвегії, Португалії та Іспанії. Пізніше до цього процесу приєдналися Греція, Ісландія, Туреччина, Югославія, де курси було організовано після Другої світової війни.

Ступені

Після того як студент успішно пройшов курс навчання та аспірантуру, він отримує сертифікат про академічну кваліфікацію. У країнах, де є курси з різними термінами навчання, випускники можуть мати різні види сертифікатів (Бельгія, Фінляндія, Франція, Ірландія, Нідерланди, Сполучене Королівство Великобританії, Югославія). Академічний сертифікат прирівнюється до ліцензії щодо професійної кваліфікації. Лише в Німеччині, Греції, Люксембурзі потрібна професійна ліцензія на доповнення до академічного сертифіката, її видає урядове міністерство або спеціальне управління (Сполучене Королівство Великобританії).

Факультет

Матеріали щодо факультету (кваліфікація, структура, умови роботи) важко порівнювати, оскільки вони неоднорідні і в них присутні різні системи освіти та різні ієрархічні статуси у межах вищої освіти. Але деякі загальні висновки можна сформулювати.

Викладацький склад — це академічні соціальні працівники, соціальні вчені та професіонали в галузі соціальної роботи. Статус і оплата службового персоналу залежать від багатьох чинників. Майже всі школи мають членів професорсько-викладацького складу, що працюють повний робочий день. Виняток становить Іспанія. У школі звичайно працюють один або два постійних члени професорсько-викладацького складу, а інші — погодинно. Така організація праці вважається несумісною з гарною освітою. У багатьох країнах більшість викладачів соціальної роботи — жінки, хоча досвід Німеччини — симптоматичний: інтеграція соціальної роботи в третинну загальноосвітню систему з її традиційними академічними стандар-

тами прийому на роботу призвела до того, що з 1971 р. на роботу почали приймати більше чоловіків, ніж жінок.

Ірландія та Сполучене Королівство Великобританії зберігають тенденцію до інтенсивної персональної опіки, яка потребує сприятливого співвідношення чисельності викладачів і студентів, а саме 1:10. Усі країни заявляють про необхідність посиленої уваги до особистості студента під час практичних занять. Найзначнішими якостями у навчанні соціальної роботи в Європі є академізація, обмеження освіти світськими науками, застосування у навчанні загальнодидактичного підходу.

Навчання соціальної роботи в Австрії

Професійна асоціація соціальних працівників створила комісію з розробки нового закону про організацію школи та створення відповідних навчальних планів для курсів соціальної роботи. Комісія, яка складається з членів професійних асоціацій, викладачів шкіл соціології і представників студентства, ставить за мету скласти навчальний план підготовки соціальних працівників, який задовольнив би їхні вимоги та побажання.

Відповідні дворічні курси були продовжені на один рік, з тим щоб підготовка студентів була ефективнішою і відповідала сучасним вимогам. У багатьох країнах практикується восьмисеместровий курс навчання. Згідно з новими постановами курсам надається третій рік навчання.

До шестисеместрового навчального плану введено теоретичні курси з додатковими заняттями на семінарах і спеціалізовану роботу принаймні протягом 20 тижнів. Практичні заняття поєднуються із загальною інформацією і теоретичними роботами, оскільки кваліфіковані працівники повинні керувати збиранням статистичних даних для наукових праць. Протягом усього періоду навчання студентам надається можливість набувати безпосереднього досвіду роботи (контроль та управління, групова динаміка). Особливо важливо те, що ці практичні заняття проводять тривалий час.

Абітурієнти, які не закінчили середню школу, мають право вступу до соціологічної школи. Для визначення кваліфікації застосовуються тести.

Інститути соціальної роботи

Після закінчення середньої школи освіту можна продовжити в чотирьох університетах, інших інститутах, які мають статус

університетів, а також у педагогічних коледжах, академіях, школах соціальної роботи. Навчання в університетах складається з восьми семестрів, а закінчення докторського курсу потребує десяти семестрів. Навчання у педагогічних коледжах і академіях складається з чотирьох — шести семестрів. Зараз при університетах немає курсів соціальних працівників. Двома школами соціальної роботи керує федеральний (центральний) уряд, який міститься у Відні; у Верхній Австрії, Стирлі та Ворарлберзі школи перебувають у віданні місцевої провінційної влади; є школи в Інсбурзі і Тіролі, спонсорами яких є католицька церква, а у Відні — католицька вечірня школа; існує також школа соціальних працівників під керівництвом міської влади Відня. Метою усіх цих шкіл є розвиток знань, здобутих у середній школі, набуття студентами спеціальних знань і досвіду для подальшої роботи спеціалістами у сфері соціальної роботи на високому професійному рівні.

Вимоги до вступників

Вік абітурієнтів має бути не молодше 18 років. Вони повинні мати або диплом про закінчення середньої школи, або завершену одинадцятирічну шкільну освіту, засвоїти річний попередній курс навчання соціальної роботи, який викладається у деяких школах соціальної роботи.

Крім офіційних вимог щодо освіти, закон вимагає психологічної оцінки вступників. Процедури відбору вступників включають у себе стандартизовані тести на кмітливість та особисті якості, групові дискусії, есе та інтерв'ю з персоналом і консультації психологів, більшість студентів вступають до академії соціальної роботи відразу ж після одержання диплома про закінчення вищої середньої школи у віці від 18 до 20 років. Однак кількість їх зменшується у зв'язку з обов'язковим однорічним курсом для студентів без диплома вищої середньої школи.

Після Другої світової війни зросла кількість студентів чоловічої статі, оскільки збільшився прийом чоловіків до шкіл соціальної роботи. Спочатку було важко знайти чоловіків-студентів, а нині співвідношення між представниками жіночої та чоловічої статі досягає 3:1, іноді — 2:1. Заяви про вступ у деякі школи соціальної роботи свідчать про рівність співвідношення чоловіків і жінок.

Академії соціальної роботи приймають приблизно 350 студентів на рік. У 1984 р. загальна кількість студентів, які вивчали соціальну роботу як свою майбутню професію, становила майже 650 чо-

ловік; близько 300 студентів щороку закінчують академії соціальної роботи.

Навчальна програма

Класні курси включають у себе гуманітарні й суспільні науки — психологію, педагогіку, соціальну медицину, право (закон), соціологію, економіку і соціальну політику, політологію, філософію та соціальну роботу — теорію соціальної роботи, професійні галузі, методи соціальної роботи, адміністративне управління, методи дослідницької роботи, використання матеріалів досліджень, майстерні і цехи, групову динаміку, спостереження, мистецтво і ремесла.

Проекти

Протягом кожного семестру студенти працюють над проектом у групі з 6–11 осіб. Викладач школи соціальної роботи або соціальний працівник агентства керує проектами, що ознайомлюють студентів із тими новими ідеями, над упровадженням яких вони працюють. Група студентів розробляє і впроваджує в практику свій проект. Окрім того, студенти повинні вміти вести документацію стосовно власної діяльності, користуватися спеціальною літературою.

Спеціалізований практикум

Навчальний план передбачає чотири місяці практики під наглядом спеціалістів, з яких один місяць потрібно провести в агентстві з соціального забезпечення дітей та юнацтва і один місяць — у закладах роботи з дорослими.

Підвищення кваліфікації

Відповідно до вимог асоціації праці підвищення рівня працівникам освіти, соціальним працівникам надається відпустка на один тиждень щорічно для підвищення кваліфікації. Для опанування професією необхідне додаткове навчання, освіта, яка оплачується роботодавцем.

Ступені та свідоцтва

Випускники академій соціальної роботи отримують звання дипломованого соціального працівника. Для визнання дійсними дипломів, виданих за кордоном, соціальні працівники проходять процедуру підтвердження за спеціальним поданням у федеральне

міністерство освіти, спорту та мистецтва Австрії. У компетенції цього міністерства перебувають повноваження підтверджувати дипломи, одержані у будь-якій іноземній школі соціальної роботи. У разі потреби додаткове екзаменування здійснюється компетентними інспекторами місцевої школи.

Навчання соціальної роботи в Німеччині

Початком навчання соціальних працівників у Німеччині вважається 1893 р., коли Ж. Шверін організувала набір на курси "Групи дівчат і жінок для соціальної допомоги і роботи". 1899 року під керівництвом Аліси Соломон була вперше заснована однорічна програма. 1905 року Протестантська церква в Ганновері створила першу Жіночу школу із соціального забезпечення. 1908 року А. Соломон відкрила у Берліні першу соціальну жіночу школу з дворічною програмою — програмою, яка згодом набула поширення в усій країні.

Допомога інвалідам, сиротам, хворим і старим людям була невід'ємною частиною роботи церкви з часів середніх віків. З початку XIX ст. серед громадян поширились служби добровольців (система магістрату).

Перші школи соціальної роботи розвивались у взаємозв'язку з інститутами соціального забезпечення за прикладом роботи в Англії та Америці. Однак традиційні інститути соціальної роботи, насамперед Протестантська та Римо-католицька церкви з їхніми організаціями (Внутрішня Місія, Діаконічна Робота і Карітас), боролися за поширення свого впливу на цю сферу. Коли соціальна робота стала професійною (упродовж Першої світової війни та після неї), більшість шкіл і програм соціальної роботи були пов'язані з церквою. Поряд з ними працювала велика кількість непрофесійних шкіл.

У зв'язку з тим, що перші школи соціальної роботи були відкриті для жінок, це стало першопричиною того, що освіта в соціальній роботі впроваджувалася поза системою університетської освіти та взагалі ієрархією освіти в Німеччині (жінок почали приймати на навчання в університети лише на зламі століть; істотними залишалися проблеми жінок-студенток у 20-х роках). Ці історичні витоки являють собою і нині найсерйознішу перешкоду для професіоналізації соціальних служб і визнання цієї професії поряд з професіями лікарів, юристів тощо.

Після Другої світової війни дедалі більше жіночих шкіл почали приймати на навчання чоловіків, але соціальна робота до кінця 60-х років продовжувала залишатися в основному "жіночою" справою, незважаючи на зростання серйозної теоретичної бази у підготовці та підвищенні статусу шкіл (з професійних шкіл — до академій). У 70-х роках програми з соціальної роботи спільно з іншими програмами в бізнесі та інженерії увійшли до системи вищої освіти. Зараз соціальна робота в Німеччині як професія являє собою суттєвий внесок в інтернаціоналізацію соціальної роботи. А. Соломон була третім президентом Міжнародної Асоціації шкіл соціальної роботи.

Освіта в соціальній роботі

Професіоналів соціальних служб готують у Німеччині в інститутах різних типів, що є результатом як історичного розвитку, так і структури громадянських служб. Персонал для дитячих садків, місць відпочинку молоді, молодіжних центрів і для надомної опіки за малюками готується на середньоосвітньому рівні у професійних спеціалізованих школах. Соціальні працівники і педагоги навчаються у коледжах, інститутах, які належать до системи вищої освіти. Деякі курси соціальних працівників і соціальних педагогів пропонують університети. Університети та інститути підготовки вчителів реалізують навчальні програми в циклі "науки про освіту" паралельно курсам підготовки вчителів. У навчальному процесі зосереджено увагу на курсі "Соціальна педагогіка", а також "Дошкільне виховання", "Освіта дорослих", "Виховання і навчання інвалідів". Кваліфіковані випускники цих закладів можуть продовжувати освіту аж до здобуття докторського ступеня у своїй галузі.

Програми із соціальної роботи пропонують 70 відділень п'ятдесяти коледжів і професійних шкіл Німеччини; 28 університетів та інститутів підготовки вчителів пропонують програми в циклі "науки про освіту" з наголосом на "соціальній педагогіці".

Університети і коледжі в Німеччині мають високий ступінь конституційно гарантованої незалежності. У межах соціальної структури вони автономно вирішують академічні проблеми: навчальні плани, програми, екзамени, набір студентів. Програми і навчальні плани різних шкіл розрізняються між собою. Не існує контролю, координації або акредитації на національному рівні, за винятком таких неформальних структур, як, наприклад, Асоціація деканів шкіл соціальної роботи.

Навчальні програми

У школах соціальної роботи пропонують три різних типи навчальних програм:

- соціальна робота, орієнтована на традиційні адміністративні завдання в різних закладах;
- соціальна педагогіка, спрямована на роботу з молоддю в общинах та на інші освітні заклади поза школою;
- соціальна освіта, у навчальній програмі якої елементи соціальної роботи поєднуються з елементами соціальної педагогіки.

Елементи, що є спільними для різних навчальних програм, поєднуються таким чином:

- соціальна робота і соціальна педагогіка: історія, теорія, організація;
- соціальні науки: соціологія, соціальна політика, політична наука, економіка, статистика, емпіричні соціальні дослідження;
- психологія та педагогіка: теорія і практика освіти, теорії соціалізації;
- охорона здоров'я: надання медичної допомоги, юридичне і суспільне управління: законодавство про сім'ю, молодь, соціальне забезпечення, соціальні гарантії, працю та управління;
- музика, драматургія, спорт, мистецтво, кінематограф, відео, співробітництво із засобами масової інформації. Більшість навчальних програм включають курси іноземних мов: англійської, французької, іспанської.

Школи з профорієнтацією на роботу з емігрантами пропонують курси основних мов емігрантів. У приєднаних до церков школах соціальної роботи до навчального плану включені соціальна етика та філософія.

Навчання соціальної роботи в США

Соціальна робота в США посідає важливе місце в структурі професій. Якщо в минулому професійними галузями традиційно вважалися лише медицина, релігія і право, то нині більшість споріднених сфер діяльності, включаючи і соціальну роботу, отримали новий соціальний статус.

Система соціальної роботи в країні складалася протягом століття, вона започаткована 1839 року діяльністю Джейн Адамс, яка допомагала переселенцям, які опинялися в Америці без знання мови, без житла і роботи.

Сфера соціальної роботи у США постійно розширюється; американських соціальних працівників можна зустріти в різних урядових закладах, на підприємствах, в офісах, школах, центрах охорони здоров'я, агентствах охорони сім'ї та дитини, центрах фізичного та психічного здоров'я, госпіталях, психіатричних лікарнях, військових підрозділах, церквах, в'язницях тощо. Соціальні працівники церкви, наприклад, працюють з парафіянами різного віку. В церкві для дітей вони організовують щось подібне до "живих куточків" з акваріумом, клітками для птахів, а для любителів музики — концерти. Соціальний працівник турбується про те, щоб вночі безпритульні могли переночувати у церкві, а вранці саме соціальний працівник церкви за допомогою добровольців пригощає сніданком голодних. Завдання соціального працівника в армії — турбуватися про сім'ї солдат, офіцерів, допомагати вирішувати конфліктні ситуації між військовослужбовцями. Медичні соціальні працівники США вважають, що вилікувати хворого тільки за допомогою ліків неможливо. Ці люди допомагають лікареві підтримувати дух хворого, працюють з його сім'єю над тим, як краще поводитись з близькою людиною після виходу з госпіталю, радять, до якого спеціаліста звернутися, щоб зняти стрес. Велику роботу проводять соціальні працівники з безнадійно хворими, вони знають, як краще втішити помираючого від СНІДу або раку.

Соціальні працівники обслуговують клієнтів, життя яких погіршується у зв'язку з матеріальними нестатками, відсутністю сприятливих можливостей або браком умінь (через фізичні або психічні вади, стреси, відсутність можливості спілкуватися). Соціальні служби допомагають неблагополучним сім'ям, педагогічно занедбаним членам сімей, зокрема сиротам, іммігрантам, представникам меншин, які стали жертвами расової дискримінації, а також усім тим, хто не має достатніх засобів для існування.

Національна Асоціація соціальних працівників визначає соціальну роботу як професійну діяльність з надання допомоги окремим людям, групам людей, общинам, поліпшення або відновлення їхньої здатності до функціонування у суспільстві та створення сприятливої суспільної атмосфери. Складні завдання, які стоять перед соціальними працівниками, потребують кваліфікації й високого професіоналізму, відповідної освіти, особливих людських якостей — доброти, жертовності, самопосвяти, співчуття. Це непросте завдання вирішують школи соціальної роботи, які ведуть підготовку спеціалістів у цій галузі.

Розвиток соціальної роботи відбувається водночас із розвитком освіти в цій галузі. Питання щодо підготовки кваліфікованих кадрів для цієї сфери вперше постало наприкінці XIX ст. Роки депресії, численні проблеми змусили багатьох людей у ті роки поіншому подивитися на соціальні служби, що здійснювали допомогу. Постала потреба у кваліфікованих спеціалістах.

Нью-йоркське благодійне товариство 1898 року профінансувало шеститижневу літню програму підготовки спеціалістів у цій сфері. Це стало початком організації соціальної роботи в інших країнах. Шість років велася підготовка, і нарешті у Нью-Йорку було відкрито однорічний курс навчання. У перших програмах зосереджувалася увага на питаннях про зміст предметів і співвідношення освітніх стандартів.

Перші школи були незалежними, але пов'язаними із соціальними службами Нью-Йорка, Бостона, Філадельфії. З 1904 р. програми соціальної роботи почали входити до університетських програм. До кінця Першої світової війни існувало вже 17 університетських програм соціальної роботи. 1927 року була організована Асоціація шкіл соціальної роботи, основною метою якої в цей період стало об'єднання викладачів і студентів різних університетів. Асоціація почала розробляти професійні стандарти. 1924 року нею були запропоновані стандарти навчальних програм та адміністративного керівництва, 1934 року — стандарти програм на здобуття ступеня магістра з соціальної роботи.

В університетах США створювалися програми навчання соціальної роботи для тих, хто бажав отримати ступінь бакалавра, магістра або доктора. За даними 1989 р., в країні існувало 297 акредитованих програм для отримання ступеня бакалавра, 96 — магістра, 46 — ступеня доктора з соціальної роботи.

Щоб отримати офіційний дозвіл на ту чи іншу програму, потрібна згода Ради з питань навчання соціальної роботи, яка є структурним підрозділом Національної Асоціації соціальної роботи й одночасно об'єднує викладачів соціальної роботи, професійні організації, соціальні агентства, академічні заклади з метою встановлення та утвердження стандартів навчання соціальної роботи.

Починаючи з 1984 р. в школах соціальної роботи почали застосовувати два основних підходи: стандарти прийнятності й оцінні стандарти. Стандарти прийнятності дають змогу виявити, наскільки школа або навчальна програма відповідають необхідним критеріям. Наприклад, стандарти прийнятності для шкіл соціаль-

ної роботи, що пропонують ступінь бакалавра, вимагають, щоб: 1) програма була невід'ємною частиною освітнього інституту, який присвоює ступінь бакалавра; 2) головний адміністратор школи давав санкціонований дозвіл кваліфікаційній комісії з акредитації на ознайомлення з програмами шкіл; 3) випускна комісія робила спеціальний запис у документах про те, що студент виконав програму для початкової професійної діяльності. Інші стандарти прийнятності потребують детального опису соціальної роботи як основного поля діяльності студентів, забезпечення кваліфікаційного статусу ректора, призначення на посаду викладачів, які мають ступені не нижче, ніж магістр, і досвід практичної соціальної роботи.

Стандарти прийнятності для шкіл, які видають свідоцтва про ступінь магістра, майже ті ж самі. Відмінність полягає лише в тому, що стандарт потребує, щоб по завершенню курсу студент був готовий самостійно вести практичну роботу. В школі, яка пропонує ступінь магістра, декан або ректор обов'язково повинен працювати на повній ставці.

Оцінні стандарти для шкіл, які готують бакалаврів і магістрів, практично однакові. Вони включають: 1) освітні цілі школи й очікувані результати (загальні та професійні), опис общин, які обслуговувалися школою; 2) ресурси, джерела, необхідні для досягнення поставлених цілей; 3) офіційну письмову заяву ректора університету про підтримку програми; 4) офіційну згоду відповідних професійних та інших організацій общини; 5) дані про викладацький склад, що відповідатиме за виконання програми, в якій вказані: а) перелік предметів і програм; б) кваліфікаційні дані про викладацький склад; в) професійний досвід викладання, практики, публікації, дослідження, керівництво общин; г) пропорційний розподіл часу на процес викладання, кураторство групи, організацію практики, підготовку матеріалів для проведення занять, виконання адміністративних обов'язків, робота в комісіях і комітетах, консультативна робота зі студентами, дослідна робота.

Для отримання ступеня бакалавра з соціальної роботи студент подає заяву з проханням прийняти його до тієї чи іншої школи соціальної роботи. Спеціальна комісія проводить співбесіду і тестування, перевіряє базові знання. Навчальна програма курсу для одержання ступеня бакалавра, яка розрахована на чотири роки, охоплює шість основних галузей знань: поведінка людини в соціальному оточенні; соціальна політика; теорія і практика професії; цінності та етика; дослідна робота; практика.

Поведінка людини в соціальному оточенні. Цей предмет дає студентові знання про особистість, її роль і місце в сім'ї, малій групі, організації, общині, суспільстві. Щоб виявити реальні потреби людини і задовольнити їх, студентові потрібні знання про мотиви її поведінки, чинники розвитку, інтереси і бажання. Важливо знати не тільки про взаємодію біологічних, соціальних, психологічних, культурних систем, а й про вплив цих систем на людину, і навпаки. Особлива увага приділяється етнічним, становим, статевим, расовим і культурним відмінностям між людьми в суспільстві.

Основна мета вивчення предмета "Соціальна політика" — підготувати компетентного, поінформованого професіонала, який братиме активну участь у розбудові соціальної політики, здійсненні соціально-політичних програм. Студент повинен знати структуру соціальних служб, історію професії, соціальних інститутів; розуміти, знати й застосовувати соціальні закони, адміністративну політику у межах свого впливу на ці процеси; аналізувати політичні заходи з позицій, що ґрунтуються на принципах соціальної справедливості.

Акумульовані в цьому курсі знання допоможуть студентові у майбутньому виступати в якості соціального адвоката, лобіста, радника адміністраторів та політиків.

Для досягнення цілей соціальної роботи потрібні знання з предмета "Теорія і практика професії". Ґрунтовні знання та вміння є базою для ефективної практики соціальної роботи. Визначальним у цьому процесі є вміння правильно виявити й оцінити проблему людини і для її вирішення використати відповідні ресурси.

Цінності та етика професії закладені у кодексі соціального працівника, визнання якого і дотримання є обов'язковим для кожного працівника цієї сфери.

Дослідна робота збагачує життєво необхідною базою знань. Вона потрібна для ефективної практики соціальної роботи. Дослідна робота пронизує усі навчальні дисципліни. Практика досліджень вимагає вивчення та застосування наукових методів і виважених оцінок діяльності у фаховій галузі.

Практика. Час проходження практики залежить від програми. Наприклад, для отримання ступеня магістра студентові дається завдання проводити в "полі" (як кажуть американці про практику) 16–20 годин щотижнево. На першому курсі студент практикує в одному агентстві, на другому — в іншому, але приблизно таку саму кількість годин. Як альтернатива такому способу проходження практики існує "блокована" практика, коли студент протягом

кількох місяців працює в агентстві, не відволікаючись на заняття, секції, семінари в школі соціальної роботи. Практикою керують школа й агентство.

Щоб стати магістром соціальної роботи, потрібно мати ступінь бакалавра і досвід практичної діяльності в соціальній сфері. Термін навчання — два роки. Поглиблено вивчаються спеціалізовані предмети: соціальна політика, соціальна економіка, соціальне право, соціальна психологія, геронтологія, методи соціальної роботи. Від 16 до 20 годин на тиждень студенти першого та другого курсів проводять у "полі", тобто на практиці. Місце проходження практики обирає сам студент.

Отримання докторського ступеня передбачає високий рівень дослідницької майстерності, глибокі теоретичні знання. Навчання триває два роки і завершується написанням і захистом докторської дисертації.

Навчання соціальної роботи в Ізраїлі

Навчання соціальної роботи в Ізраїлі розпочалося з 1934 р. Через два роки Єврейська община з організації системи навчання в галузі соціальної роботи почала орієнтуватися на західноєвропейські й американські зразки навчання. Перший директор департаменту Генрієтта Зальд, колишня американка, добре зналась на соціальній роботі у США. Вона вважала, що сучасну систему соціальної служби не можна побудувати, розраховуючи лише на добровольців. Соціальна робота вимагає, щоб усі її завдання розв'язували підготовлені кадри. Г. Зальд успішно провела комплектування перших об'єднань соціальної служби професійно підготовленими працівниками, які іммігрували до країни на початку 30-х років, а трьома роками пізніше було створено департамент соціальної служби. Було запроваджено дворічний курс навчання для соціальних працівників, для ведення якого було запрошено досвідченого викладача соціальної роботи з Німеччини Сіді Вронські, колеги А. Соломон. До С. Вронські приєдналися підготовлені соціальні працівники, які прибували до країни в 1936–1938 рр., підвищуючи академічні стандарти і гарантуючи професійне керівництво студентами.

На початку 40-х років школа встановила неформальні контакти з Хебру-Університетом в Єрусалимі, деякі професори якого погодилися взяти участь у радницькому комітеті й читати лекції. Наприкінці 40-х років деякі провідні фахівці з соціальної роботи вважали, що зв'язок "школа — університет" має бути тіснішим

і юридично оформленим, але умови для такого розвитку ще не дозріли.

Перші випускники школи наймалися на роботу в місцеві відділення соціальних служб; деякі з цих служб організовувались в общинах, що утворювалися навколо країни. Там укомплектовувалися штати з числа організацій, залучених до роботи з емігрантами. Потреба в соціальних працівниках швидко зростала після Другої світової війни. Декого було відряджено на допомогу соціальним працівникам у табори бездомних у Європі; інших — на Кіпр, де Великобританія у 1946–1947 рр. влаштувала табори переміщених осіб, яким було відмовлено у в'їзді до Палестини через відсутність необхідних документів.

Зі створенням держави Ізраїль у травні 1948 р. департамент соціального забезпечення Єврейського національного комітету став Міністерством соціального забезпечення. У своїй роботі школа для навчання соціальних працівників протягом наступних десяти років орієнтувалася на програму Міністерства соціального забезпечення. Величезна імміграція за чотири роки удвічі збільшила єврейське населення; неоднорідність імміграції, соціально-культурні корені іммігрантів, травмоване минуле європейців і прибулих з мусульманських країн — усе це поставило перед соціальними працівниками нові вимоги. Підготовка соціальних працівників здійснювалася з огляду на необхідність виявляти до людей дедалі більше уваги, розуміти їхні культурні, етнічні та психологічні відмінності. Значно вплинуло на розробку освітньої програми також прибуття до країни професійно підготовлених, досвідчених працівників зі Сполучених Штатів Америки, більшість яких були фахівцями з питань вирішення специфічних проблем клієнта. Одні з них стали викладачами, інші — керували практикою студентів у закладах. Керівництво з боку американських спеціалістів сприяло тому, що зарубіжні підходи стали основними в соціальній роботі та соціальній освіті в Ізраїлі.

До американських викладачів згодом приєдналися ізраїльські соціальні працівники, які навчалися соціальної роботи за кордоном і стали ядром викладацького складу. Наприкінці 1950 р. освіта соціального працівника в Ізраїлі стала в основному реалізовуватися за американською моделлю, де наголос робився на соціальній роботі у специфічних ситуаціях.

Згодом відповідальні за стан соціальної служби особи зрозуміли, що невелика кількість випускників школи соціальної роботи не

зможе задовольнити зростаючі потреби в цих службах. Щоб задовольнити потреби у кадрах, своїх службах, муніципалітет Тель-Авіва заснував власну школу. Обидві школи мали подібні навчальні плани і стандарти і перебували під значним впливом американської моделі соціальної роботи. Проте обидві школи намагалися пристосувати існуючі методи соціальної роботи до конкретних (специфічних) умов життя населення країни, хоча навчальний матеріал залишався в основі своїй американським принаймні упродовж трьох десятиліть.

У 1950 р. не було жодного чіткого критерію для визначення кваліфікаційних вимог до соціального працівника. Членство в об'єднанні соціальних працівників було відкритим для кожного, хто мав хоча б якусь підготовку з соціальної роботи, у тому числі короткочасні курси від шести до дев'яти місяців, засновані на момент масової імміграції. Умови членства в об'єднанні змінилися після підписання першого закону із соціального забезпечення, в якому передбачено критерії діяльності соціального працівника із сертифікатом.

Прийом до школи здійснювався на основі розмови з абітурієнтом. Вважалося, що існують особистісні якості, позиції і цінності, які є суттєвими для практики соціальної роботи. Успіхи у навчанні враховувались, але головна увага приділялася готовності до проведення практичної роботи.

Недостатня кількість соціальних працівників на початку 60-х років, невелика кількість випускників університету, намагання випускників університету шукати роботу у великих містах, спричинили необхідність забезпечувати підготовленими кадрами щойно засновані міста, розкидані по всій країні. Міністерство соціального забезпечення заснувало Інститут з навчання соціальної роботи з програмами навчання в чотирьох географічних областях. До інституту приймали студентів, які мешкали у цих містах або селах. На відміну від навчання в університеті, що вимагало оплати і забезпечувало обмеженою стипендією, навчання в Інституті соціальної роботи було безкоштовним. Випускників цього інституту визнавали професійними, але не академічними соціальними працівниками, існували також інші форми практичної підготовки. Однак із створенням великої кількості університетських програм у соціальній роботі інструктори з соціальної роботи в університетах усе рішучіше вимагали припинення позауніверситетської підготовки.

Об'єднання соціальних працівників також вимагало академічної підготовки. Наприкінці 1979 — на початку 1980 р. три з чотирьох центрів припинили основну професійну підготовку. Інститут не припинив свого існування, але почав здебільшого займатися підготовкою соціальних працівників без відриву від основних службових обов'язків.

Тепер слухачами курсів стають соціальні працівники, які мають ліцензії. Навчальний план соціальної роботи встановлюється кожною школою самостійно у межах основної університетської програми з академічного навчання. Якщо ж школа бажає додати нову програму або ввести нову послідовність навчання, то необхідно одержати згоду на це ради університету. Варто зазначити, що уряд не контролює навчального плану за допомогою законодавчих актів і не встановлює жодних обмежень, як це відбувається у деяких країнах.

Програма одержання ступеня магістра і доктора соціальної роботи

Чотири з п'яти університетів мають навчальні програми для магістрів і докторів соціальної роботи. Для участі в цих програмах кандидат повинен мати ступінь бакалавра соціальної роботи. Є одна школа, яка приймає кандидатів без ступеня бакалавра, але перевага віддається претендентам, які завершили початковий курс навчання соціальної роботи.

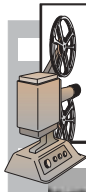
Тривалість дії програми — два академічних роки. Дослідний компонент з курсами статистики та вивчення комп'ютерів є центральним в усіх програмах. Студенти зосереджують увагу на тих проблемах, які їх найбільше цікавлять. Школи забезпечують послідовність досліджень, мета яких — підготувати студентів до досліджень у сфері соціального забезпечення (конкретно — в соціальних службах), і пропонують програму дослідження в управлінні соціальними службами. Кожна із шкіл залучає від двадцяти до сорока студентів на рік до цих програм. Згідно з навчальним планом студенти мають змогу завершити формальну курсову роботу за два роки, однак деякі з них залишаються на курсі ще на певний час. Одна з причин цього полягає у тому, що студенти, як правило, мають обов'язки перед сім'єю і наймаються на роботу на повну або неповну ставку, щоб забезпечити сім'ї та самих себе. Друга причина — необхідність розробити дослідні проекти під наглядом професури. Отже, для завершення роботи потрібний додатковий термін.

Для одержання ступеня магістра студентам дозволяється скласти екзамен замість написання тез, але тоді їх не допускають до докторських програм.

Більшість університетів надають різні можливості для одержання докторського ступеня у сфері соціальної роботи. В університетах Ізраїлю дотримуються думки, що кандидат, прийнятий для проведення дослідження на докторський ступінь, вже підготовлений для такої діяльності й офіційні вимоги мають бути мінімальними. Через це більшість потенційних докторів отримують докторський ступінь за кордоном.

Питання для обговорення

1. Уявіть, що за підсумками Всеукраїнського огляду-конкурсу соціальних служб в організаціях країни соціальні працівники вашої організації нагороджені творчими відрядженнями до Австрії, Німеччини, США та Ізраїлю.
2. Керівництво організації доручило вам скласти плани-завдання для кожного з нагороджених творчими відрядженнями.
3. Напишіть, що ви доручили б вивчити, перейняти, запозичити з соціально-педагогічного досвіду працівників означених вище країн.



Розділ 6

СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ПОСТУП ДЕМОКРАТІЇ У РУСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Термін "демократія" — народовладдя — відомий в історії цивілізації стародавніх Афін ще з часів раннього періоду розвитку державотворення (V–III ст. до н. е.). Правитель Афін Перікл так характеризував цю форму правління: "Наш державний лад не наслідує інші установи… Зветься цей лад демократичним, оскільки він ґрунтується не на меншості (громадян), а на більшості їх. Стосовно приватних інтересів закони наші є рівноправними для всіх; щодо політичного значення, то в нас у державному житті кожен користується перевагою перед іншими не через те, що його підтримує та чи інша партія, а залежно від його доблесті, яка зажила доброї слави: так само, як і скромність бідняка не лише не служить перепоною йому до діяльності, коли він може зробити будь-яку послугу державі… Одні й ті самі особи можуть в нас піклуватися про домашні справи й займатися водночас

справами держави, та й іншим громадянам не чуже розуміння справ державних… Кожна людина може, здається мені, пристосуватись у нас до різноманітних видів діяльності і, виконуючи свою справу з вишуканістю, найліпше може досягти і для себе якнайповнішого задоволення"*.

Така характеристика демократичного ладу, яку було дано ще у V ст. до н. е., і донині не є застарілою, бо цілковито відбиває ставлення суспільства до громадянського виховання підростаючого покоління. В афінських містах тривалий час існувала традиція, за якою найзаслуженіша людина удостоювалась посади гімнасіарха (керівника школи для вільних дітей).

Саме в Афінах виникла ідея гармонійного розвитку особистості як мети її виховання. У кількох джерелах описано прийоми роботи шкіл, де керівники занять прагнули виховати гармонійно розвинену творчу особистість, яка була б духовно багатою, морально чистою і фізично досконалою. Давньогрецький філософ Платон (427–347 рр. до н. е.) так описує день навчання маленьких афінян у музичній школі: "Коли навчалися грати на кіфарі, навчають їх віршів добрих поетів-піснетворців і цим змушують душі дітей звикатися з правильними чергуваннями і ладами, щоб ставали вони лагіднішими, поважними і врівноваженими, щоб були здатними і для промов, і для іншої діяльності; адже все життя людина потребує поважності і доброчесності"**.

Учень Платона Арістотель (384–322 рр. до н. е.), славетний мислитель, так обґрунтував гармонію у вихованні: "Природа прагне протилежностей, і саме з них утворює співзвуччя. Так вона поєднала чоловічу стать із жіночою; отже, перший суспільний зв'язок вона утворила через поєднання протилежностей, а не поєднанням подібності. Так і мистецтво, наслідуючи природу, діє таким самим чином. А саме: живопис створює зображення оригіналів, змішуючи білі, чорні й червоні фарби. Музика створює єдину гармонію, змішуючи звуки різних голосів: високі й низькі, протяжні й короткі. Граматика із суміші голосних і приголосних звуків створила мистецтво писання. Подібно ж і в людині утворено єдність двох засад — тілесної і духовної, і виховання повинно спрямовуватись на їхній гармонійний розвиток"***.

---

* *Фукидид.* История. — М., 1915. — Кн. 1. — С. 120–122.

** *Платон.* Протагор // Соч.: В 3 т. — М., 1968. — Т. 1. — С. 208.

*** *Аристотель.* Этика (к Никомаху). — СПб., 1908. — Т. IX. — Ч. 2. — С. 330.

Описуючи перші кроки демократичного виховання в Афінах, не можна не згадати про піфагорійську систему виховання. Піфагор як видатний математик і філософ (VI–V ст. до н. е.) у гармонії розвитку всього світу — від Космосу до ритмів серцебиття і дихання людини, вбачав вияв дії єдиного, математично обґрунтованого закону. За уявленням піфагорійців, уся гармонія світу побудована на числових співвідношеннях і пропорціях. Отже, музика, як система ритмічного руху, є уособленням всесвітньої універсальності: і рух зірок та планет, і зміна часу й пір року на Землі, і розквіт навесні та в'янення восени, і порухи душі людської — усе підпорядковане єдиним законам музично-числового ритму. Сприймаючи зоряний світ за аналогією з гамою музичних співзвуків, Піфагор вважав, що саме музичність є засадою і метою виховання.

Платон, а за ним і Арістотель, маючи різні погляди на будову світу, сходилися, однак, на думці, що естетичне й моральне виховання є виявом його гармонії, реальними ж виявами його є насамперед граматика, математика, астрономія, спорт.

З плином століть Афінська держава втрачала свою могутність. Під тиском бурхливого розвитку Римської Республіки Афіни занепали. У Римі наслідували деякі кращі традиції афінян, але на зміну музичному вихованню прийшло політичне виховання ораторів.

Слово замінило музику. Неперевершені зразки ораторського мистецтва в сенаті, на площах стали взірцем для прийдешніх поколінь. Проте ораторське мистецтво свідчило також про необхідність переконувати римлян, створювати відповідну громадську думку при розв'язанні актуальних питань політики, будівництва, землеволодіння, військової справи, побуту і традицій, юриспруденції — а це й було демократією. Римська демократія обґрунтувала і виховання молоді: діяльність "граматичних" шкіл, де навчали ораторів, твори Марка Туллія Цицерона (106–43 рр. до н. е.) "Про державу", "Оратор" та інші можна й нині розглядати як яскраві вияви демократичного змісту виховання.

Давньоримський теоретик ораторського мистецтва Марк Фабій Квінтіліан (бл. 35–95) вважав, що всі діти, за невеликим винятком, наділені здібністю до освіти, і тому вчитель повинен знати і враховувати у своїй практиці індивідуальні особливості й здібності дитини. Розпочинати навчання він пропонував якомога раніше, вико-

ристовуючи ігри дітей, уважно стежачи за їхньою мовою. При засвоєнні перших основних правил мови потрібно добирати вправи з урахуванням віку учня — він зобов'язаний навчитися передавати зміст почутого й оповіданого йому, перекладати вірші й прозу. Наслідування, наставляння, вправляння М. Квінтіліан вважав основними методами у навчанні. Велику увагу він приділяв читанню як джерелу збагачення пам'яті, але осмисленому, а не беззмістовному заучуванню.

Середньовіччя втратило духовні й моральні цінності демократичного виховання, що були вироблені стародавнім світом. Тривалий період середньовіччя аж ніяк не можна пов'язувати з духовним прогресом суспільства, а також вихованням й освітою.

Музику й ораторське мистецтво замінили різки й тортури, шмагання дітей вважалося невід'ємною умовою виховання. На малюнках тогочасних рукописних книг, у яких йдеться про школу, зображено розіп'яте на лаві тіло школяра і служителів, які шмагають його різками. Покоління за поколінням проходили крізь цю систему монастирського або феодально-лицарського виховання.

Середньовічне виховання і навчання мали релігійно-догматичний характер. У школах панували схоластика, сувора дисципліна. Все спиралося на сліпе підкорення вчителеві.

У Київській Русі, в її роздроблених князівствах, і далі — коло витоків Української держави порядки щодо навчання й виховання дітей, а також їх залучення до дорослого життя були дещо демократичнішими, ніж у тогочасних країнах Західної Європи та у Візантії. Простішими були звичаї, більше поважалася людська гідність юнацтва.

Епосі Відродження передувало поступове усвідомлення необхідності докорінних змін в усьому житті. Інквізиція вже не справлялася з протестами освічених людей; у Європі зросла плеяда філософів, які називали себе гуманістами. Поступово розвивалися нові течії громадської думки, що обмежували владу інквізиції і церкви лише богослужбовими, храмовими справами, обмежуючи втручання у світське життя.

Представниками демократичного напряму в культурі епохи Відродження були гуманісти-просвітники Еразм Роттердамський (1469–1536) з його видатним твором "Похвала глупоті" (1509), в якому міститься сума правил з усіх проблем людського буття. Його вважають главою, лідером течії "християнського гуманізму";

Франсуа Рабле (1494–1553), автор безсмертного твору "Гаргантюа і Пантагрюель", у якому висвітлено основи педагогіки Відродження (якщо Гаргантюа вчився ще за старою методикою "зубрячки", то його син Пантагрюель опановує процеси навчання, спорту, праці); Мішель Монтень (1533–1592), Хуан Вівес (1492–1540) та ін. Вони відновили демократію і заснували поняття "гуманістичне виховання", що наближувалося до демократичної ідеології епохи Відродження.

Практичним взірцем нової, гуманістичної школи став "Дім радощів" італійського педагога-гуманіста Вітторіно да Фельтре (1378–1446), якого в 1424 р. герцог землі Мантуї запросив для виховання своїх дітей. Щоб вони не виховувалися в ізоляції від інших, герцог збудував чудовий будинок на березі озера, серед луків і полів. Вітторіно і три його помічники-педагоги обладнали споруду без розкошів, але й без казарменості. До школи прийняли 80 хлопчиків різного стану, серед них підтримувалася дисципліна за допомогою ласки, переконання; покарання ж розглядалося як зло. Педагоги ретельно стежили за одягом, манерами, моральною чистотою вихованців. Добре було поставлене фізичне виховання: ігри на повітрі, фехтування, їзда верхи; у навчанні, подібно до афінських шкіл, застосовувалась творчість дітей, наочність; витіснялася "зубрячка".

До кінця XVI ст. гуманістичні школи набули поширення в Німеччині, яка переживала епоху Реформації. Мартін Лютер (1483–1546) прагнув знищити старі церковні порядки у розбудові шкільної справи. Він вимагав створити школи для всіх хлопчиків і дівчаток за рахунок місцевої влади, а в основу навчання покласти вивчення Біблії. Окремим напрямом спрямування зусиль М. Лютера було створення "вчених шкіл" для підготовки писців, юристів, парафіяльних пастирів.

Тенденції оновлення школи досягли у XVI ст. Росії, а згодом і України. Тут не було такого засилля християнської релігії, як в умовах католицизму, нові віяння проникали в освіту вільніше. Так, у постанові "Стоглава" "Об учении и училищах" (1554) пропонується така система: "Каждый во своем граде по благословению своего святителя — избрати добрых духовных священников и дьяконов и дьяков, женатых и благочестивых, имущих в сердцы страх Божий, могущих иных пользовати, и грамоте, и чести, и писати горазди. И у тех священников, и у дьяконов, и у дьяков учинити

в домех училища, чтобы священницы, и дьяконицы, и все православные християне в каждом граде предавали им своих детей на учение грамоте, и дьяконы избранные учили своих учеников страху Божию, и грамоте, и писати, и пети, и чести со всяким духовным наказанием. Наипаче же всего учеников своих берегли и хранили во всякой чистоте, и блюли их от всякого растления… но от Бога мзды ожидающие, а и зде от иже родителей дары и почести приемлюще по их достоинству"*.

Звичайно, тут не йдеться про пряму демократію в таких домашніх школах, проте й не видно, щоб практикувалося шмагання або інші тілесні покарання.

В Україні також є приклади того, як поступово зникало традиційне середньовічне пригноблення учнів. У 1586 р., ще до Брестської унії, у Львові було відкрито Братську школу. Як повідомлялося в її статуті, вимоги до вчителя були досить суворі: "Дидаскал, або вчитель цієї школи, має бути благочестивим, розумним, смиренно мудрим, лагідним, стриманим, не п'яницею, не розпусником, не сребролюбцем, не лихим, не завидющим, не сміхотворцем, не лихословом, не чарівником, не байкоказателем, не пособителем єресі, не порушником благочесті, а в усьому був би взірцем для наслідування, і щоб учні були як вчитель їх"**.

Високі вимоги до дидаскалів були виявом певної демократичності щодо їх поводження з учнями і самого змісту освіти.

В історію української педагогіки того часу увійшли такі прогресивні, демократичні просвітники, як Іван Вишенський (між 1545–1550 — після 1620), який пропагував рівність усіх людей, різко критикував систему єзуїтського виховання в колегіумах, які тоді створювалися в Україні та Білорусії, обстоював ідею навчання рідною мовою, чому чинили спротив латиняни-єзуїти; протестував проти такого "унаочнення" в колегіумах, як обов'язкова присутність колегіонерів на спалюванні єретиків на вогнищі; Памво Беринда (між 50–70-ми роками XVI ст. — 1632), який був не лише вчителем у Львівській братській школі, а й письменником, автором словника "Лексікон славенороссκій и имен толкованіє", куди увійшло понад 7 тис. слів; Інокентій Гізель (Кисіль) (бл. 1600–

---

* *Извлечение* из "Трудов Новгородской губернии Ученой архивной комиссии". — Новгород, 1912. — Вып. 1. — С. 60 // Хрестоматия по истории школы и педагогики / Сост. С. Ф. Егоров. — М., 1974. — С. 27.

** *Антология* педагогической мысли Украинской ССР. — М., 1988. — С. 79.

1683) — автор праць з філософії, психології і теології ("Сочинение о всей философии", "Мир с Богом человеку"), який також видав курс лекцій, де даються картини життя і побуту українського народу, звучать мотиви його протесту проти польсько-шляхетського пригноблення.

Досить відомим прогресивним діячем кінця XVI — початку XVII ст. був Стефан Зизаній (бл. 1570 — до 1621) — учитель братських шкіл. Як згадується в джерелах, він був ідейним керівником, виразником громадської думки львівського і віленського міщанства у боротьбі проти католицизму. Його "Катехізис для шкільного навчання" (1595) був визнаний єретичним; самого С. Зизанія відлучили від церкви. Проте його діяльність справляла великий вплив на учнів братських шкіл, прищеплюючи їм любов до народних справ і традицій, що відповідало ідеям національно-визвольної боротьби українського і білоруського народів.

Усі ці приклади свідчать про те, що українська нація не стояла осторонь від світового прогресу, в тому числі й у сфері освіти. На той час у Європі відбувалися перші буржуазні революції, йшли Столітня і Тридцятилітня війни, виникали нові релігійні течії (протестантство, кальвінізм) як протидія католицькому впливу. З'являлися й нові діячі культури та освіти, яким у важких умовах доводилося боротися за свої ідеї.

Засновником педагогіки як науки (на відміну від усіх його попередників — філософів і методистів) став великий чеський педагог-демократ Ян Амос Коменський. Новий час — епоха переходу від феодального до ранньобуржуазного ладу — покликав до життя своїх ідеологів. Серед них провідну роль відіграв англійський філософ і педагог Дж. Локк (1632–1704). Він розвинув теорію природних прав людини, основою яких поставала праця і наявність власності, названа ним святою. У своїй основній філософській праці "Досвід про людський розум" він доводить, що найліпшим суспільним устроєм є буржуазно-парламентський. У галузі виховання й освіти Джон Локк висловив нові ідеї (праці "Думки про виховання" та "Про виховання розуму"). Головною метою виховання, яке у Дж. Локка мало чітко виражений класовий характер, проголошувалося формування особистості джентльмена. Він виступав проти такої школи, де навчалися б разом багаті й бідні, оскільки останні, за його переконанням, являють собою "збіговисько строкатої юрби погано вихованих,

розбещених хлопчаків різних станів". Його думки і концепції фізичного загартування, розумового розвитку, морального виховання дитини за сучасними мірками аж ніяк не належать до демократичних, але для XVII ст. вони були новими й актуальними. Зародження і зміцнення нового буржуазного класу повинно було підкріплюватися вихованням людей, які поступово змінили феодальну еліту.

Дж. Локк обстоював думку, що вміння тримати себе в товаристві, діловитість і заповзятливість є значно важливішими для джентльмена, ніж більшість тих знань, що їх дають європейські школи. Мета навчання, зазначав він, полягає не в тому, щоб зробити юнака вченим, а в тому, щоб підготувати з нього "ділову людину", тобто розвинути і спрямувати його розум, готувати до активного сприймання нових знань, ідей, які здатні принести вигоду. (До речі, усі ці сентенції і погляди, що висловлювалися понад 300 років тому, актуалізуються нині, під час переходу до ринкових умов.) Тоді ж виникли ідеї трудового виховання й навчання, засновником яких вважають Джона Беллерса (1654–1727) — автора книги "Пропозиція про заснування трудового коледжу всіх корисних ремесел і сільського господарства з прибутком для багатіїв, заможним життям для бідних і добрим вихованням для юнацтва". На її обкладинці було вміщено епіграф: "Промисловість дає багатство. Дармоїд повинен ходити в лахмітті. Хто не працює, той не їсть". Дж. Беллерс підкреслював значення праці у вихованні дітей. Праця і життя, наголошував він, є засобами існування людини. Як відомо, ідея запропонованих ним трудових коледжів дотепер відроджується в різних країнах.

Демократизація і гуманізація в ідеях і теоріях, а згодом у житті втілилися найбільшою мірою у Франції XVII ст. Ще не раз згадаємо Вольтера та інших видатних просвітників. Однак найяскравішим виявом демократичності виховання та освіти були проекти реформ школи. Так, у 1791 р., у період Великої Французької революції, проект такої реформи вніс в Установчі збори Шарль Морис Талейран. Він запропонував створити чотири типи (ступені) установ: первинну, окружну, департаментську школи і Національний інститут. Безоплатність навчання у первинній (початковій) школі була першим демократичним кроком в освіті народу. Талейран рекомендував викладати рідну мову, арифметику, початки геометрії, релігію, мораль, конституцію, а також фізичні вправи. В окрузі й

департаменті школа мала бути платною, а платня — залежати від якості знань і стану освіченості викладачів. Подальший розвиток революції (1792–1793 рр. — до страти ватажків якобинців) показав недостатність цього проекту, натомість було складено проект Жана Кондорсе, де проголошувалася загальна обов'язкова безплатна на всіх ступенях система навчання всіх громадян. Зберігались, але демократизувалися ті самі, запропоновані Талейраном, чотири ступені навчальних закладів, причому третім ступенем мали бути інститути і ліцеї. У національному товаристві наук і мистецтва здійснювалось керівництво всіма ланками освіти. Навчальні плани передбачали у початковій школі освоєння читання, письма, граматики, арифметики, засобів вимірювання, опису продукції країни, ознайомлення з правилами ведення ремесла і сільського господарства, основами моралі і суспільного ладу; до плану школи другого ступеня додатково включалися математика, природознавство, хімія, елементи комерції, ознайомлення з моделями машин, приладів, інструментів, а також мораль і суспільствознавство. До того ж передбачалась повна світськість шкіл. Незважаючи на те, що цьому проектові минуло 200 років, ми й зараз вбачаємо у ньому засади побудови початкової і восьмирічної освіти.

Демократичну систему інтернатського виховання запропонував у період правління найрадикальніших лівих сил Луї-Мішель Лепелетьє. Він критикував план Ж. Кондорсе як такий, що не забезпечував навчання "громадян-пролетарів, єдиною яких є праця". Замість школи початкового навчання Л.-М. Лепелетьє пропонував створити будинки національного виховання для всіх без винятку дітей від 5 до 12 років, які утримувалися б за рахунок прогресивного оподаткування багатіїв і продажу виробів самих учнів; демократизація навчання і виховання мала забезпечуватися радою будинку, залученням до цього батьків. Проект був з успіхом прийнятий Конвентом і населенням, але виявився утопією через фінансову неспроможність.

Зрозуміло, що всі проекти демократичних реформ не були здійснені після поразки революційних сил. Так було й пізніше — з проектом революції 1848 р., коли знову постали вимоги необхідності запровадження загальної обов'язкової освіти, яку обґрунтував революційний міністр освіти Лазар Іпполіт Карно. Проте ще до поразки революції цей проект виявився нездійсненним, а після її поразки і відновлення імперії Наполеона III шкільна реформа повністю підпорядкувала всі типи шкіл католицькій церкві та єзуїтському ордену.

У XVIII — на початку XIX ст. в Німеччині також відбувалася демократизація освіти й виховання. Незважаючи на її політичну роздробленість (296 князівств, герцогств, курфюрств) і цілковиту відсутність єдиної шкільної системи, вплив Англії і Франції виявлявся у тому, що тут виникла філософська і педагогічна течія неогуманізму, а видатні німецькі філософи Іммануїл Кант (1724–1804) і Георг Гегель (1770–1831) стали провісниками нової філософії.

Неогуманісти вивчали досягнення афінської системи виховання і вишукували нові, гуманістичні підходи до виховання дітей. Так з'явилася педагогічна течія філантропізму, представники якої закликали до природного виховання, яке враховувало б особливості розвитку дитини.

У 1771 р. під впливом творів Жан-Жака Руссо утворилися школи-філантропіни ("люблячі дітей"). Організатор і засновник їх Йоган Бернхард Базедов (1724–1790) надавав великого значення фізичному розвиткові, трудовому навчанню ремесел і "вихованню серця", тобто емоційно-моральному формуванню особистості, гігієнічним засадам утримання і режиму. Діти рано прокидалися, багато працювали і гуляли. Всупереч масовим шкільним традиціям того часу, вони не носили перук, ходили без комірців і з коротким волоссям; педагоги прагнули зробити навчання легким і приємним, було впроваджено чимало власних методичних знахідок, які не втратили й зараз своїх навчальних можливостей (аудіювання мов, ділові й рольові ігри, творчі роботи, виставки учнівських творів).

Звичайно, повної єдності серед дітей досягти не вдалося: вони поділялися на академістів — майбутніх учителів і гувернерів, фамулянтів — майбутніх освічених службовців при дворах, лакеїв.

Віденський конгрес (1813–1815), для якого характерним стало відновлення монархічної реакції в усіх європейських країнах, припинив демократизацію шкільної освіти.

Навіть видатний швейцарський педагог-демократ того часу Йоган Генріх Песталоцці (1746–1827), який увійшов у світову історію педагогіки тим, що утримував на власні кошти школи для бідних дітей, пережив трагедію нерозуміння. Таким самим прикладом через 120 років надихався великий польський гуманіст лікар-педіатр Януш Корчак (1878–1942).

Вияви демократизації в освіті росіян розпочалися з реформ Петра I. Імовірно, характеристику їх можна починати з того періоду,

коли 12-річний царевич став створювати "потішні" полки — Преображенський і Семенівський, які з часом перетворилися на грізну силу царя. Туди набирали дітей усіх станів, навчали їх грамоти і військової справи. Загальновідомою є подорож "Великого посольства" до Англії і Нідерландів, де цар працював теслею на верф'ях. Повернувшись до Росії, він у 1699 р. відкрив школу математичних і навігаційних наук на 500 місць для дворянських дітей, почав посилати на навчання за кордон дітей різних станів. Згодом відкрив 42 так звані цифірні школи для дітей дворян, заборонив їм одружуватися до закінчення школи, а священнослужителів, які всупереч забороні царя одружують їх, наказував позбавляти сану і відправляти на заслання до Сибіру.

Нарешті, Петро I скасував боярські привілеї і пільги. Було зрівняно у правах бояр і дворян, впроваджено єдину "Табель про ранги" (1722), і всі діти обох станів повинні були служити державі, поділяючись на 14 рангів.

На той час українська земля була лише частково визволена від польського панування (тільки в 70–80-х роках XVIII ст. відбувся поділ Польщі, внаслідок якого від неї відійшла Правобережна Україна, до якої у 80-х роках приєдналися південна частина і Крим).

Незважаючи на всі утиски, яких зазнавав український народ, на виснажливу боротьбу, яку він вів протягом XVI–XVII ст. за свою незалежність, на реакційну політику російських царів, починаючи з Петра I, освіта і культура в братських школах, у Києво-Могилянському колегіумі, де викладали прогресивні діячі (Симеон Полоцький, греки-ченці Іоникій і Софроній Лікуди та ін.), розвивалися. За зразком Києво-Могилянського колегіуму було створено колегію в Новгороді-Сіверському, при монастирях у Чернігові, Полтаві, Харкові, Переяславі. Поряд із представниками панівних прошарків суспільства тут навчалися вихідці з сімей простих міщан, селян і козаків. Згодом було засновано "головні училища" в Києві та Чернігові (1789), і до 1804 р., коли Олександр I утворив централізовано міністерство освіти, в Україні вже функціонували 8 головних і 17 малих училищ.

Видатним українським освітянином був філософ і педагог Григорій Сковорода (1722–1794), який доклав багато зусиль до демократизації освіти і виховання. Після звільнення за "вольнодумство" з Переяславського училища (колегії) він протягом 25 років мандрував Слобожанщиною (східною Україною), проповідуючи

свої філософські погляди серед народу. Спілкуючись із селянами і козаками, Г. Сковорода нагромаджував життєвий досвід, відображав у своїх творах демократичні ідеї. Здебільшого він виступав проти антинаціонального впливу на козацьку і поміщицьку старшину: "Своє виховання зберігається у природі кожного народу, як вогонь і світло невидимо зберігається у кремні. Притули ж губку або трут, не шкодуючи руки: вдар кресалом і, викресши вогонь в себе вдома, не сходитимеш по сусідах — "позич, мовляв, мені вогню", — писав він*.

У притчі "Вдячний Еродій" Г. Сковорода висміює намагання українського дворянства бездумно наслідувати німців і французів, порівнюючи "високородних" дітей з мавпами, які вчаться французької, щоб співати, танцювати, маніритися, аби потрапити до двору марокканського правителя.

Г. Сковорода обстоював ідеї трудового виховання, розумового та фізичного розвитку дітей незалежно від їхнього соціального стану і заслуг батьків. Однак у "Жалованій грамоті дворянству" Катерина II всупереч порядку, встановленому Петром I, звільнила дворян від обов'язкової державної служби і зробила служіння добровільним, а головне завдання дворянства вбачала у керуванні селянами-кріпаками і вихованні потомства. Цей період історії було названо "золотою добою дворянства".

"Золота доба дворянства" виховала плеяду декабристів, а згодом початок і середина XIX ст. уславилися розвитком демократичного руху. І за часів похмурої диктатури Миколи I, коли остаточно стабілізувалася реакційна система освіти, що ґрунтувалася на трьох "китах" — принципах православ'я, самодержавства і народності, під якою розумілося підкорення і гноблення народу; і за часів правління Олександра II, котрий увійшов в історію як "царь-визволитель", який викликав проти себе загальну опозицію, — передову громадську думку уособлювали прогресивні діячі різночинного визвольного руху на чолі з В. Бєлінським (1811–1848), О. Герценом (1812–1870), М. Чернишевським (1828–1889), М. Добролюбовим (1836–1861). Як ватажки прогресивних сил, літератори і журналісти, вони не були педагогами, але мали свої погляди щодо демократизації освіти й виховання.

Літератори і письменники також мали свій досвід педагогічної праці. Так, Л. Толстой ґрунтовно обстоював руссоїзм. Він заснував

---

* *Константинов Н. А.* История педагогики. — 4-е изд. — М., 1974. — С. 175.

школу в Ясній Поляні, де сам учителював. Його педагогічні погляди схилялися до визнання пріоритету розвитку над вихованням і були чітко висловлені ним у статті "Кому в кого вчитися писати — селянським дітям у нас чи нам у селянських дітей": "Здорова дитина народжується, цілком задовольняючи ті вимоги безумовної гармонії щодо правди, краси і добра, які ми носимо у собі... Народившись, людина уособлює першообраз гармонії, правди, краси і добра"*.

Демократизація освіти і виховання була основною метою видатного педагога Костянтина Дмитровича Ушинського (1824–1870). Саме він являв для того часу найпрогресивніші ідеї народної освіти. Його зусилля дістали підтримку цілої плеяди послідовників — передових педагогів другої половини XIX ст.

Славетний син України Тарас Григорович Шевченко (1814–1861) вважав, що педагогіка повинна бути демократизованою. Він мріяв про таку народну школу, яка давала б учням глибокі знання. Уже повернувшись із заслання, він виношував плани створення дохідливих підручників для учнів з арифметики, історії та географії України. Т. Шевченко сам написав "Букварь южнорусский" (1861). У різних формах він висловлював протест проти караючих методів виховання. Так, у повісті "Княжна" змальовує образ учителя — дяка Снегіря, який, шмагаючи дітей різками, вимагав люто, щоб вони виразно "читали п'яту заповідь".

На початку XX ст. з ідеєю об'єднання всіх виховних можливостей суспільства виступив у Німеччині професор Пауль Наторп (1864–1924), який вважав, що "виховання народу не є ізольованим завданням, воно повинно вступити у зв'язок з усім народним життям". Саме в цей час у США та Європі набули поширення погляди американського педагога, філософа і засновника педагогіки прагматизму Дж. Дьюї. Підкреслюючи значення освіти та виховання, він в одній із своїх ранніх праць "Моє педагогічне кредо" зазначав, що виховання є головним методом соціального прогресу та соціальних реформ. Значну увагу в працях Дж. Дьюї приділено проблемі взаємодії школи і середовища, зокрема общини. Він твердив, що все соціальне оточення дитини впливає на неї, допомагає її вихованню або ускладнює його. Завдання, яке прагнув вирішити педагог, зводилося до того, щоб школу перетворити в общину в мініатюрі, у суспільство в зародку. Школу він розглядав як один із

* *Константинов Н. А.* История педагогики. — 4-е изд. — М., 1974. — С. 247.

механізмів, котрий може наповнити дитину духом служіння суспільству.

Значний вплив на розробку різних аспектів соціального обслуговування, соціальної педагогіки 20-х років XX ст. мала діяльність німецьких фахівців Г. Нолля та Г. Баймер. Г. Нолль вважав, що для того, щоб реалізувати ідеї соціальної педагогіки, потрібен соціально підготовлений штат кваліфікованих фахівців. Він значно розширив сферу соціальної педагогіки, не обмежуючи сім'єю та школою. На його думку, використання терміна "соціальна педагогіка" стосується таких сфер, як робота у дитячих садках і яслах, молодіжних клубах, у роботі з правопорушниками, у професійному навчанні безробітних, у церковній роботі. Г. Нолль видав підручник із соціальної педагогіки.

Одним із піонерів соціальної роботи й соціальної педагогіки в Німеччині була також Г. Баймер. Вона відома і своєю участю у розробці програм для соціальних служб Європи. Г. Баймер визначала соціальну педагогіку як інструмент соціальної політики. На її думку, слово "соціальний" у словосполученні "соціальна педагогіка" означає спрямованість педагогіки на соціалізацію дітей відповідно до їхніх потреб і безвідносно до матеріального становища та статусу батьків. В одній із своїх програм вона визначила три основних напрями соціально-педагогічної діяльності:

- моніторинг (наставництво) і корекційна діяльність, яка передбачає соціальну корекцію;
- виявлення причин (політичних, економічних, культурних) виникнення соціальних проблем і наслідків їхнього впливу на сім'ю та окремих клієнтів;
- забезпечення "лікувальною" допомогою дітей, які мають труднощі у навчанні й розвитку.

Деякі ідеї та методи соціальної педагогіки Німеччини знайшли віддзеркалення в англо-американських системах соціальної роботи. Завдяки зусиллям англо-американських фахівців відбувся процес відновлення діяльності соціальних і соціально-педагогічних служб, зокрема молодіжних, у Німеччині після Другої світової війни. Їх розглядали як засіб реалізації американської програми, спрямованої на звільнення Німеччини від нацистської ідеології.

50–60-ті роки XX ст. позначилися дискусією про предмет соціальної педагогіки, яку розпочав німецький фахівець Е. Моленхауер. Учасники дискусії заперечували сам термін "соціальна педагогіка", оскільки вважали, що його сенс — у соціальному патронажі,

соціальній допомозі безпритульним тощо. Дехто з авторів виступав за обмеження сфери соціально-педагогічної діяльності до рівня "індивідуальної кризової роботи". З'явився навіть термін для позначення цього індивідуального впливу — "виховні заходи за надзвичайних обставин", які повинні здійснюватись у певних закладах для заповнення "дефіциту" в процесі соціалізації молоді.

Цікаві перспективні погляди на функції соціальної педагогіки висловлені у працях А. Мерінгера та А. Флютнера. Вони виходили з того, що дитина — не об'єкт виховання, а людина. Вона має певні життєві потреби, і коли у школі ми сприймаємо її як школяра, то це лише часткове сприйняття. Керування починається з соціально-педагогічного дослідження "поля" класу, створення умов для зацікавленої роботи з батьками щодо виховання індивідуальності в дитині, допомоги їй у самоствердженні.

На початку 70-х років німецькі вчені В. Кюхенгорф, Ф. Вайншкен і А. Вольф на теоретичному рівні також розглянули соціальні програми виховання, але робили це з позицій інтеграції педагогів із суспільством.

Процес усвідомлення проблем соціального виховання, нових підходів до їх розв'язання, становлення соціальної педагогіки як науки в цілому відбувався разом із процесом реорганізації системи підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. Професійну освіту в цих галузях у Німеччині було піднесено до рівня "фаххохшуле" (вищого навчального закладу), курси соціальної педагогіки і соціальної роботи існували паралельно. Головна відмінність у підготовці соціальних педагогів і соціальних працівників полягала в тому, що перших готували до посад у державних службах, які займалися соціальним забезпеченням, а других — до "творчого" і "терапевтичного" обслуговування. У 70-х роках ця відмінність стала менш вираженою. Одночасно розпочалася підготовка соціальних педагогів на базі університетів. Тепер у багатьох землях Німеччини "соціальний педагог" — це єдина і загальна назва професії для всіх, хто закінчує спеціальні відділення з соціальної роботи.

Теорія і практика соціальної педагогіки, соціальної роботи мають свою специфіку в кожній країні, так само кожна країна має свою модель соціального виховання і соціального вихователя. Скрізь є свої умови соціально-економічні, історичні, культурні традиції тощо. Є відмінності у статусі соціального педагога і соціального працівника, в структурі, системі підготовки, навіть у назві про-

фесії. Наприклад, працівники "соціальних клінік" і педагоги вільного часу, педагоги з дошкільного виховання, "компенсаторної освіти", з урегулювання конфліктів з батьками, шкільні, сімейні соціальні працівники та ін. Усі ці терміни не суперечать один одному — вони розкривають різні сфери соціальної педагогіки, соціальної роботи, вказують на її багатобічність.

Соціально-педагогічні проблеми в Україні пов'язані з реалізацією тих вимог і завдань, які ставить перед особистістю розмаїте життя. Особливість ситуації в Україні пов'язана з можливостями стимулювання і розвитку позитивних процесів, подоланням або послабленням негативних явищ у дитячому, підлітковому й молодіжному середовищі, розвитком власних сил особистості, прийняттям самостійних рішень тощо.

Сучасний соціально-виховний процес у навчальних закладах України має такі особливості:

1. Спрямованість на формування вільної, всебічно розвиненої особистості учня, студента, на його індивідуальний розвиток.

2. Посилення українського національного компонента в позаурочній роботі: поглиблення знань з національної історії, географії України, створення національних українських музеїв, кабінетів, інтер'єрів навчальних приміщень; розширення історико-краєзнавчої роботи; введення замість предмета "Суспільствознавство" нового предмета "Людина і суспільство", що віддзеркалює теорію особистості в умовах нового загальнолюдського, деідеологізованого підходу, а також ознайомлює з досягненнями суспільної думки в світі. Впроваджується вивчення творів видатних синів українського народу М. Грушевського, М. Драгоманова та ін.

3. Лібералізація громадської думки школярів і студентів у межах законних дій: створення скаутських організацій, Спілки українських студентів. Лібералізація у ставленні до тих учнів і студентів, які тяжіють до релігійних вірувань, заборона будь-якої пропаганди атеїзму.

4. Демократизація управління навчальними закладами у формі шкільних рад з демократичним складом: 30 % — від учителів і персоналу школи, 30 % — від учнів з 13-річного віку, 30–40 % — від батьків і представників громадськості. Широкі повноваження шкільних рад. Створення нових видів навчальних закладів.

5. Відмова від методів і форм ідейно-політичного виховання у позашкільній роботі.

Усі ці заходи спрямовані на те, щоб забезпечити повноцінне демократичне виховання у навчальних закладах на основі руху до демократизації всього суспільства.

Означені заходи були предметом розгляду Всеукраїнського з'їзду працівників освіти у грудні 1992 р. Поряд з обговоренням поточних проблем і ускладнень освітянського життя з'їзд розглянув концепцію "Освіта (Україна XXI століття)".

Зокрема, оприлюднено методичну концепцію "Українська козацька педагогіка", у якій автори розкривають кращі риси педагогіки минулого української нації: "Козацтво було в кращому розумінні цих понять аристократією національного духу, високоморальною елітою своєї нації. Палкий український патріотизм козаків був могутнім стимулом до державотворчості, вільного і незалежного життя"*. Як стверджується в концепції, козацька педагогіка — це частина народної педагогіки у її вершинному вияві, яка формувала у підростаючих поколінь синівську вірність рідній землі, Батьківщині — незалежній Україні. Не дивно, що міцні зв'язки козацтва з духовенством, і особливо в часи гетьманства, зумовили заснування перших академій — Острозької та Києво-Могилянської. Традиційне моральне й естетичне родинне виховання на ґрунті народного мистецтва і нині є невмирущим джерелом національної культури українців. У концепції розглядаються процеси формування у молоді козацької духовності, її героїко-патріотичного змісту; накреслюються і утверджуються шляхи козацької педагогіки за сучасних умов: "Відроджуючи козацькі традиції та звичаї, важливо, щоб учні передусім оволодівали історією народовладдя, становлення і розвитку структур влади, адміністративно-військового ладу, на диво демократичного і гуманістичного управління, законодавства, тобто української козацької державності"**.

Таким чином, освітяни України дістали міцну фундаментальну основу для наполегливої праці на благо держави, відновлення в педагогіці всього позитивного, що нагромадив талановитий творчий народ для свого майбуття. Попри всі труднощі становлення освіти, маємо дороговказ для практичної діяльності у навчанні й вихованні прийдешніх поколінь. "Висока динаміка трансформації нашого суспільства, — зазначив Василь Кремень, міністр освіти і науки України, — ставить перед вищою школою

* Освіта. — 1992. — 1 верес.
** Там само.

нові нетрадиційні завдання". Це зумовлено тим, що система освіти і науки повинна не тільки постійно адаптуватися до соціально-економічної ситуації в державі, а й випереджати ці процеси, формуючи їхню суть і кадрове забезпечення. Саме так у стратегічному плані ми розуміємо завдання, поставлені в Посланні Президента України Леоніда Кучми до Верховної Ради України "Україна: поступ у XXI століття. Стратегія економічного та соціального розвитку на 2000–2004 роки": "Відставання від світових тенденцій неприпустиме. Не створимо конкурентоспроможний освітній простір, що властивий найбільш розвиненим країнам, — втратимо молодь, а отже, й перспективи державного будівництва. Втратимо й вищу освіту, оскільки будемо витіснені з власного освітянського ринку, не кажучи вже про те, що не зможемо конкурувати на освітянському ринку інших країн. У сучасних умовах при цьому треба пам'ятати: вища освіта істотно розширює своє функціональне призначення, набуває нових рис, нових функцій. Вона не тільки готує кваліфіковані кадри для галузей економіки, а й поступово стає обов'язковим етапом у розвитку людини й охоплює все ширші групи населення"*.

Досягнення цієї мети сприятиме наближенню змісту освіти до індивідуальних і суспільних потреб, а також зумовить односпрямованість матеріального (чи науково-технічного), соціального і морального прогресу.

Питання для обговорення

1. Ваше тлумачення поняття "дбати про народ".
2. Розкрийте ваше бачення соціально-педагогічних механізмів розвитку означеного вище процесу в осяжні періоди становлення соціальної педагогіки, зокрема:
   - Афінської держави;
   - давньоримської демократії;
   - середньовічної Київської Русі;
   - гуманістично-просвітницького Відродження в країнах Західної та Східної Європи;

---

* *Кремень В. Г.* Єдність завдань реформування й забезпечення стабільності — запорука розвитку вищої освіти // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листоп. 2000 р.: Зб. наук. праць / За заг. ред. В. Андрущенка. — К.: Знання, 2000. — Вип. 3. — С. 4.

– революційної Франції;
– неогуманістичної Німеччини;
– Російської імперії;
– часів реалізації визначеного й оприлюдненого соціально-педагогічного кредо в Німеччині та Сполучених Штатах Америки початку XX ст.;
– епохи соціально-педагогічних дискусій середини XX ст.;
– кінця другого тисячоліття нашої ери.

ПІСЛЯМОВА

Будь-який значний крок на шляху вдосконалення життя суспільства, тисячами ниток пов'язаний з велетенською системою зовнішньо віддалених явищ і подій, спонукає до руху численні процеси, механізми, охоплюючи усі галузі суспільного життя.

Як неодмінна вимога до здійснення будь-яких соціальних зрушень постає системний підхід, урахування загальнолюдських цінностей, з'ясування найближчих і віддалених наслідків реалізації прийнятих рішень, виваженість і поміркованість соціально-педагогічної діяльності.

Виваженість і поміркованість соціально-педагогічної діяльності походять від осягнення її суспільного призначення. Духовну акцію висвітлення критичних чинників призначення запропонованого до використання об'єкта, зокрема — соціально-педагогічної діяльності, називають обґрунтуванням вибору, застосування тощо.

Процес обґрунтування суспільного призначення соціально-педагогічної діяльності, як і будь-якого іншого об'єкта, потребує висвітлення чотирьох сутнісних характеристик досліджуваного об'єкта.

- **Перша сутнісна характеристика** об'єкта обґрунтування виявляє його субстрат — те, з чого створений об'єкт, яким є його речове виявлення, з чого створене його "тіло", з яких компонентів воно складається. Субстрат соціально-педагогічної діяльності — доцільне сприяння взаємовпливу об'єктивно-детермінованих чинників діяльності та суб'єктивно-особистісних чинників діяча. Означений соціально-педагогічний механізм живлення демократичного саморозвитку суспільства зумовлює дію наступного механізму, тобто другої сутнісної характеристики нашого об'єкта.
- **Друга сутнісна характеристика** об'єкта обґрунтування — його структура, спосіб внутрішньої організації, поєднання компонентів, завдяки якому вони утворюють об'єкт як деяку цілісність,

у даному разі — соціально-педагогічної діяльності — доцільне створення умов для взаємозбагачення індивідуальної і суспільної свідомості, що зумовлює дію наступного механізму живлення демократичного саморозвитку суспільства — окресленої третьої сутнісної характеристики об'єкта.

- **Третя сутнісна характеристика** об'єкта обґрунтування — це його функціонування, стабільний спосіб "поведінки" об'єкта, соціально-педагогічної дії, а саме — доцільне сприяння взаємовдосконаленню технологічних і суспільних відносин в усіх напрямах суспільно корисної діяльності. Воно сприяє життєстійкості народовладдя.
- **Четверта сутнісна характеристика** об'єкта обґрунтування — генезис об'єкта. Тут слово "генезис" застосовується для спрощення термінології, використовується не у вихідному його значенні, а у ширшому, тому що означає виникнення об'єкта, його розвиток, взаємодію підсистем. У даному разі — це доцільне створення умов для взаємозбагачення економічного простору країни та інформаційного простору. Саме воно зумовлює односпрямованість, єдність матеріального (чи технічного), соціального і морального прогресу.

Суспільне призначення соціально-педагогічної діяльності полягає у доцільному творенні умов для демократичного саморозвитку суспільства.

Будь-які державотворчі кроки, чи то стихійно, чи цілеспрямовано забезпечуються соціально-педагогічною діяльністю. Дехто намагається "залізною рукою гнати людство до щастя", а хтось, досліджуючи та застосовуючи знання про соціально-педагогічні основи способу життя, сприяє зумовленню гармонійного розвитку суспільства в єдності матеріального (чи технічного), соціального й морального прогресу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Андрущенко В. П.* Історія соціальної філософії: Західноєвропейський контекст: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. — К.: Тандем, 2000.
2. *Балл Г. О.* Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. — К.: ВІПОЛ, 2000. — С. 13–57.
3. *Битинас Б. П.* Введение в философию воспитания. — М.: Фонд духовного и нравственного образования, 1998.
4. *Васильєв В. В.* Система адаптації робітників до професійної діяльності: Монографія. — Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетровського ун-ту, 1999.
5. *Васянович Г. П.* Моральні права й відповідальність: теоретико-методологічний аспект: Монографія. — Львів: Ліна-Прес, 2000.
6. *Вища* освіта України: Стан та тенденції / За заг. ред. В. Г. Кременя // Матер. до підсумкової колегії Мін-ва освіти України. — К., 2000.
7. *Гаванський Ю. Є.* Радіоспілкування як вид соціальних контактів особистості // Соціалізація особистості. — К.: Знання, 1998. — С. 77–82.
8. *Галузинський В. М., Євтух М. Б.* Педагогіка: теорія та історія: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 1996.
9. *Гребенюк Г. Є.* Системні та організаційно-педагогічні основи професійної освіти // Проблеми дослідження в галузі мистецтва та освіти (теорія і практика): Зб. наук. пр. — К.: МАУП, 1997. — Вип. 4. — С. 12–18.

10. *Грищенко О. А., Іванова Т. В.* Культура педагогічного спілкування: Програма курсу. — К.: ІЗМН, 1998.
11. *Дарманський М. М.* Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні. — Хмельницький: Поділля, 1997.
12. *Дзюба В. І., Степанов О. П.* Сходження до гуманізму. — К.: Либідь, 1997.
13. *Дробот Л. С., Антонова-Турченко О. Г.* Корекційна робота з важковиховуваними дітьми та підлітками. — К.: Довіра і надія, 1996.
14. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Гуманізація моделі навчальної діяльності у вищій школі // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук.-метод. зб. — Слов'янськ: ІЗМН-СПДІ, 2000. — Вип. 8. — С. 3–19.
15. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Дидактичні проблеми проектування навчальних занять в умовах вищої школи // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. — Вип. 9 / За заг. ред. акад. АПН України М. Б. Євтуха. — К.: Видав. центр КДЛУ, 2000. — С. 23–30.
16. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Еволюція бачення цілісності освіти в процесі історичного розвитку суспільства // Наук. зап. — Кіровоград: РВЦ КДЛУ ім. В. Винниченка, 2001. — Вип. 32. — С. 3–18.
17. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Закономірності і принципи навчання студентів майбутній професійній діяльності // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук.-метод. зб. — Слов'янськ: ІЗМН-СДПІ, 1999. — Вип. 7. — С. 3–19.
18. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* За педагогічною технологією: до питання про нові методичні підходи при проектуванні навчальних занять у вищій школі // Вища освіта України. — 2000. — № 1. — С. 71–81.
19. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Опрацювання соціально-педагогічних основ прийняття управлінських рішень на заняттях у вищій школі // Психолого-педагогічні основи гуманізації виховання і навчання: Зб. наук. пр. — Рівне: Теніс, 2000. — С. 18–33.
20. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Оцінювальна стадія детермінаційного циклу особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. — Вип. 15 / За заг. ред. акад. АПН України М. Б. Євтуха. — К.: Видав. центр КДЛУ, 2001. — С. 3–8.

21. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Педагогічна технологія проектування навчальних занять у вищій школі // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. — Вип. 17 / За заг. ред. акад. АПН України М. Б. Євтуха — К.: Видав. центр КДЛУ, 2001. — С. 3–11.
22. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Принцип системності будування навчальної діяльності у вищій школі // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. — Вип. 11 / За заг. ред. акад. АПН України М. Б. Євтуха — К.: Видав. центр КДЛУ, 2001. — С. 3–10.
23. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Розвиток духовності майбутнього фахівця в розбудові навчальної діяльності у вищій школі // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. — Вип. 16 / За заг. ред. акад. АПН України М. Б. Євтуха. — К.: Видав. центр КДЛУ, 2001. — С. 3–7.
24. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Розробка технології навчання в умовах вищої школи // Наук. зап. Сер.: Педагогіка і психологія. — Вінниця: ВАТ "Вінобл-друкарня", 2000. — Вип. 3 — С. 70–73.
25. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Теоретико-методологічні основи підготовки підручника для забезпечення особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі // Проблеми підручника для вищої школи: Зб. матер. наук.-метод. конф., м. Вінниця, 29–30 травня 2001 р. — Вінниця: Універсум-Вінниця, 2001. — С. 15–26.
26. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Удосконалення творчих якостей особистості майбутнього вчителя в процесі формування й подання навчального матеріалу // Удосконалення навчально-виховного процесу як засіб розвитку творчої особистості вчителя та учнів: Матер. доп. Всеукр. наук.-практ. конф. 26–27 жовт. 2000 р. — К.: Наук. світ, 2000. — С. 7–11.
27. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Управління розвитком гуманістичного світогляду вчителя // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. — Вип. 18 / За заг. ред. акад. АПН України М. Б. Євтуха. — К.: Видав. центр КНЛУ, 2001. — С. 3–12.
28. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Управління якістю професійної освіти // Управління якістю професійної освіти: Зб. наук. пр. — Донецьк: ТОВ "Лебідь", 2001. — С. 73–83.

29. *Євтух М. Б., Сердюк О. П.* Філософські та психолого-педагогічні проблеми формування естетичної культури майбутнього вчителя в умовах вищої школи // Наук. записки. Сер.: Педагогічні науки. — Кіровоград: РВГ ФЦ КДЛУ ім. В. Винниченка, 2000. — Вип. 27. — С. 56–61.
30. *Зязюн І. А., Сагач Г. М.* Краса педагогічної дії. Навч. посіб. для вчителів, асп., студ. середніх та вищ. навч. закл. — К.: Укр.-фінськ. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997.
31. *Иванова Т. В.* Культура педагогического общения: Моногр. / Под ред. И. А. Зязюна. — К.: ЦВП, 1999.
32. *Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлєбнік С. Р.* Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. посіб. — К.: ІЗМН, 1997.
33. *Кошманова Т. С.* На шляху до новітньої педагогічної освіти (На прикладі Університету штату Мічиган, США) / Передм. П. Ланієра. — Львів: Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2000.
34. *Лозниця В. С.* Психологія менеджменту: Навч. посіб. — К.: Вид-во КНЕУ, 1997.
35. *Лукашевич М. П.* План-проспект методичного забезпечення викладання у ВНЗ предмета "Соціальна робота". — К.: МАУП, 2000.
36. *Лукашевич М. П., Пилипенко О. І.* Програма вивчення дисципліни "Менеджмент соціальної роботи". — К.: МАУП, 2000.
37. *Лукашевич М. П., Пилипенко О. І.* Програма вивчення дисципліни "Організація соціального забезпечення". — К.: МАУП, 2000.
38. *Лукашевич М. П., Пилипенко О. І*. Програма вивчення дисципліни "Організація діяльності соціальних служб". — К.: МАУП, 2000.
39. *Мельникова І. М.* Розвиток та соціалізація учнівської молоді: Метод. рек. — К.: КДЛУ, 1996.
40. *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента: Пер. с англ. — М.: Дело, 1993.
41. *Неперервна* професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. — К.: ВІПОЛ, 2000.
42. *Новітня* Україна 1991–2001: Роздуми видатних сучасників / За заг. ред. Ф. Головатого, Г. В. Фокіна. — К.: МАУП, 2001.
43. *Освітні* технології: Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О. М. Пєхоти. — К. : А.С.К., 2001.
44. *Основи* психології: Підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — 2-ге вид. — К.: Либідь, 1996.

45. *Педагогічна* майстерність: Підручник / За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997.
46. *Побірченко Н. А.* Ділове спілкування: Навч.-метод. посіб. — К.: Знання, 1998.
47. *Побірченко Н. А.* Формування партнерської поведінки. Програма. — К.: Преса України, 1995.
48. *Політологія*: історія та методологія / За заг. ред. Ф. М. Кирилюка. — К.: Здоров'я, 2000.
49. *Практична* педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання / За ред. М. Красовицького. — К.; Івано-Франківськ: Плай, 2000.
50. *Професіограми* і професіокарти основних професій: Метод. посіб. для прац. служби зайнятості / В. Синівський, Б. Матісон, І. Баранов, В. Удовенко. — К.: Бріг, 1996.
51. *Психологічна* діагностика і корекція особистості важковиховуваних дітей і підлітків: Навч. посіб. / О. Г. Антонова-Турченко, Є. І. Драніщева, Л. С. Дробот. — К.: ІЗМН, 1997.
52. Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матер. метод. семінару АПН України, 12 лист. 1998. — К.: Генеза, 1998.
53. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посіб. — К.: ІЗМН, 1996.
54. *Сагач Г. М.* Мистецтво ділової комунікації: Навч. посіб. — К.: Вид-во ін-ту банкірів банку "Україна", 1995.
55. *Сагач Г. М.* Основи зв'язків з громадськістю / Паблік рилейшнз. — К.: ІЗМН,1997.
56. *Семиченко В. А.* Психология общения: Модульний курс. — К.: Магістр, 1997.
57. *Семиченко В. А.* Психология социальних отношений: Модульний курс. — К.: Магистр, 1999.
58. Сердюк О. П. Основи управління комунікативним процесом: Підручник. — К.: ІЗМН, 1998.
59. *Сердюк О. П.* Системна детермінація навчальної діяльності у вищій школі // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методолог. семінар 22 листоп. 2000 р.: Зб. наук. пр. — Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенка. — К.: Знання, 2000. — С. 256–261.
60. *Сорочинська В. Є.* Соціальна педагогіка: Курс лекцій. — Вінниця: Вид-во ВПУ, 2001.
61. *Соціальна* педагогіка: Наук. зб. / За ред. І. М. Мельникової. — К.: ІЗМН, 1999.

62. *Соціологія*: Підручник / За заг. ред. проф. В. П. Андрущенка, проф. М. І. Горлача. — К., 1998.
63. *Таланчук П. М.* Вам розбудовувати незалежну Україну в третьому тисячолітті. — К.: МП "Леся", 2000.
64. *Університетська* педагогічна освіта чи шлях гуманізації суспільства: Матер. доп. Міжнар. наук.-практ. конф. 21–23 квіт. 1999 р. — К.: КНЕУ, 1999.
65. *Управління* організацією: діагностика, стратегія, ефективність: Матер. міжнар. наук.-практ. конф. 8–9 квіт. 1999 р. — К.; Трускавець, 1999.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 3

Розділ 1

ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ 6

1.1. Визначення об'єкта соціально-педагогічної науки 7
1.2. Визначення предмета соціально-педагогічної науки 12
1.3. Розробка методу соціально-педагогічної науки 19
1.4. Соціально-педагогічні закони саморозвитку суспільства 25
1.5. Соціально-педагогічні принципи самопізнання і саморозвитку суспільства 30
1.6. Народна педагогіка як джерело соціального виховання 45

Розділ 2

КАТЕГОРІАЛЬНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 54

2.1. Провідні категорії соціальної педагогіки 54
2.2. Соціальний педагог: професія та особистість 76

Розділ 3

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА У САМОРОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОСТОРУ КРАЇНИ: САМОРОЗВИТОК ТРУДОВИХ РЕСУРСІВ 88

3.1. Соціально-педагогічні закономірності навчання персоналу 90

3.2. Соціально-педагогічні принципи навчання персоналу 100
3.3. Соціально-педагогічні ситуації навчання персоналу 108

Розділ 4

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ 114

4.1. Соціально-педагогічні проблеми проектування навчальних занять в умовах вищої школи 115
4.2. Принцип системності будування навчальної діяльності у вищій школі 128
4.3. Розробка соціально-педагогічних чинників стану справи у прийнятті управлінських рішень 144
4.4. Розробка соціально-педагогічних чинників розвитку справи у прийнятті управлінських рішень 147
4.5. Розробка соціально-педагогічних чинників спрямування справи у прийнятті управлінських рішень 151
4.6. Розвідка соціально-педагогічних чинників призначення справи у прийнятті управлінських рішень 154
4.7. Програма самопідготовки до захисту проекту суспільно корисної справи 159

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА У САМОРОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ КРАЇНИ 164

5.1. Соціально-педагогічна інтерпретація естетичного виховання в розбудові інформаційного простору країни 165
5.2. Молодіжні та дитячі об'єднання як чинник соціалізації особистості 170
5.3. Огляд сучасного стану підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників у світовій практиці 180

Розділ 6
СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ПОСТУП ДЕМОКРАТІЇ У РУСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ 200

ПІСЛЯМОВА 219

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 221

Where to find a political system with "human features", how to develop a personality able to enter the society and not only to come into antagonistic collisions with it, but, getting inspired, to enrich it with his own activity? How to follow the "golden" rule: treat people the way you'd like them to treat you?

These are the problems considered by the autors of this textbook, which is intended for those students, who study social and pedagogic mechanisins, encouraging the democratic seif-development of the society.

Навчальне видання

Євтух Микола Борисович
Сердюк Олександр Петрович

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Підручник
2-ге видання, стереотипне

Educational edition

Yevtukh, Mykola B.
Serdiuk, Oleksandr P.

SOCIAL PEDAGOGIKS

Textbook
2nd edition, stereotype

Відповідальний редактор *М. В. Дроздецька*
Редактор *А. Я. Невзгляд*
Коректори *Т. К. Валицька, Є. В. Оратовська*
Комп'ютерне верстання *Л. О. Кулагіна*
Оформлення обкладинки *О. О. Стеценко*

Підп. до друку 21.07.03. Формат $60 \times 84/_{16}$. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 13,49. Обл.-вид. арк. 14,34. Тираж 5000 пр. Зам. № 3-282

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)
252039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи ДК № 8 від 23.02.2000

ВАТ "Білоцерківська книжкова фабрика"
09117 Біла Церква, 17, вул. Леся Курбаса, 4