

СЕКЦІЯ VII. СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

АНАНЬЄВ ВАЛЕРИЙ ЛЕОНІДОВИЧ

Білоруський державний університет

Центр соціологічних і політичних досліджень

ШКОЛА-ИНТЕРНАТ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ СПЕЦІАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В РЕСПУБЛІКЕ БЕЛАРУСЬ

Образование является одной из важнейших проблем социальной реабилитации инвалидов. Без её решения невозможно обеспечить инвалиду достаточно полноценную социальную интеграцию. При этом школьное образование детей-инвалидов, помимо выполнения своей основной образовательной функции является первой ступенью социальной интеграции в общество ребенка с особенностями психофизического развития. В Республике Беларусь указанный тезис законодательно определен как основная цель образования лиц с особенностями психофизического развития в статье 3. Закона Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» [1].

В Республике Беларусь специальное образование детей с особенностями психофизического развития осуществляется в специальных учреждениях образования, а также в учреждениях образования общего типа, создавших условия для получения образования лицами с особенностями психофизического развития. К специальным учреждениям образования для детей с нарушениями зрения относятся: специальные общеобразовательные школы-интернаты для детей с нарушениями зрения (всего 5 школ), специальная общеобразовательная школа № 188 г. Минска для детей с нарушениями зрения, а также городские и районные центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОИР). Однако в ЦКРОИР в основном обучаются дети, с множественными нарушениями в развитии, как правило, пригодные к обучению во вспомогательной школе. В общеобразовательных учреждениях общего типа (обычных школах) создаются классы интегрированного обучения для детей с нарушениями зрения.

В нашей стране, как дети, так и их родители (или другие их законные представители) имеют право на выбор учреждения образования. Это право законодательно закреплено в выше упомянутом законе [1] (Статьи № 13, № 14). При этом выбор учреждения образования должен осуществляться с учетом состояния здоровья и рекомендаций государственного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Согласно приведенным выше положениям каждый ребенок с нарушениями зрения и его родители практически имеют право требовать открытия в школе по месту жительства своей семьи класса интегрированного обучения. Практическая реализация указанных прав может привести к закрытию практически всех имеющихся в нашей стране специальных школ-интернатов для детей с нарушениями зрения. Имеет место факт, когда в результате желания родителей и учащихся из г. Полоцка в одной из школ этого города был открыт класс интегрированного обучения и, соответственно, был ликвидирован целый класс в специальной школе-интернате в г. Шклов, в которой раннее дети из г. Полоцка обучались. Однако, в настоящий момент, основным звеном системы школьного образования для детей с тяжелыми нарушениями зрения по-прежнему остаются специальные интернатные учреждения.

В настоящее время в научных кругах и в прессе нашей страны обсуждается вопрос о серьезной реорганизации системы специального образования. Основным направлением этой реорганизации является повсеместный переход к использованию интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития. Катализатором подобной дискуссии, на наш взгляд, является инициатива Президента страны о разработке системы дополнительных стимулов усыновления детей-сирот и создания опекунских семей и детских домов семейного типа. Реализация подобных мероприятий должна в конечном итоге привести к закрытию в нашей стране всех интернатных учреждений для детей-сирот, не имеющих отклонений в развитии. Современный мировой опыт показывает, что наиболее успешно реабилитация инвалидов, особенно детей-инвалидов, осуществляется в семье. Однако, по нашему мнению, не следует полагать, что ускоренный повсеместный переход к интегрированной форме обучения детей с нарушениями зрения в настоящее время не является оптимальным. Данная гипотеза подтверждается данными социологического исследования, анализ которых приведен ниже.

С октября 2010г. социологами Центра социологических и политических исследований Белорусского государственного университета (ЦСПИ БГУ) в рамках научно-исследовательского проекта «Незрячий и общество» проводится серия социологических опросов, целью которых является анализ существующей в нашей стране системы социальной реабилитации инвалидов по зрению. В данной статье анализируются предварительные результаты опроса родителей детей, учащихся в специальной школе-интернате для детей с нарушениями зрения, а также опрос педагогов этой школы. Оба опроса были проведены в Государственном учреждении образования «Молодечненская специальная общеобразовательная школа-интернат № 2 для детей с

нарушениями зрения» – одного из ведущих учреждений образования данного типа в Республике Беларусь. При проведении исследования был использован групповой опрос методом основного массива. Всего было опрошено 60,3% родителей учащихся школы (47 человек) и 86,0% педагогов школы (43 человека). Оба опроса были проведены в день проведения общешкольного родительского собрания.

Прежде всего, можно утверждать, что полное закрытие всех интернатных учреждений образования для детей с нарушениями зрения не возможно по следующему обстоятельству: в нашей стране имеется определенное количество детей с нарушениями зрения, являющихся сиротами. Так, в школе-интернате, где проводился опрос, дети-сироты составляют в настоящее время $\frac{1}{4}$ часть учащихся. Кроме того, все учащиеся в данной школе сироты являются сиротами социальными. В этой связи нельзя также не учитывать еще и того, что определенная часть учащихся школ-интернатов для детей с нарушениями зрения – дети из социально неблагополучных семей. Поэтому, по нашему мнению, вполне очевидным является утверждение о том, что помещение ребенка-инвалида из неблагополучной семьи в специальное интернатное учреждение является более эффективным способом его социальной защиты, нежели попытка создания условий для его интегрированного обучения в обычном учреждении образования по месту жительства. Практическим подтверждением сказанному является случай помещения ребенка с тяжелыми нарушениями зрения, обучавшегося в классе интегрированного обучения школы в г. Бобруйск Могилевской области, в специальную школу-интернат по причине серьезных проблем в его семье.

Из сказанного вовсе не следует то, что дети-сироты с тяжелыми нарушениями зрения в принципе не могут быть усыновлены или воспитываться в приемных или опекунских семьях. Однако и проявлять большого оптимизма по поводу массового усыновления слепых и слабовидящих детей-сирот и передачи их на воспитание в приемные или опекунские семьи в ближайшем будущем также не следует. Полное отсутствие или тяжелые нарушения зрительной функции у человека в значительной степени ограничивает его самостоятельную жизнедеятельность. Кроме того, наличие в семье человека со зрительной депривацией оказывает определенное влияние на весь её жизненный уклад. Наличие у ребенка-сироты тяжелых нарушений зрения является дополнительным фактором, ограничивающим перспективу его усыновления или передачу на воспитание в приемную или патронатную семью.

Однако наличие в нашей стране детей-сирот со зрительной депривацией не является главным фактором, способствующим сохранению в ближайшей перспективе в нашем государстве специальных школ-интернатов для детей с нарушениями зрения.

Анализ полученных результатов социологических опросов родителей и педагогов показывает, что, более половины опрошенных (55,3% родителей и 61,9% педагогов) поддерживают право свободного выбора родителей и учащихся формы обучения, с тем, что дети с нарушениями зрения должны обучаться только в специальных школах-интернатах согласно только 23,4% опрошенных родителей и 33,3% педагогов. Вместе с тем, при ответе на вопрос о личном желании родителей, чтобы их ребенок обучался в интегрированном классе обычной школы, были получены следующие ответы: только 21,3% опрошенных родителей хотят, а 23,4% не хотят, что бы их дети обучались в интегрированном классе обычной школы, 55,3% опрошенных родителей затруднилось ответить на данный вопрос.

Почти половина опрошенных (45,5%) из группы родителей, не желающих, чтобы их ребенок обучался в интегрированном классе в школе по месту жительства, представляют жители сельской местности (проживающие в поселке или деревне), 27,3% – жители г. Молодечно (места нахождения школы-интерната), для которых школа-интернат фактически является обычной городской школой, 18,2% являются жителями малого города, 9,1% проживают в крупном городе. Таким образом, сопоставляя приведенные здесь результаты социологического опроса, можно предположить, что для большинства родителей, чьи дети обучаются в специальных школах для детей с нарушениями зрения, интегрированное образование их детей по месту жительства пока не может составить серьезной конкуренции специальным школам-интернатам. Сказанное утверждение относится, прежде всего, к родителям из сельской местности и малых городов.

Следует отметить парадоксальную ситуацию: в то время как высшие чиновники Министерства образования нашей республики заявляют о повсеместном внедрении интегрированного образования детей с особенностями психофизического развития, представители государственных органов управления образованием на местах не проявляют должной активности в пропаганде интегрированного образования среди родителей слепых и слабовидящих детей. На вопрос: «Предлагал ли Вам кто-нибудь перевести Вашего ребенка на обучение из школы-интерната в интегрированный класс в школе по месту жительства?» ответы родителей распределились следующим образом: 87,2% опрошенных таких предложений ни от кого не получало, 6,4% получало их от людей, не связанных с системой образования 4,3% получало от работников школы-интерната. Отказалось ответить на предложенный вопрос 2,1% респондентов.

Родителям предлагалось ответить на вопрос о том, обращались ли они сами куда-нибудь по поводу возможности перевода своего ребенка на интегрированное обучение по месту жительства. Данные опроса указывают на практически абсолютную пассивность самих родителей в поисках возможности смены формы обучения своего ребенка: 93,6% опрошенных родителей не обращалось никуда, 4,3% обращались в школу по месту жительства, а 2,1% – в местный отдел образования. Таким образом, в ближайшей перспективе, не следует ожидать «реформы снизу» специального образования детей со зрительной депривацией, то есть массового

перевода этой категории учащихся на интегрированное обучение в школы по месту жительства по инициативе их родителей.

В ходе опроса были получены данные об оценке родителей психологической готовности своих детей к интегрированному обучению в условиях обычной школы (см. рисунок 1.).

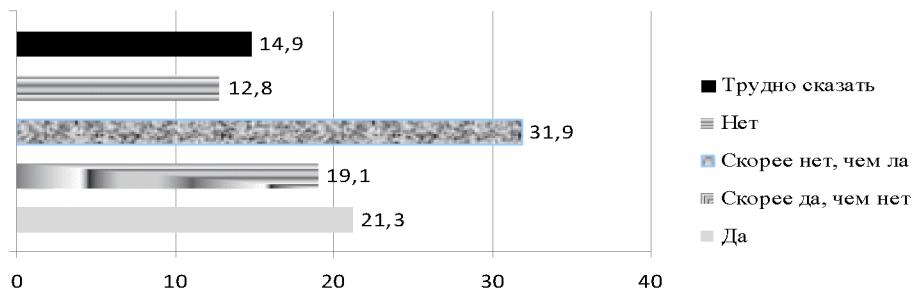


Рисунок 1. Распределение ответов родителей на вопрос «Как Вы считаете, в настоящее время Ваш ребенок готов к обучению в условиях настоящей школы?».

Полученные результаты представляют собой лишь общую субъективную оценку ситуации. Для получения более достоверных результатов необходимы данные о желании и готовности самих учащихся школ-интернатов обучаться дома в обычной школе. Реализуемый ЦСПИ БГУ указанный выше научно-исследовательский проект предполагает проведение подобных опросов в будущем. Вместе с тем, анализ данных диаграммы, изображенной на Рисунке 1. позволяет сделать вывод о том, что только менее половины опрошенных родителей считают, что их дети психологически вполне готовы к обучению в условиях обычной школы.

Доминирующей причиной, по которой родители отдали своих детей на обучение в школу-интернат (42,6% опрошенных) является отсутствие в школе по месту жительства класса интегрированного обучения. Среди других причин родителями были отмечены следующие: отсутствие в школе по месту жительства педагогов, имеющих тифлопедагогическую подготовку и той медицинской помощи, которую их ребенок получает в школе-интернате (36,2% респондентов), отсутствие уверенности в том, что качество обучения их ребенка в школе по месту жительства будет таким же, как и в школе-интернате (34,0% опрошенных), боязнь насмешек, издевательств над их ребенком со стороны обычных учеников школы (23,4% респондентов), отсутствие должного внимания педагогов школы к моему ребенку (10,6% опрошенных родителей). Анализ указанных причин указывают на пассивную позицию значительной части опрошенных родителей в отношении повсеместного перехода на интегрированное обучение детей со зрительной депривацией. Кроме того, часть респондентов-родителей обосновано опасается слабой подготовки материальной и педагогической базы обычных школ для обучения детей с тяжелыми нарушениями зрения.

Следует отметить наличие еще одной трудно выявляемой социологическими методами причины, по которой родители не стремятся к переводу своих детей на интегрированную форму обучения. Пребывание ребенка в стенах школы-интерната на протяжении длительного периода (около 9 месяцев в году) снимает большую часть проблем как материального, так и морального плана, связанных с содержанием своего ребенка. Среди родителей учащихся школ-интернатов для детей с нарушениями зрения есть инвалиды по зрению, которые сами учились в такой же школе – часто даже в той, где теперь учится их ребенок. Для таких родителей весьма характерной в отношении своих детей является следующая установка: «... в школе-интернате моему ребенку конечно хуже, чем дома, но ничего он потерпит, ведь я, же терпел». Отмеченная психологическая установка с некоторыми вариациями относится также и к родителям из социально неблагополучных семей. Однако, несмотря на наличие в поведении определенной части родителей детей с нарушениями зрения элементов социального иждивенчества, можно предположить, что для большинства родителей пребывание их ребенка в школе-интернате является не их желанием освободиться от воспитания своего ребенка, а горькой необходимостью.

Анализируя ожидания опрошенных родителей от перехода к интегрированному обучению детей с нарушениями зрения в обычных школах, следует отметить, что значительная часть респондентов не видят никаких связанных с этим проблем и трудностей (около ¼ опрошенных), но и положительных моментов (¾ опрошенных). Больше всего опрошенных родителей (36,2%) волнует дополнительные трудности общения ребенка-инвалида с окружающими, а также предъявление к ребенку с особенностями психофизического развития требований более высоких, чем в школе-интернате (10,6% опрошенных). Среди положительных факторов перехода к интегрированному обучению детей с нарушениями зрения респондентами-родителями в первую очередь были отмечены такие, как расширение круга общения ребенка-инвалида и отношение к нему как к равному члену общества (25,5% респондентов), улучшение у ребенка со зрительными ограничениями навыков самостоятельной ориентации в пространстве, самообслуживания. (19,1% опрошенных). Менее всего

респондентов-родителей (12,1%) отметили возможность получения ребенком с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения образования, более лучшего качества, чем школе-интернате.

В инструментариях для родителей и педагогов, использованных для проведения исследования, присутствовал блок вопросов, направленных на изучение мнения респондентов об уровне учебного процесса в школе-интернате. Оценить уровень учебного процесса в школе-интернате респондентам было предложено по двум критериям: степень общей удовлетворенности уровнем учебного процесса в школе и сравнение уровня образования в школе-интернате с уровнем образования в обычной школе.

Полученные результаты опроса изображены в диаграммах на рисунках 2 и 3.

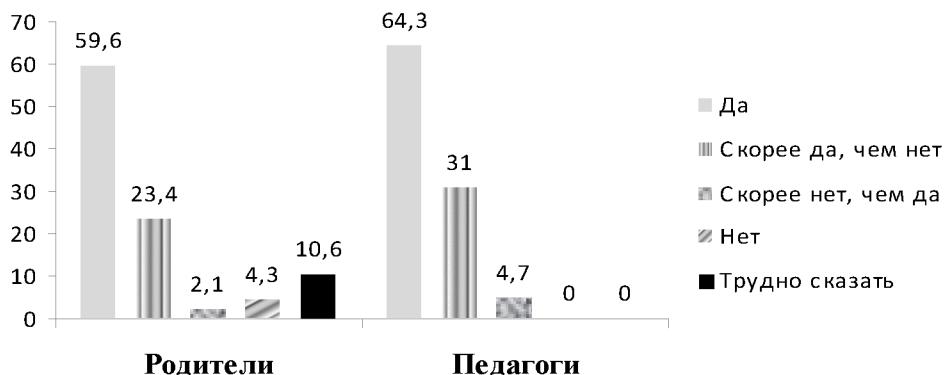


Рисунок 2. Распределение ответов родителей и педагогов на вопрос «Удовлетворены ли вы качеством учебного процесса в школе?».

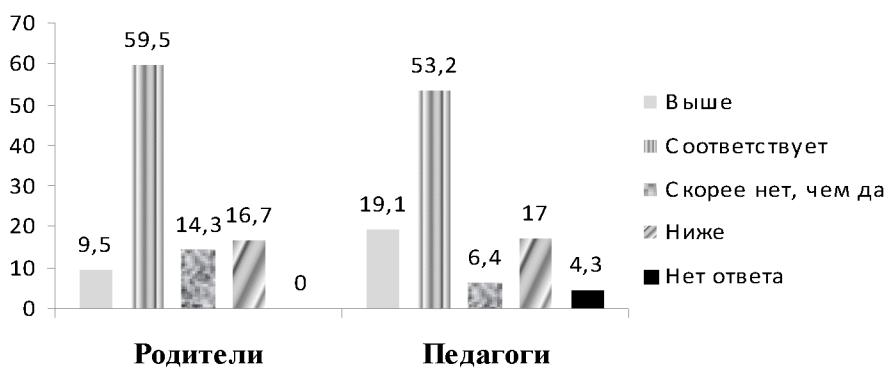


Рисунок 3. Распределение ответов родителей и педагогов на вопрос: «В какой степени уровень образования в данной школе по своему качеству соответствует уровню образования в обычной школе?».

В отношении второго критерия необходимо отметить следующее: родителям было предложено оценить уровень образования в школе-интернате в сравнении с уровнем образования в обычной школе по месту жительства, а педагогам – с уровнем образования обычных средних школ населенного пункта, в котором находится школа-интернат.

Анализ данных диаграмм, изображенных на рисунках 2 и 3, позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, большинство опрошенных вполне удовлетворены качеством учебного процесса в школе-интернате. Во-вторых, школа-интернат, по мнению большинства респондентов, дает учащимся образование по качеству соответствующему уровню образования в обычной школе.

Несмотря на то, что оценки родителей и педагогов в обоих случаях достаточно одинаковы, не следует сравнивать результаты опроса родителей и педагогов между собой. Родители оценивали, прежде всего, работу педагогов и руководства школы, а также, косвенно, и всю государственную политику в области специального образования, то есть работу других, а педагоги – фактически оценивали, прежде всего, свою работу. Именно этим обстоятельством можно объяснить некоторое смещение в сторону положительной оценки ответов педагогов по сравнению с соответствующими ответами родителей.

Анализ данных ответов родителей на вопрос о сравнении уровня образования в школе-интернате, в сравнении с обычной школой, в разрезе места жительства респондентов указывает на следующее. Среди тех,

родителій кто считает, что уровень образования в школе-интернате выше уровня образования в обычной школе по месту жительства 66,7% – представители сельской местности, 22,2% проживают в крупных городах, 11,1% жители малых городов. Представителей родителей учащихся из г. Молодечно, считающих, что уровень образования в школе-интернате выше, чем в обычной школе нет. Среди родителей, считающих, что уровни образования школы-интерната и обычной школы по месту жительства соответствуют друг другу, главное место занимают представители г. Молодечно (48,0%), что вполне понятно, второе и третье место занимают жители сельской местности и малых городов – 32,0% и 20,0% соответственно. Группу родителей, считающих, что школа-интернат обеспечивает получение образования ниже уровня образования в обычной школе, представляют только жители г. Молодечно. Таким образом, подтверждается выше отмеченное утверждение, том, что наименьшее число сторонников интегрированного обучения среди жителей сельской местности.

Участникам опроса было предложено внести в инструментарий свои предложения по совершенствованию учебного процесса в школе, согласилось это сделать 83,0% родителей и 71,4% педагогов. В общем, предложения по дальнейшему совершенствованию учебного процесса в школе-интернате ответивших на вопрос респондентов сводятся к двум направлениям: улучшению материальной базы школы и усиление индивидуального подхода в работе с учащимися.

Выводы.

1. Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения в Республике Беларусь пока не имеет значительного числа сторонников среди родителей, чьи дети обучаются в интернатных учреждениях.

2. Непопулярность у родителей учащихся спецшколы интегрированного обучения их детей связана, прежде всего, с их оправданными опасениями того, что обычные школы не смогут обеспечить тот уровень образования и ту медицинскую помощь, которую их ребенок получает в школе-интернате.

3. Ориентация государственной политики в области специального образования на ускоренное массовое закрытие существующих в Республике Беларусь интернатных учреждений для детей с нарушениями зрения приведет к значительному снижению уровня образования детей со зрительной деградацией.

Литература:

1. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании). Закон Республики Беларусь 18 мая 2004 г. № 285-З Принят Палатой представителей 7 апреля 2004 года. Одобрен Советом Республики 29 апреля 2004 года. – <http://www.pravo.by/webnra/text.asp?RN=H10400285>.

БАЦМАН ОЛЬГА СЕРГІЇВНА

Класичний приватний університет м. Запоріжжя,

Полтавський інститут економіки і права ВНЗ «Університет «Україна»

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ: СУЧASNІЙ РІВЕНЬ ГОТОВНОСТІ

Постановка проблеми. Перед сучасним суспільством стоїть актуальне завдання кардинальної зміни ставлення до людей із функціональними обмеженнями здоров'я шляхом створення для них рівних можливостей; розробки і впровадження способів і заходів, що дозволяють освоювати соціальний досвід, існуючу систему суспільних відносин. Іншими словами, необхідно оптимізувати створення системи ефективної соціалізації, що включає соціальний, медичний, педагогічний, психологічний аспекти, розгорнути реабілітацію, що дозволить людям із функціональними обмеженнями здоров'я безболісно входити в суспільство здорових людей. Дослідження соціалізації людей із обмеженими фізичними можливостями здоров'я - надзвичайно серйозна і недостатньо вивчена проблема, її складність обумовлена не лише тим, що останнім часом збільшилася кількість людей, які мають значні фізичні вади, а й надзвичайно низьким рівнем матеріально-го забезпечення, їхньою соціальною і моральною незахищеністю. До недавніх часів ця проблема певною мірою стосувалася лише самої людини, яка має інвалідність, та її сім'ї. І лише в останні роки у суспільс-тві інвалідність розглядається як соціальне явище. Моделі інвалід-ності, які існують на сучасному етапі розвитку науки (медичної, економічної, соціальної), не можуть повністю розв'язати особистісні проблеми таких людей. Все вищезазначене і обумовило актуальність даної статті.

Метою даної статті є окреслення проблем соціалізації студентської молоді із функціональними обмеженнями здоров'я в інтегрованому середовищі ВНЗ.

Основний текст статті. Сучасне виховання та навчання націлено на те, щоб молода людина, отримавши певний обсяг знань, вмінь, навичок та набувши необхідних моральних, психологічних і ділових якостей, поступово переходила до дорослого життя та ставала повноправним членом суспільства. На це спрямована уся система освіти держави, діяльність цілої низки громадських та благодійних організацій, функціонування інституту сім'ї та родинного виховання. Однак, завдання значним чином ускладнюється, коли мова йде про молодих людей, які мають порушення у фізичному та психічному розвитку - є інвалідами. В даному випадку, щоб підтримати їх та залучити до ефективного функціонування в соціумі, необхідно створювати додаткові соціально-педагогічні умови на етапі їх навчання в закладах освіти та в процесі інтеграції в суспільстві.

Проблема соціалізації студентської молоді з порушеннями фізичного розвитку дуже актуальна як в теоретичному, так і в практичному відношенні. Соціалізація - це процес опанування студентом групових норм, переконань, цінностей і норм вищого чи нижчого статусу, характерних для груп, в яких особистість знаходитьться. Основними інститутами соціалізації визнають систему освіти й виховання. Необхідно зазначити, що соціалізація молоді з обмеженими фізичними можливостями має специфічний характер, зумовлений як особливостями психофізичного розвитку, так і соціального статусу цієї категорії осіб. У суспільстві сприйняття людей із особливими потребами базується на принципі соціального виключення. Механізми його скорочують поле соціалізації і деформують соціалізаційну норму відносно таких людей.

Термін «соціалізація» є складним та багатоаспектним. Дану дефініцію досліджувала низка вчених, серед яких Г.Андреєва, І.Зверєва, А.Капська, Н.Лавриченко, Л.Лесохіна, М.Лукашевич, В.Москаленко, А. Мудрік, С.Савченко.

Проблема соціалізації особистості розроблялася в роботах Л.С. Виготського, А.Н. Леонтьєва, Л.І. Божовіч, Р.Г. Гурою, А.С. Зубра, І.С. Кона, А.В. Мудріка й ін. У закордонній психології процес соціалізації досліджувався Дж. Дьюї, Э. Дюркгеймом, Ч.Х. Кулі, Дж. Г. Мідом, Т. Парсонсом, М. Тардом.

Соціалізація - це процес «входження» особистості у суспільство. У психологічній літературі під цим поняттям розуміють процес перетворення дитини на повноцінну особистість, процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду у процесі спілкування та діяльності. Визнається, що соціалізація індивідуума відбувається як в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя, так і в умовах цілеспрямованого виховання [1].

Соціалізація являє собою процес становлення особистості, поступове засвоєння нею вимог суспільства, придбання соціально значимих характеристик свідомості і поведінки, які регулюють її взаємини із суспільством [2].

Американський соціолог Т. Парсонс запропонував термін "соціалізація" для визначення того процесу, який проходить людина протягом усього життя, з набуттям знань про суспільство і самого себе, розвитку соціальних навичок та вмінь, інтернації всієї його культури. У зв'язку з цим процес, який об'єктивно відбувається, обумовлений потребою людини у своєму відтворенні та постійному вдосконаленні. Людина, яка народжується не готовою до життя в суспільстві, повинна, якщо хоче реалізувати себе як індивід, пройти процес олюднення, складовими частинами якого є засвоєння соціального досвіду, традицій, набуття та в необхідних умовах оновлення (компенсація) соціальної ролі та соціального статусу [3].

Студенти - це специфічний соціальний прошарок молоді, оскільки їх соціалізація відбувається в соціокультурному середовищі, яке має певні особливості (соціально-психологічні зв'язки в групі, гуртожитку, спілкування один з одним у вільний від занять час, постійний контакт з викладачами - людьми, які відносяться до культурної еліти суспільства, що сприяє розвитку в них психолого-педагогічних знань, вмінь, навичок культурної комунікації).

Саме в студентські роки відбувається найактивніше заличення людини до цінностей культури й придбання навичок суспільно-політичної діяльності, а також інтенсивне розширення кола спілкування. У студентів активно формується світогляд, розвивається пошукова діяльність. Цьому сприяє особливий уклад вузівського життя, обумовлений особливим характером праці і спілкування, реалізації соціальних ролей, організацією життєдіяльності студентів.

Але досліджувана нами особлива категорія студентської молоді - це молодь із функціональними обмеженнями здоров'я поряд з тим має велику кількість бар'єрів, що не дозволяють їй повноцінно соціалізуватися та інтегруватися в студентському колективі та в суспільстві в цілому. Ця категорія відрізняється низьким стартовим рівнем освіти, що зумовлене навчанням у спеціальних закритих закладах освіти або навчанням на дому, відсутністю соціального досвіду перебування в інтегрованому середовищі, слабкістю комунікативних зв'язків та відсутністю готовності до повноцінного навантаження під час навчально-виховного процесу, що, перш за все, пояснюється станом здоров'я. Вищеозначені проблеми потребують глибокого вивчення з метою застосування соціальних технологій, в першу чергу, що пов'язані з адаптаційним процесом. По-перше, поява студентів даної соціальної групи викликає певні незручності не тільки для цих студентів, а і для здорових студентів, які не готові до того, що в групі разом з ними будуть навчатися студенти із функціональними обмеженнями здоров'я, по-друге, студенти-інваліди не готові через відсутність досвіду, перебувати в інтегрованих групах вищого навчального закладу і, по-третє, ті студенти, що не потрапили на бюджетні місця з високими балами сертифікатів, відчувають високий рівень негативного напруження, агресії по відношенню до студентів з обмеженими можливостями здоров'я, так званих «пільговиків», які зайняли їх місця на безоплатній формі навчання.

Наступною групою, яка має створювати соціальне середовище інтегрованого типу, є суб'єкти іншої сторони навчального процесу - керівники, викладачі, вспоміжний персонал. Прослідовуються певні проблеми цієї групи, а саме: не вміння швидко реагувати на потреби даної категорії студентів, неволодіння методиками, передложені ставлення до цих студентів, занижені вимоги до студентів з інвалідністю. До того треба додати недосконалість матеріальної бази. Проте найгострішою з усіх зазначених проблем є психологічна неготовність, що пов'язана з стеріотипізованим ставленням до студентів даної категорії, відсутність навичок роботи в

інтегрованому середовищі, низький рівень культури взаємодопомоги та взаємодії зі студентами, що мають хворобу, особливо зовні марковану.

Кожен студент із вадами здоров'я має певні особливості та функціональні обмеження, що ускладнюють процеси навчання в інтегрованому середовищі та їх соціалізації. Створюючи інтегровані навчальні групи та зараховуючи на навчання людей з інвалідністю, ВНЗ мають вирішувати низку організаційних, технічних, психолого-педагогічних, методичних, соціальних та інших проблем для забезпечення соціалізації та інтеграції студентів із обмеженнями здоров'я, зокрема:

1. Організаційні - створення навчально-методичного центру супроводу студентів з особливими потребами, який виконує такі функції:

- супровід студентів з обмеженими фізичними можливостями здоров'я з метою індивідуалізації процесу навчання та адаптації в інтегрованих групах вищого навчального закладу;

- створення медіатеки (на основі касетних записів текстів лекцій викладачів кафедри) для студентів із вадами зору та порушеннями опорно-рухового апарату;

2. Наукові:

- проведення соціологічного дослідження серед студентів-інвалідів з метою визначення освітніх потреб і проблем соціалізації та адаптації до навчально-виховного процесу;

- розробка технологічних пакетів, які включають навчальні програми або комплекси на основі загальних і спеціальних методологічних технологій проведення наукового семінару з проблем супроводу студентів з особливими потребами.

3. Навчально-методичні:

- визначення критеріїв визначення психолого-педагогічної готовності абітурієнтів з вадами здоров'я до навчання;

- розробка методик індивідуального підходу в процесі навчання й оцінювання знань студентів з обмеженими можливостями здоров'я;

- проведення психолого-педагогічних семінарів для викладачів кафедр з питань адаптації, соціалізації та інтеграції студентів з інвалідністю у процес навчання;

- забезпечення вільного доступу до мережі Інтернет, адже комунікація виступає одним із засобів інтеграції, що дозволяє інвалідам включатися до багатьох сфер життедіяльності разом зі здоровими студентами.

4. Реабілітаційні:

- проведення груп зустрічей, тренінгів для студентів-інвалідів з метою взаємопідтримки та взаємодопомоги;

- проведення консультацій із вирішення соціально-психологічних, навчальних проблем [4].

Висновки. Інвалідність молодої людини призводить до обмеження її життедіяльності, соціальної дезадаптації, обмеження здатності до самообслуговування, пересування, орієнтації, контролю за своєю поведінкою, спілкування, майбутньої трудової діяльності внаслідок відхилень у фізичному та психічному розвитку. Існуюча система навчання молоді даної категорії не досконала. У зв'язку з цим потрібно вирішувати комплекс соціальних та психологічних, медичних та педагогічних проблем із соціальної орієнтації, адаптації, соціалізації та інтеграції. Інтеграція в суспільстві молоді сьогодні у повній мірі можлива лише за умов розв'язання проблем на всіх рівнях.

Однією з важливих соціально-педагогічних умов є розвиток та удосконалення системи спеціальної освіти. В Україні на сучасному етапі не повною мірою забезпечується рівність прав на освіту тих осіб, можливості яких одержати її обмежені їхніми вадами, станом здоров'я або конкретними соціальними умовами, не завжди відповідає їхнім запитам, особистим і суспільним інтересам. Орієнтація суспільства та держави повинна спрямовуватися сьогодні в бік подолання соціальної ізоляції молодих людей з інвалідністю. Розв'язанню цієї проблеми повинно сприяти впровадження системи інтегрованих навчальних закладів, отримання професійної освіти, за якої вони б могли успішно самореалізуватися в житті, знайти своє місце в суспільстві, стати йому максимально корисним.

Не менш важливою є державна та громадська підтримка такої молоді. У свідомості людей повинен відбутися злам стереотипу того, що інвалід є втраченою людиною для суспільства. Практика показує, що молодь з інвалідністю є не менш талановитою, ніж її повноцінні ровесники. Нестача одних фізичних якостей, неодмінно веде за собою підвищений розвиток інших, які можна успішно використовувати на користь людини і громади. Тому держава і суспільство повинні сьогодні створити достатні соціальні умови для таких людей.

Література:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. [Текст] / Безпалько О. В. - К.: центр навчальної літератури, 2003. - 124 с.
2. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів та вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. [Текст] / Ервін Е., Кугельмас Д. - Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», К., 2000
3. Сорокін П.А. Загальнодоступний підручник соціології. [Текст] / Сорокін П.А. -. М.: 1994.- 181 с.

4. Дікова-Фаворська О. М. Специфічні групи осіб з обмеженими можливостями здоров'я у фокусі соціології [Текст] / Дікова-Фаворська О. М.– Житомир: «Полісся», 2009. – 488 с.

БУРОВА ГАЛИНА ВІКТОРІВНА

Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університет «Україна»

ОСОБЯ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я ТА ЇЇ ЖИТТЕВІ СТРАТЕГІЇ У КОНТЕКСТІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

Актуальність теми дослідження обумовлюється зростанням чисельності людей з функціональними обмеженнями і збільшенням кількості уроджених вад та хронічних захворювань як в Україні, так і в усьому світі, що спричиняється комплексним впливом численних факторів, серед яких найбільш значущими є природні катаklізми, техногенні катастрофи, дорожньо-транспортні пригоди, наслідки аварії на Чорнобильській АЕС та інші чинники забруднення зовнішнього середовища. Сьогодні в Україні інвалідність мають близько 2,4 млн. людей, з них – приблизно 350 тис. дітей. Питома вага недостатньо дієздатних дітей – 1,6% [1].

У такій ситуації актуалізується проблема вивчення життєвих стратегій студентської молоді з функціональними обмеженнями здоров'я в Україні, що зумовлено специфікою сучасних процесів соціокультурного розвитку, які мають відношення як до світової спільноти в цілому, так і до окремо взятих соціальних груп та індивідів. Нагальна потреба на сьогоднішній день є створення таких умов, щоб людина з функціональними обмеженнями могла стати соціально і економічно корисною для суспільства, реалізувати себе у соціальному житті, зробити посильний внесок у розвиток держави. Тому важливим завданням є пошук і реалізація технологій роботи зі студентською молоддю з функціональними обмеженнями, щоб розвинути її здібності до інтеграції у суспільне життя, реалізувати життєві стратегії відповідно до її особливих потреб.

Метою даного дослідження є виявлення сутності та особливостей процесу формування життєвих стратегій студентської молоді з функціональними обмеженнями здоров'я. Зазначена мета передбачає необхідність постановки та розв'язання таких завдань:

- обґрунтувати поняття «життєві стратегії» молоді з функціональними обмеженнями здоров'я в контексті змін суспільних цінностей, пов'язаних із системними соціальними трансформаціями;
- виявити чинники та умови формування життєвих стратегій молоді з функціональними обмеженнями, взаємозв'язок внутрішніх і зовнішніх чинників у їх конструюванні і реалізації;
- дослідити специфіку впливу соціокультурних перетворень на процеси формування життєвих стратегій у молоді з функціональними обмеженнями здоров'я.

Життєві стратегії особистості є комплексним феноменом і пов'язані з категоріями, які характеризують життя людини в цілому та її поведінку. Соціологами все частіше використовуються такі поняття, як «стратегія життя», «поведінка виживання» та ін. При цьому варто відзначити, що більшість вітчизняних авторів, використовуючи термін «стратегія», часто не дають ніякого визначення даного поняття, вважаючи його загальновідомим і зрозумілим. Термін «стратегія» запозичений з військової термінології, де він означав планування військових дій і регулювання битв, а соціологічного сенсу набув пізніше. Так М. Шо, який займається військовою соціологією, стверджує, що поняття «стратегія» може бути застосоване тільки у військовому контексті. На інші області соціальної дійсності даний термін поширювати не слід. При цьому, на його думку, навіть у рамках соціології війни варто говорити про те, що лише деякі чинники володіють пізнавальними стратегічними позиціями і їх дії частково можуть аналізуватися у термінах стратегії [2].

Д. Найтс і Г. Морган також розглядають стратегію в рамках військового і корпоративного дискурсів і практик. На їх думку, у цих областях стратегічний термін є частиною повсякденного впливу чинників, що розповсюджують на них свою дію. Стратегії тут слугують для структуризації відносин усередині військової або бізнес-організації. У цьому розумінні стратегія є частиною дискурсу влади, який відтворює певні набори ієрархічних взаємин за допомогою їх узаконення, посилаючись при цьому на позитивістські та наукові норми раціональності. Автори вважають, що термін «стратегія» у соціології має підлягати тільки теоретичному вивченню. Стратегія сама по собі не повинна розглядатися ні як ресурс для соціологічного аналізу, ні як його інструмент [3].

У найбільшій мірі стратегії досліджувались з різним ступенем заглиблення представниками соціогуманітарного знання, а особливо – психології і соціології.

У психології «стратегічність» життя, поведінки особистості, їх детермінанти вивчались Ш. Бюлером, З. Фрейдом, К. Юнгом, Е. Фроммом, Г. Олпортом, А. Маслоу, Е. Еріксоном, Ж. Піаже, а також такими науковцями, як: Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, І. Кон, які у своїх працях сформували образ «людина-діяча», що прагне до досягнення цілей і відстоює своїми справами певний стиль життя. Вперше комплексний психологічний аналіз життєвої стратегії особистості був здійснений К. А. Альбухановою-Славською, яка визначила сутність і основні характеристики стратегій життя, фактори, що впливають на їх формування і реалізацію; вона також запропонувала розгорнуту типологію стратегій.

У соціології категорії, що репрезентують концепт «стратегії життя», досліджувались у тій або іншій мірі представниками різних напрямів. Насамперед, ідея свідомої орієнтації поведінки людини знайшла своє відображення у теоріях соціальної дії М. Вебера і Т. Парсонса. У феноменології розробляються концепції суб'єктивності та інтерсуб'єктивності поведінки особистості (А. Шюц, П. Бергер, Т. Лукман), стратегічної дії і взаємодії (І. Гофман). У символічному інтеракціонізмі (У. Томас, Дж. Г. Мід) розглядається роль символів і значень в інтерпретації людьми життєвої ситуації, у конструюванні ними своїх дій. Інтегрований аналіз стратегічної поведінки людей здійснили П. Бурдье, Ю. Габермас, Е. Гідденс, П. Штомпка. Предметом їх наукового аналізу стали складні взаємозв'язки стратегій з соціальними і культурними умовами життєдіяльності людей.

У соціології 90-х років ХХ ст. стратегії, життєві плани людей нерідко розглядались на підставі теоретичних схем, сформованих у відповідності з ідеологічними установками, хоча слід відмітити і ряд концепцій, в яких глибоко аналізувались різні аспекти стратегічної поведінки особистості: диспозиційної регуляції соціальної поведінки (В. Ядов), ціленаправленої поведінки (Н. Наумова), життєвих планів молоді (М. Руткевич, М. Титма, В. Шубкін, В. Лісовський), життєвих цінностей (М. Лапін, Л. Беляєва) та ін.

Поняття «стратегія» дозволяє описувати спосіб раціонального відношення до життя. У довідкових виданнях термін «стратегія» визначається найчастіше як «мистецтво планування керівництва, заснованого на вірних і майбутніх прогнозах» [4]. Він позначає так само певний напрям діяльності організації, пов'язаний з обґрунтуванням, розробкою і запровадженням у життя концепцій і рішень виробничого і соціального характеру [5]. Проте, на відміну від інших способів життя (життєвих цілей, планів тощо) – це спосіб свідомого планування і конструювання особою власного життя шляхом поетапного формування майбутнього. Саме у ході такого конструювання людині вдається конкретизувати для себе зміст понять «життєвий світ» і «життєвий шлях».

Відзначимо, що далеко не всі вчені розглядають стратегію тільки як раціональне знання, що формується в певній структурі діяльності особи. Частина з них вважає, що стратегія – суть явища діяльності мозку. «Початковим матеріалом, – пишуть В. А. Горяніна і І. К. Масалков, – для декодування суб'єктивного досвіду є стратегії. Стратегія є відпрацьованою мозком послідовністю репрезентацій і змін, що ведуть до конкретної мети, але при цьому незалежно від змістової спрямованості поведінки. Кожен фрагмент стратегії – це етап ментального процесу (програми), для якого характерно використання одного з п'яти відчуттів (внутрішнього або зовнішнього)» [6].

Таким чином, у визначенні поняття «стратегія життя» до цих пір немає логічної чіткості і ясності. Воно трактується або як система перспективних уявлень і орієнтацій особи, або ще вужче – як система цілей, планів і ціннісних орієнтацій. Так, Є. І. Головаха вважає за краще використовувати замість поняття «стратегія життя» поняття «життєва перспектива», обґрунтувавши це тим, що останнє не так формально фіксує рамки майбутнього життєвого шляху. «Життєву перспективу, – підкреслює він, – слід розглядати як цілісну картину майбутнього стану складного суперечливого взаємозв'язку запрограмованих та очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний сенс свого життя» [7].

На наш погляд, найбільш теоретично обґрунтованою є точка зору Ю. М. Резника та О. А. Смірнової, які у своїх працях до структурних компонентів стратегії життя відносять не тільки цілі життя, але й інші компоненти діяльності, що орієнтують і спрямовують поведінку особи на певні перспективи [8].

На думку К. А. Абульханової-Славської, особа виступає активним суб'єктом свого життя, здатним до самоорганізації та саморегуляції. Її якості як суб'єкта діяльності не залежать безпосередньо від вікових етапів або стадій життєвого шляху. Життєву стратегію як спосіб організації життя необхідно відрізняти також від інших способів – життєвої позиції. На відміну від них, стратегія є інтеграційною характеристикою життєвого шляху. «Життєва стратегія у самому загальному вигляді – це постійне приведення у відповідність особистості (її особливостей і характеру), і способу життя, побудова її життя спочатку виходячи із своїх індивідуальних можливостей і даних, а потім з тих, що виробляються у житті. Стратегія життя полягає у способах зміни, перетворення умов, ситуацій життя у відповідності з цінностями особистості...» [9].

Таким чином, стратегія життя, у соціологічному розумінні, являє собою динамічну, саморегульовану систему соціокультурних уявлень особи про власне життя, яка орієнтує і спрямовує її поведінку протягом тривалого часу. Вона передбачає ухвалення або скасування найбільш значущих орієнтирів і пріоритетів на довготривалу перспективу. З позицій системного аналізу, стратегії у структурі життєдіяльності особи входять у систему орієнтування разом з системами мотивацій, вольового рішення і контролю. Таке орієнтування виконує по суті функцію рефлексії життя з погляду його образу, сенсу, цінностей, норм і цілей.

Життєві стратегії відносяться до особливого класу орієнтацій особистості. Їх розрізняють за характером, адже ініціюються вони життєвою активністю та адаптивністю до певних життєвих позицій. Це, як правило, надситуативні та інтеграційні (коли особи характеризуються здатністю підніматися над рівнем конкретної життєвої ситуації і утримувати цілісне уявлення), довготривалі і перспективні (розраховані на достатньо тривалий час і очікувані у перспективі) орієнтації особи. Крім стратегічного рівня в системі орієнтування, особі притаманний також і тактичний (оперативний) рівень, представлений ситуативними, частковими, короткосучасними орієнтаціями. Разом з перспективними орієнтаціями «від сьогодення до майбутнього» можливі ретроспективні орієнтації «від сьогодення до минулого». Спрямованість у минуле, переживання і пригадування минулого характерні для особливого типу рефлексивної діяльності – ретроспективного орієнтування (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Система життєвого орієнтування особи

Підсистеми орієнтування особистості	Елементи системи орієнтування особи (орієнтації)				
	перцептивні	життєво- смислові	ціннісні	нормативні	цільові
1. Підсистема стратегічного орієнтування	сприйняття і захоплення майбутнім	розпізнавання і осмислення майбутнього	оцінювання майбутнього і приписування йому значень	введення системи регуляції та контролю над майбутніми подіями	визначення прогнозованих або очікуваних результатів
2. Підсистема оперативного (повсякденного) орієнтування	сприйняття поточних подій життя	розуміння повсякденного життя	оцінка поточних подій за ступенем їх значущості	застосування ситуативних правил і засобів контролю	формулювання і вирішення поточних життєвих завдань
3. Підсистема ретроспективного орієнтування (орієнтування у минулому)	сприйняття і переживання подій минулого життя	пригадування і осмислення минулого	оцінювання минулого досвіду життя	вироблення критеріїв для орієнтації в минулому	висунення ретроспективних цілей

Стратегія по суті являє собою інтегральну характеристику життєвого шляху. Побудова життєвої стратегії повинна здійснюватися з урахуванням типологічних відмінностей індивідуальної траекторії життя особи з функціональними обмеженнями здоров'я. При цьому цей процес відбувається тільки в активному стані особи. Активність виступає необхідною передумовою побудови стратегії життя. Вона визначає рівень відповідності і баланс між бажаним і необхідним, особистим і соціальним [9].

У працях Ю. М. Резніка, Т. Є. Резнік, О. А. Смірнової стратегії життя розглядаються як символічно опосередковані. За своєю дією вони вважаються ідеальними утвореннями, що реалізуються у поведінці людини, спрямованій на орієнтири і пріоритети суспільства. Ідеальність стратегії проявляється, з одного боку, суб'єктивно, оскільки вона містить унікальні і неповторні, особистісні сенси і цілі, які виникають ситуативно; з іншого боку – об'єктивно, оскільки стратегія включає культурно обумовлені зразки, стандарти, норми і цінності, засвоєні людиною у процесі соціалізації. Якщо об'єктивна ідеальність локалізується в культурі, то суб'єктивна – пронизує індивідуальну свідомість та поведінку людей, їх минулий досвід і цілі як передбачення майбутнього. Ю. М. Резнік виділяє власне соціальне вимірювання життєвих стратегій, яке зароджується на перетині об'єктивної і суб'єктивної ідеальності, – у сфері так званої інтерсуб'єктивності, що створюється на основі узгодження взаємних уявлень і очікувань. Ідеальність стратегії тісно пов'язана з її реальністю, тобто стратегічною поведінкою, під якою розуміється зовнішня форма прояву життєвої стратегії [10].

Соціологічний підхід до вивчення життєвих стратегій молоді з функціональними обмеженнями здоров'я полягає в орієнтації на дослідження інституційних процесів, структур і механізмів. При цьому інституційний аналіз включає три аспекти:

- виявлення типових зразків і форм життєвих стратегій, інституційно закріплених і врегульованих за допомогою узгоджених норм (з їх подальшою типологізацією);
- аналіз процесу інституціоналізації життєвих стратегій з погляду механізмів їх виникнення (вибору), формування, розвитку і зміни (життєві стратегії описуються у термінах ідентифікації, індивідуалізації, адаптації, саморегуляції);
- пояснення системних зв'язків – як внутрішніх, так і міжособистісних (між індивідом і соціальним оточенням).

Звичайно, вивчення життєвих стратегій передбачає відповідне концептуальне і методологічне забезпечення.

З погляду необхідності концептуального забезпечення, дана область дослідження потребує фундаментальної розробки понятійного апарату, включення більш широкого поля понять, за допомогою яких можливо відображувати сутнісні риси життєвих стратегій молоді з функціональними обмеженнями здоров'я.

Стратегія нерідко визначається як символічно опосередкована, що виходить за межі свідомості, яка реалізується у поведінці людини, її орієнтирах і пріоритетах [11]. На підставі цього під стратегією життя по суті розуміють стратегію пошуку, обґрунтування і реалізації особою життєвих планів шляхом співвідношення своїх життєвих потреб з власною активністю, цінностями і способом самореалізації. Це принципова позиція, що реалізується в різних життєвих умовах, обставинах; вона являє собою здатність особистості з функціональними

обмеженнями здоров'я до з'єднання своєї індивідуальності з умовами життя, до її відтворення і розвитку. Стратегія життя виступає як певний універсальний закон, спосіб існування людини в різних сферах її життя.

Поняття «стратегія життя» по своїй суті характеризує, з одного боку, систему соціокультурних уявлень особи про своє майбутнє життя, орієнтуючи, спрямовуючи її повсякденну поведінку протягом тривалого часу, а з іншого – спосіб свідомого планування і конструктування людиною власного життя шляхом поетапного формування свого майбутнього.

Таким чином, стратегія життя в її соціологічному розумінні виступає як динамічна, саморегульована система соціокультурних уявлень особи про власне життя. Ця система здатна орієнтувати і направляти поведінку людини протягом тривалого часу, адже вона передбачає визначення або ухвалення найбільш значущих орієнтирів і пріоритетів на довготривалу перспективу. Ю. М. Резник у своїх працях виділяє новий напрям у вивченні теорії життєвого шляху, життєвого світу людини, життєвих стратегій особи, що заснований на інтеграції соціо-гуманітарних наук, які займаються проблемами стратегічної діяльності особи в широкому соціокультурному контексті; він називає його «соціологією життя» [11].

Говорячи про евристичний потенціал вищезазначених категорій, відмітимо, що в силу свого міжгалузевого статусу ці категорії у процесі аналізу об'єднують інформацію різних наук. Оскільки формування життєвої стратегії є квінтесенцією історично початкових і предметних форм людської життедіяльності у всьому їх різноманітті, їх розгляд дозволяє отримати адекватну і комплексну інформацію про особистість як результат впливу цих чинників. Вивчення людини у контексті її способу життя дозволяє отримати «зріз» її реальної життедіяльності, відобразити історичність і системність різноманітних форм впливу середовища.

Таким чином, все вищезазначене підводить до висновку, що формування життєвих стратегій молоді з функціональними обмеженнями здоров'я – одна з найважливіших міждисциплінарних наукових проблем, дослідженням якої займаються науковці з соціології, психології, філософії та ін. Це комплексний феномен, пов'язаний з категоріями, які характеризують життя людини в цілому та її поведінку.

Власне в соціологічному розумінні способу життя існують свої специфічні риси, не властиві філософському і психологічному підходу. Увага соціологів при цьому фокусується на проблемі, що молодь з функціональними обмеженнями здоров'я має «нерівний старт» порівняно з іншими і отримує «нерівні можливості». Такий фокус аналізу є цілком віправданим і доцільним, адже сприйняття встановлених життєвих стратегій молоддю з функціональними обмеженнями здоров'я по суті являє собою процес входження особистості в систему суспільних відносин, який породжує соціальну взаємодію «інвалід – суспільство» і «суспільство – інвалід» за умови здатності особи з вадами здоров'я до самостійного або частково самостійного виконання основних соціально значущих функцій.

Як показує аналіз вищеозначених теоретичних підходів, входження молоді з функціональними обмеженнями здоров'я у суспільство не може відбуватися без інтеграційних процесів, тому що саме вони об'єднують в єдине ціле норми і стереотипи соціального співжиття і є сутнісним елементом соціальної взаємодії, без якої неможливе формування життєвих стратегій молоді з функціональними обмеженнями здоров'я. Оскільки саме способ життя виступає квінтесенцією всіх предметних форм людської життедіяльності у всьому різноманітті в історичній ретроспективі та у сьогодені, його розгляд дозволяє отримати комплексну інформацію про особистість з особливими потребами, яка формує в результаті впливу на неї цих чинників. Евристичний потенціал категорій «життєві стратегії» та «особа з функціональними обмеженнями здоров'я» стає запорукою виявлення специфічних умов формування ефективних життєвих стратегій осіб з функціональними обмеженнями здоров'я, можливості їх адаптації та соціалізації, особливостей інтеграції осіб з вадами здоров'я в сучасне суспільство з урахуванням їх особливих потреб.

Література:

- Белова Т. Ситуація з дітьми-інвалідами / Т. Белова // Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан і перспективи: зб. статей за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. – Львів, 5–7 червня 2002 р. – Львів, 2003. – С. 207–211.
- Аврамова Е. М. Адаптационные стратегии населения: монография / Е. М. Аврамова. – СПб., 2004. – 196 с.
- Алейник Л. А. Готовность современных образовательных школ к инклюзивному обучению детей с инвалидностью / Л. А. Алейник // Сб. науч. тр. СевКавГТУ. – Серия «Гуманитарные науки». – 2008. – № 6. – С. 205–206.
- Сорокин П. А. Система социологии: в 2 т. / П. А. Сорокин. – М.: Наука, 1993. – Т. 2. – С. 34.
- Трофимова Р. П. «Локальные цивилизации» и взаимодействие в них культурных и экономических факторов [Електронний ресурс] / Р. П. Трофимова // Вестник ФА. – 2001. – № 2(18). – Режим доступу до джерела: [http://vestnik.fa.ru/2\(18\)2001/5.html](http://vestnik.fa.ru/2(18)2001/5.html)
- Горяніна В. А. Преображене жизненных ситуаций. Эффективные психосоциальные технологии / В. А. Горяніна, И. К. Маслаков. – М., 1999. – 230 с.
- Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха. – Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000. – С. 212–267.
- Резник Ю. М. Социальное измерение жизненного мира (введение в социологию жизни) / Ю. М. Резник. – М., 1995. – 238 с.

9. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбульханова-Славская. – М., 1991. – 268 с.
10. Резник Ю. М. «Социология жизни» как новое направление междисциплинарных исследований / Ю. М. Резник // Социс. – 2000. – № 9. – С. 38–46.
11. Резник Ю. М. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа) / Ю. М. Резник, Е. А. Смирнов. – М., 2002. – 384 с.

ГАЛИЦЬКА ГАЛИНА ПЕТРІВНА

Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університет «Україна»

ПСИХОСОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

В наш час проблема ДЦП (дитячого церебрального паралічу) набуває особливої гостроти у зв'язку з почастішанням випадків цього захворювання в усіх країнах. Зокрема, в Україні констатують близько 3 випадків на 1000 дитячого населення. Сьогодні в нашій країні є понад 30 тисяч таких хворих, що потребують різнообічної і довготривалої реабілітації.

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) — одне з важких порушень психофізичного розвитку дітей. Воно виявляється, насамперед, у порушеннях рухових функцій, які часто можуть поєднуватися з розладами мовлення, іншими ускладненнями формування психічних функцій та особистості, а нерідко і зниженням інтелекту. Серед інших порушень опорно-рухового апарату ДЦП є найбільш частою причиною, що зумовлює дитячу інвалідність.

Як же допомогти такій категорії людей?

Допомога таким дітям, зазвичай, полягає в реабілітації (фізичній, психологічній, соціальній).

Фізична реабілітація — це фізичний розвиток дитини; оволодіння навичками самообслуговування, які полегшують труднощі повсякденного життя людини з психофізичними обмеженнями, роблять її менш залежною від найближчого оточення.

Психологічна реабілітація — компенсація і розвиток психічних функцій та особистості дитини.

Соціальна реабілітація є продовженням психологічної і спрямована на розвиток здатності до суспільного життя — самореалізації в посильній праці, спілкуванні, громадській діяльності.

Сьогодні реабілітація осіб з функціональним обмеженням, більшою мірою зводиться, головним чином, до системи медичних заходів, спрямованих на відновлення втрачених чи недостатньо розвинених функцій. Зрозуміло, що це необхідний і один із найважливіших аспектів реабілітаційної роботи. Проте, коли йдеться про стани і захворювання, які сучасна медицина подолати не може, не менш важливого значення набуває ще й інший бік реабілітаційного процесу — психосоціальний, який спрямований на максимальний розвиток здібностей дитини, що спирається на ті збережені психічні і фізичні можливості, які у неї є, і таким чином сприяє входженню її в соціальне життя повноправним членом суспільства. Саме психосоціальній реабілітації інвалідів (як дорослих, так і дітей) у нашій державі не приділяється достатньої уваги.

Нерозвиненість системи психосоціальної реабілітації осіб із фізичними й психічними обмеженнями великою мірою зумовлена суспільною свідомістю і державною політикою у ставленні до цих людей як до пасивних істот, які потребують опіки, а отже — не можуть претендувати на свободу вибору та вирішення власної долі. Зрештою, це обертається нічим іншим, як нехтуванням тими особливими потребами інвалідів, без задоволення яких вони не можуть реалізувати своїх громадянських прав, життєвих перспектив.

А чи часто ми зустрічаємо на вулицях нашого міста людей функціональними обмеженнями? Справді, не так уже й часто можна зустріти людину на візку. І це зовсім не тому, що у нас мало таких людей, а тому, що в наших будинках, на транспорті, на вулиці немає пристосувань, які дозволили б їм без перешкод вийти з дому, дістатися до певного місця, а головне — мати ширше коло оточення, ніж оточення членів сім'ї, найближчих родичів. Відсутність спілкування, зайнятості, почуття власної цінності нашаровує на фізичну інвалідність не менш важку психологічну і соціальну.

Зрозуміло, що розв'язанням самого тільки питання так званої „безбар'єрної архітектури” тут не обійтися. Людей з психофізичними обмеженнями треба навчати користуватися створюваними для них можливостями, пробудити їхню активність. А це потребує системи реабілітаційних заходів, спрямованих на формування особистості, здатної адаптуватися в суспільному житті.

Сьогоднішні недоліки психосоціальної реабілітації осіб з психофізичними обмеженнями особливо виявляються в системі навчання й виховання дітей цієї категорії. Система спеціальних дошкільних і шкільних дитячих навчальних закладів переважно інтернатного типу, що передбачає навчання в них тільки тих дітей, психічний розвиток яких не нижчий, ніж легка розумова відсталість, і які фізично повністю себе обслуговують і вільно пересуваються. А діти, які мають важчі фізичні обмеження, охоплені системою так званого домашнього навчання, що, за окремими винятками, якісно залишає бажати набагато кращого і не дає дітям необхідної освіти. У зв'язку з цим, особливо драматично складається доля багатьох дітей, хворих на церебральний параліч. Відомо, що серед них значна частина має цілком достатній для навчання і соціальної адаптації, а часом і високий, рівень

інтелекту. Умови домашнього навчання, яке не завжди відповідає іхнім справжнім можливостям, відірваність від спілкування з ровесниками негативно позначається на формуванні особистості цих дітей, не дає їм змоги реалізувати свій потенціал професійного самовизначення і трудової зайнятості, творчості, духовного зростання.

Ше пессимістичнішими є життєві перспективи тих дітей, які через відсутність своєчасної психолого-педагогічної корекції розвиваються дисгармонійно і відстають у розвитку настільки, що визнаються ненаучуваними або навчаються за програмою, яка не відповідає іхнім дійсним можливостям, а отже – обмежує розвиток. Такі випадки нерідкі і зумовлені вони фактично повною відсутністю педагогічної допомоги дітям, хворим на церебральний параліч, у дошкільному віці. Виняток становлять ті з них, що мають можливість відвідувати спеціальний дошкільний навчальний заклад. Але, по-перше, таких закладів дуже мало і вони недоступні більшості дітей, по-друге, їхній контингент складають діти з відносно легкими формами захворювання.

Тим часом система порушень психічних функцій, зумовлена церебральним паралічем, вимагає раннього діагностичного і корекційно-розвивального втручання. Без такої психолого-педагогічної допомоги подальше навчання та соціально-трудова адаптація дитини справді стають малоефективними.

Хоча останнім часом у нашому суспільстві помітні зміни у ставленні до навчання, виховання й адаптації дітей-інвалідів, але ця справа потребує подальшого вирішення. Цьому великою мірою сприяє активність громадських об'єднань батьків, які, добре усвідомлюючи проблеми своїх дітей, ставлять перед державою і допомагають розв'язувати конкретні завдання. Результатом спільної діяльності держави та громадських організацій стало утворення системи реабілітаційних центрів, метою яких є сприяння всеобщому розвитку і прилученню до суспільного життя дітей з психофізичними обмеженнями. Сьогодні вже діє біля двохсот таких центрів і їх кількість зростає.

Так само важливим є питання психологочної і соціальної реабілітації сім'ї, яка виховує дитину-інваліда.

Варто зазначити, що успішність реабілітаційної роботи з дитиною неможлива без активної участі в ній батьків. Батьки є чи не найважливішими учасниками реабілітаційного процесу, бо саме через них утілюються в житті всі корекційно-розвивальні програми, розроблені різними фахівцями. Готовність батьків до участі в психосоціальній реабілітації хвої дитини становить окрему проблему, її розв'язання потребує, з одного боку, системи реабілітаційної роботи із самими батьками, метою якої є підтримання і формування у них оптимістичних життєвих установок, здатності бачити реалістичну і, разом із тим, позитивну перспективу свого життя і життя своєї дитини. З іншого боку, необхідне озброєння батьків певною системою психолого-педагогічних знань і умінь, свідоме оволодіння якими дозволяє їм включитися у плідну співпрацю з фахівцями. Це два певною мірою різних і, разом із тим, тісно пов'язаних між собою напрямків психологічної роботи з сім'єю. Прослідковуючи переживання батьків трагедії народження дитини з інвалідизуючим психологічними чи фізичними вадами, різні дослідники дійшли єдиного висновку про закономірну зміну іхніх емоційних станів, перш ніж наступає адаптація. Ці стани характерні для переживання будь-якого горя. Проте, у переживаннях батьків неповносправної дитини вони розтягаються на тривалий час і виступають дуже виразно. Незалежно від більшої чи меншої кількості виокремлених періодів в емоційному житті сім'ї всі автори наголошують на кількох найсуттєвіших.

Неподолане почуття сорому є причиною того, що сім'я починає жити ізольовано : уникати зустрічей з друзями і навіть родичами, які не можуть поділити почуття батьків чи здаються такими.

У бажанні батьків сховати хвору дитину від сторонніх поглядів криється намагання уникнути надто тяжкого почуття ізольованості від усіх інших людей, в очах яких вони читають страх і бажання скоріше позбутися тяжкого враження.

Почуття самотності, втома від постійного і безуспішного пошуку способів зцілення дитини, виснажливий догляд за нею і зれчення всіх власних потреб та інтересів – усе це зумовлює депресію батьків.

Сім'я набуває здатності конструктивної поведінки переживши всі вище описані емоційні стани, приходить нарешті до морального одужання і починає позитивно сприймати своє життя в нових обставинах, що склалися. Наступає період прийняття нової реальності. Це, безумовно, підняття на вищий щабель духовного розвитку: перед батьків відкриваються нові цінності й бачення сенсу життя. Вони навчаються бачити свої здобутки, а не втрати.

Ознаками такої позитивної трансформації в житті сім'ї є:

- утворення нового кола спілкування чи вибіркове відновлення старих дружніх зв'язків, випробуваних бідою;
- здатність до відкритого обговорення своїх проблем, пережитого, готовність поділитися досвідом, прийти на допомогу;
- поява інтересу до навколошнього життя, відкриття нових можливостей самореалізації;
- здатність скористатися нагодою перепочити;
- реальна оцінка обмежень і можливостей розвитку дитини, перспектив її адаптації у соціальному оточенні і готовність їх здійснювати;
- заперечення свого життя як мучеництва і визнання можливості бути щасливими.

«Життя не закінчується, воно просто стає трохи іншим, і в ньому є свої радощі. Нехай любов до дитини допоможе вам долати злигодні. І будьте щасливі, адже щастя у кожного своє» так говорила мама однієї хворої на ДЦП дитини.

Поштовхом до психологічного одужання часто стає зустріч із людьми, які своїм прикладом допомагають відкрити нове світобачення. Нерідко життя стабілізується й набуває сенсу завдяки сприйняттю певної релігійної, філософської системи. Нарешті, на успішне подолання батьками деструктивних емоційних станів спрямовані різні форми психологічної роботи з ними.

Тим часом, часто можна спостерігати випадки, коли батькам не вдається успішно розв'язати життєвий конфлікт. Наступає стабілізація деструктивного емоційного стану, й особистість батьків, а разом і їхніх дітей, зазнає різних деформацій. Це змушує їх жити в певній ізоляції й конфронтації з суспільством. Вони стають особливо важкими для спілкування і самі потерпають від своєї конфліктності.

Важливе місце в корекційно-розвивальній роботі з цими дітьми займає попередження виникнення у них негативних хворобливих особистісних рис. Справді, емоційно-вольові риси — це основа, на якій вибудовується характер дитини, її здатність адаптуватися в соціумі. На їх формуванні позначаються як біологічні чинники, так і соціальні.

Негативні переживання не завжди пропорційні дійсним фізичним недолікам. Іноді майже непомітне порушення може переживатися дитиною дуже тяжко і навпаки — важкі рухові обмеження поєднуються зі спокійним і позитивним ставленням до себе. Це великою мірою залежить від ставлення до дитини значущих дорослих. Батьки можуть навіть не висловлювати негативних суджень, але, якщо вони самі не позбулися комплексу меншовартості, пов'язаного з неповносправністю дитини, соромляться її недоліків, то дитина не може не відчути це: у неї формується негативне ставлення до себе, а відтак переважає пригнічений настрій, почуття безнадії. Звідси беруть початок такі риси особистості, як невпевненість, несамостійність.

Часто негативні переживання батьків, пов'язані з фізичним недоліком дитини, поєднуються з гіперопікою. Боячись переобтяження її, а часом і не маючи терпіння чекати, поки вона сама, звичайно, менш уміло й швидко зробить щось для себе, вони самі все за неї виконують, попереджають її бажання. Крім того, що в такій ситуації діти не навчаються багатьох корисних і цілком доступних для них справ, вони втрачають можливість для пізнання навколошнього світу, а отже, і для розвитку, у них формуються утриманські установки, нездатність і відсутність бажання діяти, безініціативність.

Такі риси зумовлюють труднощі соціальної адаптації дітей з церебральним паралічом. Накопичення досвіду неуспіху в спілкуванні та діяльності сприяють розвитку таких рис особистості, як невміння відстоювати свої інтереси, підвищена чутливість і вразливість, образливість. Почуття власної неповноцінності з'являється у хворих дітей зазвичай опосередковано, наприклад, у ситуації неприйняття в грі або у відповідь на насмішки навколошніх. У таких випадках у дитини виникають компенсаторні психогенні реакції, які бувають двох видів. Для одних дітей характерні реакції пасивно-оборонного характеру, що виявляються в астенічних, депресивних реакціях з істеричним компонентом. Інші діти реагують агресивно-захисними формами поведінки. Вони нестримані, агресивні, конфліктні.

Очевидно, для такої дитини вкрай необхідним було створення ситуації хоча б найменшого успіху, більше розуміння, терпіння та підтримки з боку навколошніх.

Отже, на формування особистості дитини з церебральним паралічом мають великий вплив соціальні фактори: взаємини в сім'ї, із ровесниками, педагогами, успіхи чи невдачі у проявах активності в певній діяльності. Зрозуміло, що першочергову роль тут відіграє сімейне виховання. Добре відомі вже такі його негативні прояви, як гіперопіка, яка обмежує активність дитини, не дає їй виявити ініціативу та ствердитися у хоча б у маленькіх досягненнях. Протилежна їй гіпоопіка — відсутність уваги й тепла, підтримки у починаннях дитини. Буває ще особливий тип виховання, коли з дитини роблять «кумира сім'ї». Її всіляко захвалюють, наділяють її неіснуючими насправді «талантами», підпорядковують життя всіх рідних служінню її, усім її забаганкам. У таких умовах дитина відгороджується від реальності, у неї не формуються адекватні уявлення про себе, свої можливості і здатність зрозуміти потреби й інтереси навколошніх дорослих і ровесників. Це призводить до драматичних наслідків, коли вона потрапляє в ширше коло соціальних стосунків, де не отримує звичного поклоніння і визнання своєї першості.

Усе це свідчить про необхідність першочергової уваги до сім'ї, де росте хвора на церебральний параліч дитина. Оздоровлення умов сімейного виховання є найповнішим засобом протидіяти негативним емоційно-вольовим проявам, які легко виникають на ґрунті органічного ураження та ослаблення нервової системи дитини, і формувати повноцінну особистість.

З усього сказаного очевидно, що вивчення тенденцій емоційно-особистісного розвитку дитини починається з вивчення сім'ї, де вона виховується. Аналіз умов сімейного виховання дається поясненням багатьох проявів її поведінки. З цією метою можуть використовуватися відомі діагностичні методики. Проте, незамінним засобом діагностики тут залишається спостереження дитини в різних життєвих ситуаціях: насамперед, у взаємодії з батьками, а також з іншими дітьми, дорослими, у реакціях на труднощі, втому, у способах домагатися задоволення своїх бажань та ін.

Серед спеціальних діагностичних методик, спрямованих на з'ясування емоційно-особистісних проявів дітей, особливо дошкільнят і молодших школярів, найпродуктивнішими є ігрові. Вони одночасно є й

корекційними. Тому, як завжди, коли застосовуються активні форми роботи з дітьми, діагностика й корекція виступають у тісному взаємозв'язку як єдиний процес.

Діагностичні та корекційні завдання можуть успішно розв'язуватись у процесі гри-драматизації, яка цілком прийнятна як для дошкільнят, так і для молодших школярів. Цікаво можна організувати драматизацію на тему знайомих казок.

Спостереження за поведінкою, емоційними проявами дитини під час гри може дати психологові цінний діагностичний матеріал.

Сьогодні психолог може скористатися багатьма методами корекції емоційного стану і тенденцій формування певних рис особистості. Такими є психогімнастика, арттерапія, сюжетно-рольові ігри, гра-драматизація, неструктуровані ігри (ігри з піском, водою, глиною), групові рухливі ігри.

За результатами вивчення емоційно-особистісних проявів дитини психолог в індивідуальній карті психосоціальної реабілітації дитини фіксує ті особливості, які найвиразніше характеризують її емоційну сферу та є прогнозичними щодо подальшого розвитку її особистості.

У відповідності з отриманими даними, психолог разом із педагогом (краще, педагогом-дефектологом), логопедом, реабілітологом та соціальним працівником визначають напрямки корекційного впливу на емоційно-особистісний розвиток дитини. У цьому переліку не названо медичних працівників, оскільки медична реабілітація складає окреме питання. Зрозуміло, що всі реабілітаційні заходи відбуваються на тлі медичних ізгоджуються з ними.

Дуже важливо, щоб, виконуючи свої окремі функції, усі названі фахівці працювали в тісному контакті, об'єднані цілісним баченням проблем дитини. Саме співпраця різних фахівців дозволяє оцінювати ті чи інші особливості з різних позицій, впливати на них різними засобами або, навпаки, уникати невідповідного дублювання окремих видів роботи.

З метою вироблення тактики спільніх дій у розробленні програми реабілітації тієї чи іншої дитини, періодично збирається консиліум фахівців.

Отже, дану проблему можна вирішити тільки системно, поєднуючи медико-соціальні, психологічні та правові аспекти. В будь-якому разі всі зусилля мають бути направлені не тільки на допомогу людям з функціональними обмеженнями у боротьбі з їхньою хворобою, а й на зміни в суспільстві, які дадуть змогу вищезгаданій категорії людей брати повноцінну участь у всіх сферах життя й видах соціальної активності.

Література:

1. Борщевська Л.В. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами.-К., 2009.-157с.
2. Добряков И.В. Психология семьи и больного ребёнка. Учебное пособие: Хрестоматія.-СПб.: Речь, 2007.-400с.
3. Іванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів.-К.: Логос, 2000.-89с.
4. Ісаєв Д.Н. Психология больного ребёнка: Лекции.: Издательство ППМИ, 2003,-68С.
5. Козлова Т.Б. Психологическая подготовка родителей детей-инвалидов.- Новосибирск, 2004-285с.
6. Ляшенко В.І. Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації.-Херсон, 2004,-39с.

ДІКОВА-ФАВОРСЬКА ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА

Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університет «Україна»

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ: КРОКИ УСПІХУ

Надання освіти, особливо вищої, людям з обмеженими можливостями здоров'я слугує основою для подальшого їх працевлаштування. Згідно із Законом України «Про основи соціального захисту інвалідів в Україні» (ст. 24), після закінчення навчального закладу випускнику надається право вибору місця роботи із наявних варіантів або надається, за його бажанням, право вільного працевлаштування.

Вагомий внесок у вирішення завдань здобуття вищої освіти особами з функціональними обмеженнями здоров'я вносить Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». Це вищий навчальний заклад інтегрованого типу, метою якого є забезпечення рівного доступу до якісної освіти всім членам суспільства, зокрема – людей з інвалідністю. Університет має 29 регіональних філій і інститутів, здійснює підготовку молодших фахівців, бакалаврів, фахівців і магістрів за 35 спеціальностями. Загальний контингент студентів Університету «Україна» складає близько 39 000. Близько 2000 студентів з інвалідністю навчаються в регіональних інститутах і філіях університету, близько 1 500 – у м. Києві.

Університет «Україна» приступив до проведення експерименту по організації системи дистанційного навчання, зокрема для людей з інвалідністю, яка базується на впровадженні кейсовых технологій. Експеримент охоплює 16 базових і 309 локальних центрів, розміщених у різних регіонах України. Ця система дозволяє

наблизити освітні послуги до віддалених регіонів держави і, що особливо важливо, – до людей з обмеженими можливостями пересування.

У кожного студента з інвалідністю є свої особливості і функціональні обмеження, які ускладнюють процеси навчання в інтегрованому середовищі. Для забезпечення рівного доступу таких людей до освіти необхідно впроваджувати у навчально-виховний процес спеціальні методи, педагогічні технології та адаптивні технічні засоби. Необхідна також розробка комплексних програм, зорієнтованих на особистісний і професійний розвиток людей з особливими потребами у ВНЗ і на їх інтеграцію в суспільство.

Цілісна модель системи супроводу навчання студентів з особливими потребами вперше стала предметом наукового дослідження в Університеті «Україна». Ця модель припускає комплексний супровід студентів з обмеженими можливостями у процесі їх навчання в університеті. Такий супровід обумовлює необхідність тісної співпраці психологів, соціологів, соціальних працівників, медиків, зокрема, – реабілітологів, спортивних медиків, програмістів, а також фахівців інших профілів, зусилля яких спрямовані на створення максимально сприятливих умов для навчання студентів з різними фізичними недоліками (глухонімічних, слабозорячих і т. д.). З цією метою створюються спеціальні програми, зокрема, – з використанням комп’ютерних технологій, що істотно полегшують доступ цієї категорії студентів до інформації навчального характеру.

Соціальній інтеграції студентів-інвалідів сприяє також залучення до діяльності у студентському науковому товаристві (багато хто з них бере участь у наукових конференціях як внутрішньоуніверситетських, так і в інших українських ВНЗ, мають наукові публікації), до роботи органів студентського самоврядування, до всіх виховних заходів, що запроваджуються в Університеті «Україна».

Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» – неприбутковий вищий навчальний заклад ненадержавної форми власності створений 7 травня 1999 року. Засновниками університету є Київська міська державна адміністрація, Українська спілка інвалідів, Міжнародний благодійний фонд розвитку людини, Українське товариство глухих, Міжнародний благодійний фонд інвалідів Чорнобиля.

Університет по суті являє собою мікромодель українського суспільства, оскільки склад студентського контингенту один до одного відтворює прошарки верств і соціальних груп населення нашої держави. Він є єдиним вищим навчальним закладом інтегрованого типу, що відкритий для молоді неоднакового рівня підготовки, диференційованих соціальних можливостей і різного стану здоров'я. Він добровільно взяв на себе місію вчити людей з особливими потребами – саме у цьому і полягає його унікальність.

Головною метою університету є створення й організація системи підготовки та перепідготовки фахівців різного рівня кваліфікації у галузі ринкової економіки, у сфері соціально-правового забезпечення, фінансово-господарської діяльності підприємств та установ, насамперед – з числа інвалідів та осіб з фізичними обмеженнями.

З кожним роком Університет «Україна» набуває все більшої динамічності розвитку: зростає контингент студентів, розширяється спектр спеціальностей, кількісно та якісно поліпшується професорсько-викладацький склад. За результатами незалежного соціологічного дослідження «Софія Київська», Університет «Україна» посідає III місце серед понад 100 ВНЗ України недержавної форми власності, а за рівнем упровадження новітніх технологій навчання – IV місце у першій десятці найкращих ВНЗ.

Здійснивши порівняльний аналіз показників успішності здорових студентів, що складають загальну групу, із показниками успішності студентів з особливими потребами Університету «Україна», ми можемо дійти наступних висновків:

1. У Горлівській філії, Карпатському інституті підприємництва, Ново-Каховському гуманітарному інституті, Рівненському інституті середній бал та якісна успішність навчання студентів з особливими потребами – вищі, ніж у студентів загальної групи (середній бал студентів з інвалідністю – 4,2 загальної групи – 4, якісна успішність студентів з інвалідністю – 81,9% загальної групи – 62,3%). Це свідчить про сформовану мотиваційну сферу студентів щодо навчання. Навчання відіграє для них компенсаторну захисну функцію. Вони намагаються отримати від навчання максимум знань, що необхідно для розширення можливостей самореалізації, загальнокультурної та професійної підготовки, поліпшення їхнього соціального захисту та підвищення конкурентоспроможності на ринку праці. У жорстких умовах на ринку праці студенти з особливими потребами мають зарекомендувати себе як висококваліфіковані професіонали в певній галузі діяльності. Таким чином, мотивація студентів з інвалідністю є вагомим чинником підвищення успішності.

2. У Горлівській філії, Житомирському економіко-гуманітарному інституті, Карпатському інституті, Миколаївському міжрегіональному інституті розвитку людини, Хмельницькому інституті можна простежити позитивну динаміку щодо покращення успішності студентів-інвалідів за останні роки.

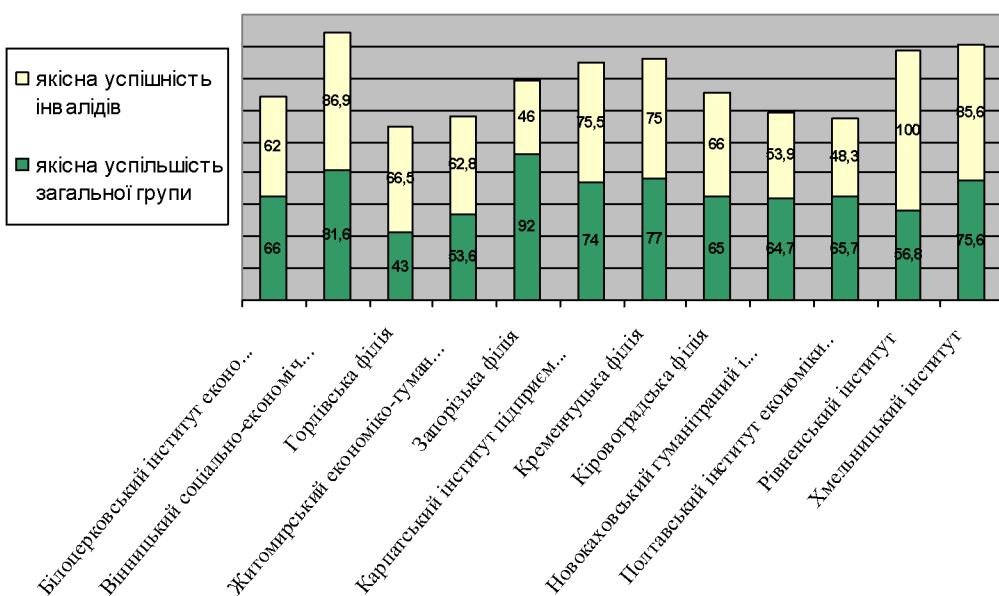


Рис. 1. Відображення успішності студентів за 2009-2010 н.рр.

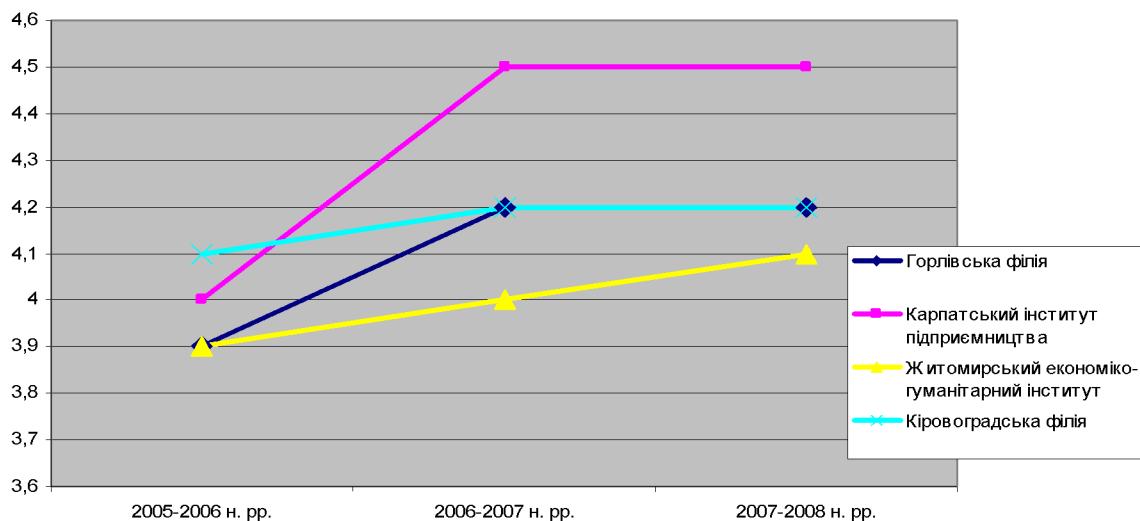


Рис. 2. Динаміка підвищення показників середнього балу студентів з особливими потребами

Це пояснюється тим, що успішній адаптації дітей з особливими потребами в суспільство, у професійну сферу сприяє їх навчання в інтегрованих студентських групах. Завдяки створеній атмосфері доброзичливості, взаємодопомоги, несприйняття студентів-інвалідів „іншими“ такі молоді люди позбавляються комплексів, набувають впевненості, максимально розкривають свій потенціал. У інтегрованих групах завжди панує гуманна атмосфера, а здорові студенти навчаються людяності та взаєморозумінню. Особи з функціональними обмеженнями здоров’я відчувають гуманне ставлення до себе з боку своїх ровесників, отримують від них необхідну допомогу в організації навчального процесу, в усуненні перепон для задоволення їх особливих потреб. Це дає змогу формувати повноцінних, конкурентоспроможних фахівців, які після закінчення ВНЗ на основі напрацьованих під час навчання компетенцій зможуть успішно реалізувати себе в професійній діяльності з урахуванням вад здоров’я, які вони мають.

Суттєвий вплив на модернізацію освіти осіб з функціональними обмеженнями здійснює Болонська система організації навчального процесу, що успішно запроваджується також і у навчальних закладах, де отримують освіту особи з фізичними обмеженнями. Так, у Житомирському економіко-гуманітарному інституті спостерігається тенденція щодо покращення показників навчання студентів з особливими потребами. Порівнювались показники успішності у Вінницькому та Житомирському інститутах.

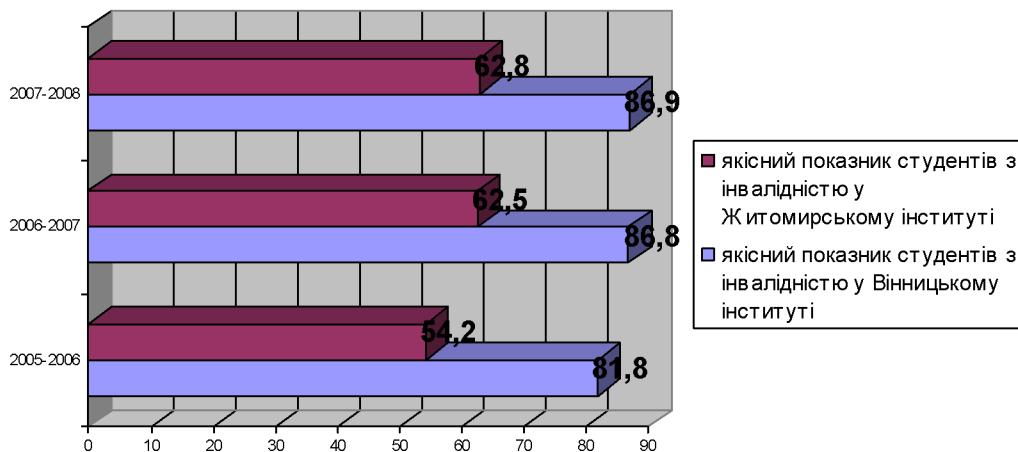


Рис. 3. Динаміка росту якісної успішності

Якісна успішність у Житомирському інституті зросла на 8,6%, а у Вінницькому – на 5,1%. Якщо до впровадження Болонської системи якісна успішність студентів з особливими потребами в цих підрозділах складала 68%, то в результаті запровадження кредитно-модульної системи та рейтингової оцінки здання вона склала 74,8%.

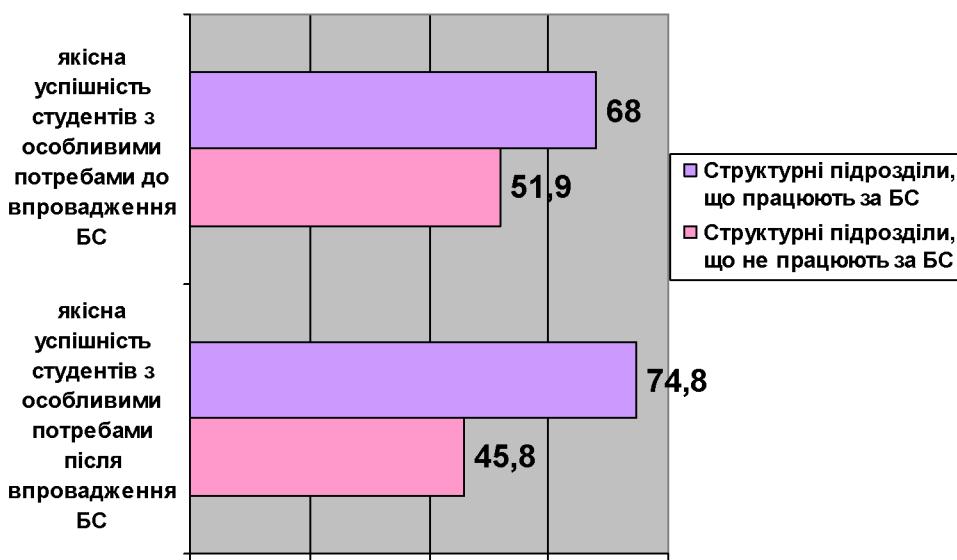


Рис. 4. Оцінка результативності впровадження Болонської системи

В цілому, кредитно-модульна система, що запроваджується в рамках Болонського процесу, сприяє створенню оптимальних умов для забезпечення індивідуалізації навчання, що для студентів з особливими потребами є особливо важливим. Студент-інвалід, формуючи свій індивідуальний навчальний план, по-перше, максимально орієнтується на навчальні дисципліни, які він найкраще може опанувати враховуючи свої фізичні обмеження, а по-друге, індивідуалізація навчання дає йому змогу тісніше співпрацювати з викладачем, сприяє психологічному комфорту.

Студент з особливими потребами, як правило, більш адаптований до самостійної роботи. Її правильна організація сприяє досягненню значних успіхів у навчанні, що, в свою чергу, дає змогу таким студентам відчути себе кращими, перспективними. Система оцінювання знань, яка запроваджується в ході Болонського процесу, сприяє створенню атмосфери змагання, появі прагнення бути лідером у навчанні, що, в свою чергу, визначається рейтингом студента. Студент з особливими потребами стає прикладом для всіх студентів, а його успіхи в навчанні стимулюють студентів загальної групи.

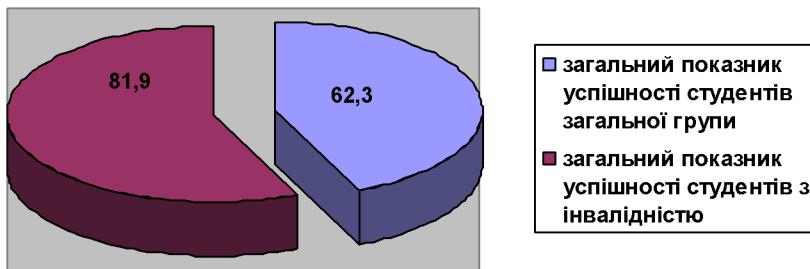


Рис. 5. Загальні показники успішності по структурним підрозділам

Отже, у структурних підрозділах, де інтегроване навчання реалізується більш успішно, де впроваджена система новітніх технологій навчання, відслідковується тенденція реалізації мотивації успішності студентів з особливими потребами.

Отримані результати дають змогу дійти висновків, що інтегроване навчання виконує наступні завдання: 1) набуття якісної освіти; 2) успішна соціалізація як осіб з особливими потребами, так і здорових студентів; 3) формування розуміння того, що «інаковість» як соціальний феномен треба сприймати з високим рівнем толерантності.

Звичайно, вирішуючи завдання інтеграції людей з обмеженими можливостями в освітній процес, Університет «Україна» досяг деяких успіхів. Проте зусиллями одного навчального закладу це завдання не може бути вирішеним повністю. Проблема супроводу навчання людей з інвалідністю в умовах університетського середовища сьогодні тільки починає досліджуватись і потребує планомірної, копіткої та тривалої спільноти робота вчених, педагогів, медиків, громадських організацій інвалідів, а також участі самих студентів з обмеженими можливостями, які повинні стати головними суб'єктами процесу своєї інтеграції у суспільство.

ДОБРОВІЦЬКА ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА

Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна»

СТАН СФОРМОВАНОСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВНЗ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Сьогодні на сучасному етапі розвитку нашого суспільства виховання на ідеях толерантності набуло особливої актуальності. Робляться спроби по-новому подивитися на світ, подолати перепони, які роз'єднують людей, покращити між ними стосунки на гуманістичних засадах та взаєморозуміння. Тому активізується процес пошуку ефективних механізмів виховання у дусі толерантності, поваги до прав і свобод інших людей незалежно від їхньої національної, соціальної приналежності, поглядів, світосприйняття, способів мислення, стану здоров'я та поведінки.

Соціальні перетворення в ХХІ столітті передбачають, що толерантні взаємовідношення між людьми в інтегрованому середовищі повинні стати соціальною нормою сучасного суспільства, прийнятою та затвердженою на державному та міждержавному рівнях. Рушійною силою у подоланні дискримінації та ізоляції людей з особливими потребами є формування у здоровому суспільстві толерантної свідомості, що ґрунтується на повазі, терпінні, розумінні, сприйнятті інших такими якими вони є.

Слід зазначити, що проблемі формування толерантності приділяли багато уваги в своїх наукових працях і публікаціях такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як: О.Асмолов, Г.Безюлева, Л.Байбородова, В.Беляєва, В.Глебкін, М.Магура, Г.Погодіна, Г.Солдатова, Л.Шайгерова, О.Шарова, В. Шалін, О.Щеколдіна та багато інших. Але, на жаль, мало висвітлені аспекти формування толерантних взаємин у інтегрованому студентському середовищі для ефективності навчання у ВНЗ.

Мета дослідження – з'ясувати стан сформованості толерантності студентської молоді в інтегрованому середовищі ВНЗ.

Толерантність – поняття багатоаспектне та різностороннє. Ще з давнього часу воно знаходилося в центрі уваги філософів, пізніше соціологів, педагогів та психологів. І у кожній з наук розглядалися власні аспекти проблеми. В результаті теоретичного аналізу різних аспектів толерантності та аналізу нормативних документів констатуємо, що єдине формулювання поняття „толерантності” відсутнє. Походить дане поняття від латинського слова tolerantia, що означає переносити, витримувати, терпіти, та формувалося протягом тривалого часу із продовженням до сьогодні. За лінгвістичним екскурсом в різних культурах воно неоднозначне і залежить від історичного досвіду людства. Так, в англійській мові толерантність – „готовність бути терплячим”, у французькій – „ставлення, під час якого людина визнає, що інші можуть діяти інакше, ніж вона сама”, „здатність визнавати

відмінність від власних ідей чи помислів” – у іспанській. У китайській мові бути толерантним значить „дозволяти, приймати, бути по відношенню до інших милосердним”, а в арабській мовній групі толерантність – це „прощення, м’якість, терпнія, чуйне ставлення до інших”. У російській „толерантність” ототожнюють із поняттям „терпння, терпимість” [1, С.17]. В словнику російської мови С.Ожегова знаходимо три близьких за значенням слова: «терпння», «терпіти» та «терпимість». Терпння визначається, з однієї сторони, як здатність терпіти, з іншої – як наполегливість, завзятість та витримка. Терпимість використовується в значенні терпимого відношення до когось, чогось, до чужих думок, вірувань, поведінки [4].

Для української мови термін „толерантність” є відносно новим і його однозначне тлумачення відсутнє. Наприклад, у педагогічному словнику знаходимо, що „толерантність – це терпимість до чужих думок, вірувань, переконань, поведінки” [6, С.448]. Зважаючи на різноманітність трактувань поняття толерантності тому візьмемо за основу „прийняття іншого у всьому різноманітті, відмову від нетерпимості до іншого незалежно від соціального статусу, майнового стану, стану здоров’я”. На нашу думку, толерантність не повинно передбачати прояв жалю, потурання, поблажливе ставлення, відмову від власних інтересів, а має проявлятися в активному пошуку спільніх поглядів і можливості конструктивного вибору. Таким чином, толерантність слід розуміти, як готовність сприймати інших такими, якими вони є, активну взаємодію зацікавлених сторін та прихід до спільної думки. Толерантне відношення до іншої особистості передбачає визнання та розуміння того, що особистість не просто інша, але і має право бути іншою.

Та не слід забувати, що поділ людей на толерантних та інтOLERантних є досить умовним, і кожна людина в житті здійснює як толерантні, так й інтOLERантні вчинки. Однак здатність поводити себе толерантно, на нашу думку, повинно стати усталеною рисою особистості.

Яскравим прикладом ефективного засобу боротьби проти дискримінаційного відношення, створення позитивного клімату, міжособистісної рівності та формування толерантних відносин у суспільстві виступає – інтегроване навчання. Яке передбачає процес спільного навчання і виховання дітей з обмеженнями здоров’я і тих, що не мають таких обмежень в установах загальної системи освіти [5, С.20]. Така форма навчання визнає за молоддю з особливими потребами рівні права на отримання освітніх послуг, але істинна гуманність має проявлятись не в тому, щоб постійно опікуватися такими особами, а у тому, щоб створити їм умови для власної самореалізації та інтеграції.

Для успішного входження в суспільство таких людей необхідна ефективна організація їх навчання і виховання в інтегрованих умовах, що забезпечить соціальний, емоційний та когнітивний розвиток кожного студента з особливими потребами з тим, щоб він відчував себе повноцінним учасником соціального життя закладу. Адже „кожна людина, незалежно від стану здоров’я, наявності фізичного чи розумового порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різничається від освіти здорових людей”. Цей принцип, відтворено у Загальній декларації прав людини (1948р.), у Конвенції про права дитини (1989р.), інших міжнародних документах та в Конституції України, покладений в основу організації інтегрованої освіти людей з особливими потребами, котра впроваджується з метою реалізації їхнього права на рівний доступ до якісної освіти та права вибору навчального закладу і форми навчання.

Вивчаючи стан сформованості толерантності студентів в умовах інтегрованого навчального середовища нами було обрано заклади інтегрованого типу – Хмельницький інститут соціальних технологій (ХІСТ) та Луцький інститут розвитку людини (ЛІРоЛ) Університету «Україна». У констатувальному етапі у дослідження брали участь 210 студентів і первинне завдання полягало у виявленні розуміння студентами поняття «толерантності» та джерел дізнання про дане поняття. Результати опитування дозволили встановити, що 22,4% опитаних відверто відповіли, що не знають, що таке толерантність; 21% – пояснюють це, як особисту поведінку та культуру спілкування; 15,7% – вважають, що це культурна, вихована людина; 14,8% – терпеливе доброзичливе ставлення до інших; однакові показники 12,4% спостерігаємо при поясненні повагою до інших та сприймання іншого таким, як є; і 1,4% опитуваних під поняттям «толерантність» розуміють, як здатність правильно вирішувати проблеми.

Цікавими виявилися результати при визначенні джерел з яких студенти дізналися про поняття «толерантність». Для студентської молоді домінуючими виявилися такі джерела, як навчальні заклади (ВНЗ – 24,5%, школа – 23,8%) та сім’я (23,0%) та сім’я (23,8%). Всі інші джерела дізнання про толерантність навіть не досягли рубежу 10% (див. рис.1.).

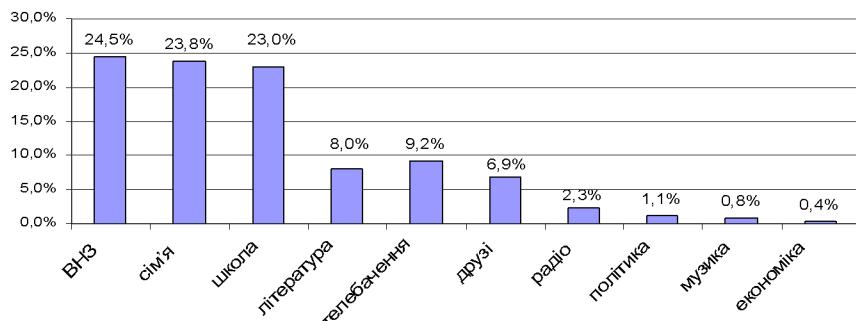


Рис. 1. Джерела дізнання про толерантність студентами ВНЗ.

Для діагностики початкового стану проблеми ми вирішили зробити акцент на комунікативну толерантність, яка характеризує «ствалення особистості до людей, ступінь її сприйняття неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей та вчинків партнерів по взаємодії» [2, С.21]. У ній знаходять відображення такі чинники, як: досвід спілкування, взаємовідносини, рівень культури, характер, темперамент, інтереси, поведінка та мислення. Людина з високим рівнем комунікативної толерантності врівноважена, терпелива та завжди готова до конструктивної взаємодії. Завдяки цим позитивним якостям створюються психологічно комфортні умови для спільної діяльності.

Дослідження даного виду толерантності було проведено за методикою «Тест комунікативної толерантності (В.Бойко)», яка дозволила виявити толерантні та інтолерантні установки особистості, що проявляються в процесі спілкування. Автор даної методики під терміном “комунікативна толерантність” розуміє “відображення у поведінці позитивної комунікативної установки” [3, С.405]. Згідно з автором методики, комунікативна толерантність підрозділяється на ситуативну, типологічну, професійну і загальну. Рівень ситуативної толерантності визначається відношенням людини до конкретного партнера по спілкуванню (колезі, випадковому знайомому, клієнту), типологічною – відношенням до збірного типу або групи людей (представникам якої-небудь національності, професії, соціального прошарку). Професійна комунікативна толерантність виявляється у робочій обстановці, у взаємодії з тими людьми, з якими доводиться мати справу за родом діяльності (клієнтами, пацієнтами). Загальна комунікативна толерантність обумовлена життєвим досвідом, властивостями характеру, етичними принципами і значною мірою зумовлює інші форми комунікативної толерантності.

Дана методика включає в себе 9 блоків поведінкових ознак комунікативної толерантності. Можливі інтервали від 0 до 15 балів. Чим вище бали за конкретною ознакою, тим менш толерантні респонденти до людей в даному аспекті відносин і навпаки – чим менше балів за тією чи іншою поведінковою ознакою, тим вищий рівень загальної комунікативної толерантності студентів.

Результати експерименту відображені на гістограмі (див. рис. 1.2.). По вертикальні знаходяться блоки показників поведінкових ознак комунікативної толерантності, а по горизонталі – рівні вираження толерантності.

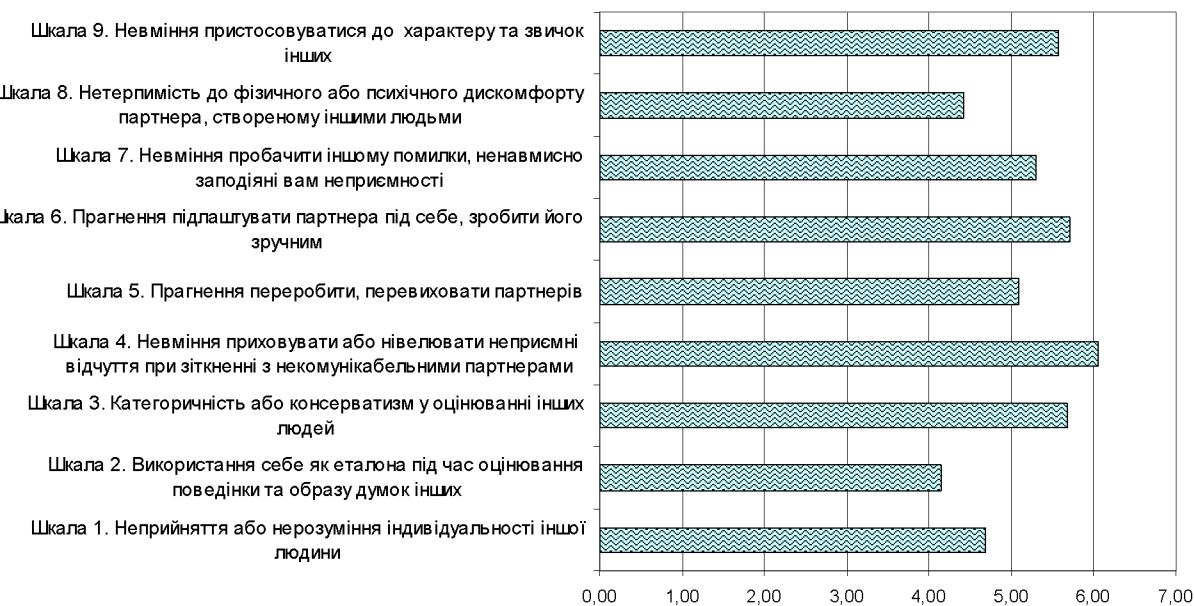


Рис. 1.2. Розвиток комунікативної толерантності за поведінковими ознаками.

Аналізуючи показники за блоками, можна констатувати, що мінімальну комунікативну толерантність в інтегрованому середовищі студенти виявляють за 4, 6, 3, 9 блоками, тобто вони не вміють приховувати або нівелювати неприємні відчуття у спілкуванні з некомунікабельними партнерами; прагнути підлаштувати партнера під себе, зробити його зручним; категоричні або консервативні в оцінках людей; не вміють пристосовуватися до характеру та звичок інших. А найбільшу комунікативну толерантність студенти виявляють за 5 блоком, тобто вони не використовують себе як еталон під час оцінювання поведінки та образу думок інших, сприймаючи співрозмовника таким як є.

Досліджуючи показники за блоками за статевими ознаками (див. рис. 1.3.) відмітимо, що найменшу комунікативну толерантність в інтегрованому середовищі проявляють жінки – 8 шкал із 9. Це пояснюється віковими особливостями розвитку студентів даної групи дослідження. Оскільки студентський період – це пора складної структуризації інтелекту людини. Час навчання збігається з першим періодом зрілості і характеризується стійким становленням особистісних якостей. В цей період підвищується інтерес до моральних проблем, продовженням соціалізації, загостренням міжособистісних відносин, на які так активно реагують дівчата. Юнаки більше акцентують увагу на досягненні матеріальних благ та кар'єрі, і тому не приділяють

великої уваги соціальному статусу та зовнішньому вигляду (нозології) співрозмовника. Звідси і рівень комунікативної толерантності у юнаків дещо вищий.

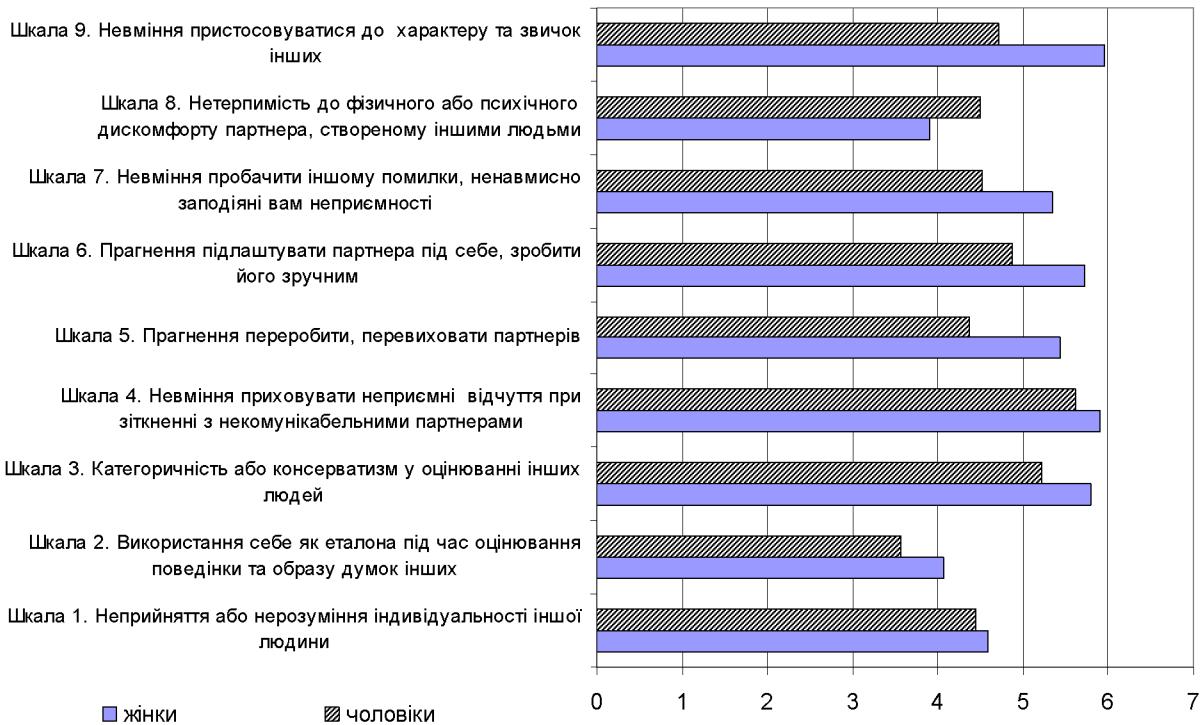


Рис. 1.3. Розвиток комунікативної толерантності за статевими ознаками.

Підсумовуючи вище викладене, констатуємо, що толерантність студентів знаходиться на середньому рівні, що свідчить про прояв ситуативної толерантності і виникає необхідність посилення уваги до питань формування толерантності в інтегрованому навчальному середовищі. Оскільки саме толерантність в освітньому закладі може виступати основою для створення позитивного клімату, оптимальним механізмом взаємодії і прагненні пошуку конструктивної діяльності через діалог і співпрацю.

Література:

1. Безюлєва Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение / Г.В. Безюлєва, Г.М. Шеламова – М.: Вербум-М, 2003. – 168 с.
2. Безюлєва Г.В., Шеламова Г.М. Толерантность в педагогике. – М.: Издательский центр АПО, 2002. – 92 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / Бойко В. В. – М. : Информационно-издательский дом “Филин”, 1996. – 180 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка/Под ред. Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотипное. – М.: Русский язык, 1988.
5. Колупаєва А. Інклузивна освіта: реалії та перспективи: монографія / Л Колупаєва. – К.: «Самміт—Книга», 2009. – 272 с: іл. - (Серія «Інклузивна освіта»).
6. Педагогічний словник / [ред.-упоряд. М.Ярмаченко]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 528 с.

ЗАКУСИЛО ОКСАНА ЮРІЇВНА

Луцький інститут розвитку людини ВНЗ «Університет «Україна»

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТИ

Більшість дітей з особливими потребами в Україні протягом десятків років здобували освіту в спеціальних закладах, які й нині залишаються для них традиційною та провідною формою навчання. У нашій країні й досі існують стереотипи навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах, і тільки окремі навчальні заклади можуть похвалитися хоча б можливістю вільного доступу для дітей з фізичними недоліками.

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» широко охоплює всіх учнів, чиї освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп. Термін «особливі освітні потреби» тісно пов’язаний з

поняттям «інклузія», що в широкому змісті означає процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті.

Ще й на сьогодні в Україні спостерігається парадоксальна ситуація, що характеризується наявністю законодавства, яке декларує права дітей з особливими потребами на розвиток, здобуття освіти, соціальну інтеграцію, і, водночас, не вказує практичних механізмів їх реалізації. Державна соціальна політика значною мірою зорієнтована на сегрегацію та ізоляцію дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Це свідчить проте, що в нашій країні досить поширений сутто медичний підхід до інвалідності. Дитина з фізичними обмеженнями (а згодом і доросла людина) часто оцінюється лише через призму хвороби, а не через свою здібність, як звичайні діти. Відтак лікарі відразу радять батькам віддавати дитину лише до спеціалізованого навчального закладу. Таким чином прямо з дитинства формується той обмежений простір, у якому протягом всього життя людина з інвалідністю змушена існувати й долати нескінчені бар'єри. Запобігає створенню таких бар'єрів у суспільстві саме інклузивна модель освіти.

Питанням навчання й виховання дітей з особливими потребами присвятили свої праці І.Зверєва, А.Капська, А.Мудрик, С.Хлебік та інші. Інклузивному навчанню присвячені роботи Н.Макаренко, Л.Ніконової, Н.Софій, І.Єрмакової, в яких не лише розповідається про особливості такої освіти, а й наводяться приклади застосування її в дитячих садочках, школах, вищих навчальних закладах України.

Наша держава на шляху впровадження інклузивної моделі освіти робить певні кроки. Характерно, що з розвитком демократичного суспільства, яке гарантує право кожного громадянина на активну участь у житті цього суспільства, приходить нове розуміння понять «інвалідність», «вади розвитку», «інтеграція» тощо. Нині всі згадані вище терміни щодо дітей поступаються новому – «діти з особливими освітніми потребами», що однаковою мірою стосується як інвалідності у важкій формі, так і помірних за ступенем порушень. Однак спроможність вчитися не лише залежить від стану окремих органів або ж їх фізіологічної функціональності, а, радше, від психологічної функціональності. Таким чином, акцент зсувається від внутрішніх проблем дитини до системи освіти, яка надає їй підтримку у навчанні, визнає її сильні якості та задовольняє всі її індивідуальні потреби.

В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни: «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» та «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах». Всі вони відображають медичну модель ставлення до людей з особливими потребами, яка розглядає ваду здоров'я як характеристику особи, що може бути спричинена хворобою, травмою чи станом здоров'я і, відповідно, потребує медичного або ж іншого втручання з метою «корекції» проблеми. Природно, що реакцією суспільства в контексті медичної моделі є забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги. Іншими словами – ставиться за мету зробити життя людини з особливими потребами до певної міри « нормальним » шляхом забезпечення її, зокрема, економічних та освітніх можливостей.

З часу ратифікації Україною Конвенції ООН про права дитини дедалі більшого визнання та поширення набуває соціальна модель ставлення до людей з особливими потребами, яка більше пов'язана з дотриманням прав людини. На противагу медичній моделі, соціальна модель розглядає розлади здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки ця проблема зумовлена - неприєстосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами, виробничі норми, архітектурну безбар'єрність й транспорт. Саме зміна ставлення суспільства до людей з обмеженими можливостями є найголовнішим моментом, який дасть поштовх до розвитку інклузивної освіти в Україні. Широке впровадження такої освіти у західних країнах стало наслідком поширення соціальної моделі розуміння інвалідності. За такої філософії розмежовуються поняття фізичних порушень й інвалідності. Фізичні порушення сприймаються як серйозні захворювання, від яких ніхто в цьому житті не застрахований. Відтак люди з фізичними обмеженнями сприймаються як звичайні члени суспільства, адже кожна людина є унікальною.

Конвенція ООН про права дитини як документ міжнародного рівня автоматично висуває вимоги до кожної держави щодо приведення національного законодавства у відповідність із цим документом. За останні роки набуває інтенсивного розвитку державна підтримка дітей з особливостями психофізичного розвитку, сприяння втіленню прогресивних ідей у практику. Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниеться від якості освіти здорових людей. Цей принцип, що відбитий у низці міжнародних документів, покладений в основу організації інклузивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, котре впроваджується з метою реалізації їхнього права вибору навчального закладу та форми навчання за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов.

Розвиток і функціонування окремої, спеціальної системи освіти, завжди вважалися проявом турботи про дітей з особливими потребами. Однак, таке бачення системи спеціальної освіти почало поступово змінюватися у більшості країн світу. Знання, досвід, обладнані приміщення досі мають велике значення, проте, сегрегація учнів, наразі, розглядається як неприйнятна і така, що порушує право дитини на освіту. Загальне бачення цього питання полягає в тому, що переважна більшість дітей з особливими освітніми потребами мають навчатися разом зі своїми однолітками у звичайних умовах. Одним із результатів такого підходу вважається створення єдиної освітньої системи, яка охоплюватиме учнів різних категорій.

Як проміжний етап розвитку інклузивної системи освіти можна вважати процес інтеграції. Інтеграція – зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами в загальний освітній простір.

Кілька типів інтеграції:

- соціальна – діти з особливими потребами можуть брати участь у позакласній діяльності разом з іншими дітьми (харчування, ігри, екскурсії тощо) як у дошкільних, так і в загальноосвітніх навчальних закладах, однак, вони не навчаються разом;

- функціональна – діти з особливими потребами та їхні однолітки навчаються в одному класі (при частковій інтеграції діти з особливими потребами навчаються в окремому спеціальному класі або відділенні школи та відвідують лише окремі загальноосвітні заходи; при повній інтеграції такі діти проводять весь час у загальноосвітніх класах);

- зворотна – «здорові» діти відвідують спецшколу;

- спонтанна або неконтрольована – діти з особливими потребами відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки (існують підстави вважати, що у багатьох країнах чимало таких дітей залишається навчатися на повторний рік)[2, 36].

Термін «інклузія» є відмінним від терміна «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, щоби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки.

Окремою формою інтеграції можна вважати навчання дітей з особливими освітніми потребами у спеціалізованих класах загальноосвітньої школи. Проте це не можна називати інклузією. Практичний досвід такого навчання показує, що однолітки не починають частіше спілкуватися з дітьми з особливими освітніми потребами, що є однією із беззаперечних переваг інклузивного навчання.

Просте фізичне включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір також не є інклузією. Досвід такого навчання засвідчив, що в разі нездатності педагогів організувати навчальний процес таким чином, щоби враховувались індивідуальні потреби кожної дитини, такі діти не брали участь у навчальному процесі і, як наслідок, знижувалася їхня мотивація до навчання та погіршувались навчальні результати.

Останнім часом поняття «інтеграція» замінюється терміном «інклузія», який має дещо ширший контекст: інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклузія передбачає пристосування шкіл, їх загальної освітньої філософії до потреб усіх учнів. Інклузія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів і диференціює освітній процес, зважаючи на потреби дітей усіх груп та категорій.

Модель інклузивної освіти передбачає не тільки відповідну архітектурну адаптацію школи, але і зміну ставлення педагогів, дітей, адміністрації школи до самого процесу навчання «особливих» дітей. Обов'язковою умовою діяльності цих закладів є створення середовища для якісної освіти, формування життєвих навичок, адаптації учнів та студентів до життя в нових соціальних умовах. Інклузивні освітні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей. Але практика свідчить, що не кожен заклад може реалізувати ці завдання в оптимальному режимі. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває вивчення досвіду організації та особливостей інклузивної освіти дітей з особливими потребами в навчально-виховних закладах України та використання його для підвищення ефективності вітчизняної системи освіти й виховання дітей зазначененої категорії.

З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклузивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами. Інклузивна освіта – це процес, у якому школа намагається відповісти на потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоби забезпечити рівність можливостей.

Інклузія - це система освітніх послуг, що ґрунтуються на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. І це слід розуміти як реформування масових шкіл та перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх дітей без винятку [4, 102]. Цей термін виявився таким, що найбільш точно визначає й описує процес рівного співіснування в освітньому середовищі людей і, перш за все, дітей з різними потребами. В нашу вітчизняну термінологію це поняття увійшло під назвою «Інклузія».

Таким чином необхідним є впровадження новітніх форм освіти, які б надавали можливість особливим дітям навчатися із « здоровими » дітьми, саме це й передбачає інклузивна освіта.

Англійське дієслово inclusion перекладається, як утримувати, включати, мати місце в своєму складі. Тому inclusion є терміном, що відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в суспільстві. Поняття inclusion закордоном (США, Канада, Великобританія), де існує 50 річний досвід соціальної інтеграції нетипових дітей, приходить на зміну поняттю «інтеграція». Адже механічне поєднання (інтеграція) в одному класі дітей з особливими потребами і з звичайним розвитком не означає повноцінної участі перших в житті класу. Мета ж інклузивної школи – дати всім учням можливість найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в

колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства.

Сьогодні інклузивна освіта означає включеність усіх дітей (за винятком крайніх ступенів фізичного чи розумового недорозвинення) в освітнє життя школи за місцем проживання, головним завданням інклузивної школи є створення системи яка б задоволила потреби кожного, а головною метою – надання можливості усім бажаючим найбільш повного включення в соціальне життя громади [5, 50]. Викладачі, які впроваджують в дію принципи інклузії, використовують наступні засоби включення:

- 1) приймають учнів з особливими потребами, як і всіх інших дітей в класі;
- 2) включають їх в однакові види діяльності, ставлячи при цьому різні завдання;
- 3) залучають учнів в колективні форми навчання і групове вирішення завдань;
- 4) використовувати й інші стратегії колективної участі – ігри, спільні проекти, різноманітні дослідження тощо [5, 51].

Одним із головних завдань інклузії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами.

При визначенні сутності інклузії, важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості.

1. Інклузія – це процес. Важливо зазначити, що інклузія має розглядатись як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому випадку відмінності розглядаються як позитивне явище, яке стимулює навчання дітей та дорослих.

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

3. Інклузія передбачає присутність, участь та досягнення. «Присутність» в цьому контексті розглядається як надання можливості навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; «участь» розглядається як позитивний досвід, який набуває учень у процесі навчання, та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; «досягнення» розглядається як комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише результати тестів та екзаменів.

4. Інклузія передбачає певний наголос на ті групи учнів, які підлягають «ризику» виключення або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими «групами ризику» та гарантування їм можливості участі в освітньому процесі [1, 198].

В основу інклузивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Ураховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що інклузія передбачає особистісно зорієнтовані методи навчання, в основі яких - індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей - здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо.

Тобто, інклузивна освіта:

- визнає, що всі діти можуть навчатись;
- визнає та поважає відмінності в дітях: вік, стать, етнічну належність, мову, стан здоров'я тощо;
- заоочує освітні структури, системи та програми відповідати потребам усіх дітей;
- є частиною ширшої стратегії розвитку інклузивного суспільства;
- є динамічним процесом, що постійно розвивається;
- не повинна залежати від величини навчального класу чи браку матеріальних ресурсів.

Філософія інклузивної освіти базується на переконаннях у необхідності зміни освітньої парадигми – реформуванні шляхом об'єднання двох традиційних систем (спеціальної і масової освіти) в єдину освітню систему.

Інклузія передбачає не просто середовище, а й спеціально розроблені методики та необхідну підтримку учням зі спеціальними освітніми потребами, що перебувають у масових загальноосвітніх школах та школах місцевих спільнот. Головний критерій, за яким має відбуватися навчання всіх школярів з особливостями розвитку, є повне задоволення навчальних потреб учнів.

Досвід впровадження інклузивного навчання засвідчує, що інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітні заклади – це світовий процес, до якого залучені всі високорозвинені країни. Це закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти, пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою ставлення до неповносправних, з визначенням їхнього права на одержання рівних з іншими можливостей в різних галузях життя, в тому числі й освіті.

Після навчання у звичайних школах діти з обмеженими можливостями легше пристосовуються до реалій життя. Процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади набудуть значного поширення і стануть успішними за умови зміни ставлення в суспільстві до цих дітей та до ідеї інклузії,

покращення матеріального забезпечення системи освіти, здійснення необхідної фахової підготовки майбутніх педагогів і проведення їх масової перепідготовки.

Узагальнюючи усе вищезазначене, спробуємо зробити загальні висновки.

- Інклюзивна освіта дає можливість усім, хто бажає навчатися в повній мірі, брати участь в житті колективу.
- Інклюзивна освіта володіє ресурсами, направленими на стимуляцію рівноправ'я усіх хто навчається.
- Інклюзивна освіта володіє ресурсами, направленими на участь в усіх аспектах життя колективу.
- Інклюзивна освіта направлена на розвиток у всіх людей без виключення навиків спілкування та максимальної соціалізації [2, 44].

Отже, інклюзивне навчання в загальноосвітніх закладах – альтернативне навчанню в спеціалізованих закладах і має ряд переваг. Перше і саме головне – дитина вчиться життєдіяльності в суспільстві здорових людей, у нього формується направленість до нормального, повноцінного життя і тут головне в тісному співробітництві з сім'єю, сформувати у дитини сприйняття своєї хвороби не як обтяжливої життєвої обставини, а як певного способу життя.

Інклюзивна модель має впроваджуватися в систему освіти: по-перше, заради тієї категорії дітей, яка все ще залишається відірваною від своїх однолітків, а тому і від суспільства; по-друге, наповнити сенсом життя усіх дітей з особливими потребами, включивши їх в повноцінне освітнє середовище; по-третє, сприяти, таким чином, соціалізації цих дітей.

Література:

1. Головінський І. Педагогічна психологія: навчальний посібник. – К.: В-во «Аконт», 2003. – 287 с.
2. Соціально-психологічний захист дітей-інвалідів та молодих інвалідів // Упор. Н.Є. Бенюх. – Донецьк, 1997. – 68 с.
3. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник / Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. / За заг. ред. Даниленко Л.І., - К., 2007. – с. 128.
4. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов// СОЦИС. – 2003. – № 5. – С. 100-106.
5. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Проблема доступности высшего образования для инвалидов // СОЦИС. – 2005. – № 10. – С. 48-54.

МАРТИНЮК ГАННА ВОЛОДИМИРІВНА

Луцький інститут розвитку людини ВНЗ «Університет «Україна»

ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Законодавчі акти як необхідна умова соціальної реабілітації інвалідів. Головним міжнародним документом, що забезпечує концептуальний підхід до роботи з людьми, що мають психофізичні вади є прийняті Генеральною Асамблеєю ООН у грудні 1993р. “Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів”. У цих правилах викладено таке тлумачення терміну “реабілітація”: "... процес, маючий на меті допомогти інвалідам досягти оптимального фізичного, інтелектуального, психічного та/чи соціального рівня діяльності та підтримувати його, надавши ім тим самим засоби для зміни їх життя та розширення рамок їх незалежності”. Особливу увагу цей документ пропонує звернути на такі групи населення, як діти, жінки, люди похилого віку, бідні прошарки населення, особи з двома, або кількома видами інвалідності, біженці-інваліди.

В Україні протягом тривалого часу сформовано державну систему соціальної підтримки дітей-інвалідів і дітей з вадами психічного та фізичного розвитку, яка організаційно розподілилася між Міністерством освіти України, Міністерством охорони здоров'я України, Міністерством праці та соціальної політики України, Міністерством у справах сім'ї та молоді України, Державним комітетом України з фізичної культури і спорту[2].

Правові засади щодо задоволення особливих потреб дітей з обмеженими фізичними та психічними можливостями у соціальному захисті, навчанні, лікуванні, соціальній опіці та громадській діяльності відображені у Законах України: “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, “Про освіту”, “Про пенсійне забезпечення”, “Про державну допомогу сім'ям з дітьми”, “Про фізичну культуру і спорт”, “Про статус і соціальний захист громадян, що постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, “Про благодійництво та благодійні організації”, в Основах законодавства України про охорону здоров'я, Основах законодавства України про культуру.

В українському законодавстві основні положення соціальної політики держави щодо інвалідів визначені у законі України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, який прийнято у березні 1991 року.

Цей закон повністю відповідає міжнародним документам, передбачає медичну, соціально-трудову реабілітацію та адаптацію інвалідів, гарантує здобуття освіти на рівні, що відповідає їх здібностям і можливостям. Законом також передбачено створення належного архітектурно-інженерного середовища, пільги у наданні житла. Але на практиці більшість положень цього закону не виконується, що з одного боку можливо пояснити рівнем економічного розвитку нашої держави, а з іншого боку байдужістю чиновників різного рівня до проблем інвалідів та їх сімей.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей роботи соціального педагога з інвалідами. Соціальний педагог не може вирішувати за інваліда його проблеми, він повинен допомогти особистості визначити особисту позицію, сформувати незалежність від зовнішнього впливу, навчити спиратися на себе, тобто допомогти самоактуалізуватись у подоланні перешкод. Інвалід, що адекватно оцінює своє становище і усвідомлює свою самоактуалізацію, досягає душевного і психічного здоров'я, стає соціально повноцінною особистістю.

Актуальність даної теми полягає у створенні таких соціально-педагогічних умов, які сприятимуть внутрішньому управлінню індивіда, досягненню ним своїх цілей, реалізації різних типів поведінки, гнучкої адаптації в сучасному суспільстві. Треба створити атмосферу безпеки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання.

У практиці соціальної роботи соціально-педагогічна і психологічна допомога ще й досі ототожнюються із соціальним захистом. Почасті це пояснюється відсутністю загальноприйнятої теорії співвідношення соціальної допомоги і соціального захисту. Водночас накреслився деякий стійкий інваріант розуміння цих понять, а саме: "соціальна допомога" – поняття значно ширше, ніж "соціальний захист". Термін "соціальна допомога" є цілком правомірним та автономним, коли йдеться про індивідуальну допомогу окремій дитині, групі дітей чи їх родичам. Кінцевою метою такої індивідуальної допомоги є формування позитивної "Я" - концепції, соціальне самоствердження, повнокровна участь у життєдіяльності суспільства.

Коли мова йде про соціальний захист, мається на увазі створення певної законодавчої бази, яка б захищала права тієї чи іншої соціальної групи, зокрема, забезпечення прав на лікування, навчання, працевлаштування, надання пенсій, пільг тощо. У цьому випадку соціальний працівник виступає в ролі "перекладача" мови законів[3]. Однак при такому розумінні понять залишається широке поле для їх взаємопроникнення. Так, відстоюючи права окремої людини, ми тим самим допомагаємо їй адаптуватися в складних умовах життя.

У теоретичному плані ми входимо з визнання універсальності кожної особистості, яка є творцем власної долі, що є цілісністю, а не сукупністю окремих якостей та вчинків. Методологічно такий підхід побудований на здобутках вітчизняної педагогічної науки (дефектологія і соціальна педагогіка) і походить з теорії гуманістичної психології, в якій акцент робиться на самоактуалізацію особистості, логотерапії – терапії, орієнтованої на знаходження сенсу життя, гуманітарної психології, що наголошує на своєрідності систем ціннісних орієнтацій, культурно-психологічних властивостях дитини і психолога.

Особистість дитини-інваліда розвивається у відповідності із загальними закономірностями розвитку дитини, а дефект, стан чи хвороба визначають вторинні симптоми (за Л. Виготським), що виникають опосередковано протягом аномального соціального розвитку. Хвороба, яка спричинює насамперед порушення в біологічній сфері людини, створює перешкоду для соціально-психологічного розвитку[1]. Це стосується інвалідів з дитинства з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, комплексними порушеннями психофізичного розвитку. У разі відсутності своєчасної допомоги відбуваються відхилення від стадії вікового розвитку, тобто особливості дизонтогенезу спричинено патологічним процесом у біологічному розвитку та його наслідками.

Ось чому таке велике значення має соціально-педагогічна і психологічна допомога інвалідам віком від 15 до 18 років і старше – до 28 років. У 15 років закінчується сенситивний етап дитинства, для якого є характерною нестійкість психічних функцій, що може спричинити явища регресу, тобто повернення функцій на більш ранній віковий рівень. Психологи виділяють шість варіантів психічного дизонтогенезу: недорозвинення, затримка у розвитку, ушкоджений розвиток, дефіцитарний, споторнений і дисгармонійний.

Спостереження свідчать, що ті проблеми, з якими починають стикатися юнаки та дівчата у віці 15-18 років, спричинені не самою хворобою, дефектом чи станом, а гострою емоційною реакцією на психотравмуючу ситуацію, зумовлену певним ставленням до інвалідності, оцінкою, яку дає інвалід характеру цього ставлення, життєвою позицією відносно до ситуації в цілому. Перебуваючи здебільшого у замкненому просторі, вони переживають великий дефіцит соціальних контактів або, опинившись у змішаному колективі, стикаються із труднощами міжособистісних відносин[1]. У їхній мові домінують слова: самотність, нездатність, неспроможність, марність життя. Багато інвалідів, стикаючись з життям, втрачають впевненість у собі, в можливостях самореалізації, зокрема в особистісній сфері, створенні власної сім'ї і вихованні дітей. Основна закономірність, характерна для всіх категорій інвалідів – це обмеження комунікативних можливостей внаслідок сенсорної, моторної і соматичної депривації.

Інвалідність – це проблема не лише інваліда, його сім'ї, але і найближчого оточення. Батьки, які доглядають за дитиною з функціональними обмеженнями, не можуть позбавитися почуття провини. У благополуччих сім'ях дитину часто занадто опікують, не готують до самостійного життя, а в неповних або конфліктних сім'ях, навпаки, вихованню та навчанню таких дітей та догляду за ними не приділяють належної уваги. Батьки стикаються з проблемами, пов'язаними з установленням та підтримкою контакту, розв'язанням конфліктних ситуацій,

особливо тих, що загрожують цілісності сім'ї[3]. Наявність у сім'ї однієї дитини з явними ознаками інвалідності часто негативно позначається на житті інших дітей, на їх майбутньому шлюбі.

Саме цим і пояснюються особливості соціально-педагогічної реабілітації дітей-інвалідів. Завдання соціального педагога – в тому, щоб створити такі соціально-педагогічні умови, які сприятимуть внутрішньому управлінню індивіда, досягнення ним своїх цілей, реалізації різnobічних типів поведінки, гнучкої адаптації. Треба створити атмосферу безпечності, ситуації, у якій відсутнє зовнішнє оцінювання. Тільки за таких умов людина може виявити себе нестандартно, по-новому, тобто творчо. Завдяки творчій адаптивній поведінці вона діє продумано, прагне до самостійності, гармонійності, а коли спрямовує свої зусилля на досягнення власних цілей, то діє продумано. Разом з тим самоактуалізація не може бути реалізована без емпатійного розуміння і прийняття іншої людини, тобто взаємодії з нею.

Система спеціальної освіти – від ізоляції до інтеграції. Об'єднуючу ідею для пошуку і впровадження більш досконалої освітньої системи стосовно аномальних дітей мусить виступити їх соціальна реабілітація як головна мета спеціальної освіти[4]. Досягнення цієї мети на науково-педагогічному рівні потребує створення нових освітніх стандартів, відповідних корекційно-методичних засобів, нової структурної організації, розробки чітких нормативів для системи соціальної реабілітації на всіх етапах навчання і розвитку школярів з психічними та фізичними вадами. Лише своєчасне розв'язання всіх цих складних проблем забезпечить оптимальні умови навчання і виховання аномальних дітей з тим, щоб сприяти найкращій їх підготовці до самостійного активного суспільного життя.

Серед названих проблем структура спеціальної освіти є однією з пріоритетних. Стратегію її практичного втілення має визначати варіативність форм одержання освіти і системи спеціальних установ. Перспективною в цьому плані видається інтегрована система навчання. Її ключовий принцип - створення умов для якомога меншої соціальної депривації, тобто розміщення аномальної дитини в найменш специфічному середовищі.

Для спрямування уваги в русло згаданих проблем виокремимо основні показники нинішньої кризової ситуації у спеціальній освіті:

- соціальне маркування аномальної дитини як дитини з дефектами;
- штучна ізоляція дитини в особливому соціумі;
- жорсткість і без варіативності форм одержання освіти і системи спеціальних установ;
- майже повне виключення сім'ї з процесу навчання і виховання дітей з психічними і фізичними вадами.

Гуманне ставлення до аномальної дитини має стати точкою відліку і для вирішення державою відповідних патронажно-захисних проблем, і для вдосконалення навчально-виховного процесу в спеціальних закладах.

Дефектологічна наука стосовно проблеми навчання і розвитку аномальної дитини виходить з того, що вона не просто менш розвинена, ніж її нормальній ровесник, а інакше розвинена. Така дитина характеризується специфічністю, своєрідністю власної психіки. Тому психічний розвиток аномальних дітей кваліфікується як компенсаторний, тобто такий, що здійснюється у формі заміщення чи вирівнювання того чи іншого внутрішнього процесу (мислення, сприймання тощо) [5]. На здатності психіки до компенсації окремих функцій, використання обхідних шляхів, створення нових механізмів, які забезпечують досягнення певних цілей, будується навчально-виховний процес у спеціальній школі. Однак, її реальні освітні досягнення не відповідають сучасним запитам. Аномальні діти, незважаючи на довготривале навчання, часто залишаються недостатньо підготовленими до активного громадського життя; їх інтеграція в суспільні відносини непомірно ускладнюється.

В теорії та практиці спеціальної освіти до цього часу панує дещо спрощений підхід щодо ролі тієї чи іншої вади у психічному розвитку особистості. За постулат береться те, що наявність у дитини певної вади автоматично передбачає і існування у неї прагнення до її подолання. Але що значить подолати чи вирівняти наявний дефект: розумовий недорозвиток, сліпоту чи глухоту?

Більш продуктивною є точка зору, згідно з якою прагнення до подолання власної вади виникає у дитини за певних соціальних умов її існування, за відповідною соціальною ситуацією розвитку[4].

Спеціальна освіта лише тоді буде оптимальною, коли школярі не відчуватимуть себе відлученими від суспільного громадського життя, коли особистісно центроване навчання повністю витіснить навчання дефектоцентроване.

В процесі сумісного навчання діти з відхиленнями розвитку усвідомлюють, що вони засвоюють систему учбових умінь спільну з учнями масової школи: читання, письмо, рахунок тощо. Відмінність же полягає в оригінальності тих предметно-навчальних операцій, на основі яких формуються ці вміння. Така операційна нетотожність не повинна пов'язуватись у свідомості школяра з почуттям його малоцінності, а, навпаки, це має межувати десь з його виключністю. Вже сама своєрідність організації спеціальної освіти свідчить про творчий характер навчання школяра з певними вадами. Суб'єктивний ступень творчого компоненту такого учня вищий від аналогічного ступеня нормальної дитини[1].

У аномального учня розуміння того, що йому визначений інший, більш складний шлях розвитку, має набути особистісного смислу. І, що важливо, він повинен досягти таких соціальних стандартів, які адекватні нормальному типу. За такого підходу в школярів з розумовими та сенсорними вадами значно підвищуватиметься соціальна позиція й рівень самооцінки.

Особистісно центроване навчання у спеціальній школі має реалізувати цілісний підхід до підростаючої особистості, однаковою мірою забезпечуючи її інтелектуальний та соціальний розвиток. Це відбувається, по-перше, за рахунок мотиваційного компоненту цього типу навчання. У такому навчанні пізнавальні мотиви не домінують над широкими соціальними чи престижними. Всі вони виступають рівнозначними, розвиваються паралельно і на однаковому рівні стійкості, сили і спрямованості.

По-друге, ці меті слугують створюване педагогами культурно-освітнє середовище, в яке має входити аномальна дитина. Це середовище колективної діяльності і спілкування. Тут виникають умови для позитивного дитячого взаємозагачення. Інтелектуально сильніша дитина набуває можливості виявити свою соціальну активність стосовно менш здібної. Остання, в свою чергу, черпає у спілкуванні з більш активною дитиною те, що їй недоступне, але до чого вона прагне.

Непересичну цінність становить така організаційна форма навчання як спільні колективи аномальних і нормальніх дітей, підбір груп і пропорції інтелектуальних рівнів у них, що сприятиме інтенсифікації компенсаторних процесів. Адже, як засвідчили довготривалі дослідження, кожна вища психічна функція в процесі розвитку з'являється двічі: спочатку як функція колективної поведінки, форма співробітництва чи взаємодії, а згодом як спосіб індивідуальної поведінки, внутрішній процес діяльності, тобто як категорія інтерпсихологічна [2].

В організації системи спеціальної освіти в більшості країн Європи і Америки прийнятий комбінований підхід: поряд з навчанням у спеціальних навчальних закладах здійснюється інтеграція аномальних дітей у системі загальної освіти. У масовій школі в основному навчаються діти з легким і середнім ступенем вираження дефекту як у класах з нормальними дітьми, так і в спеціальних. Діти з найбільш вираженими чи багатьма дефектами, як правило, навчаються в окремих спеціальних школах, а якщо "інтегровані", то по лінії одного з компонентів складного дефекту.

Це стало можливим завдяки високому рівню розвитку загальної і спеціальної системи навчання, зокрема, зменшенню кількості учнів у класах масових шкіл, а також – створенню досить гнучкої і дієвої системи забезпечення аномальних дітей у масових школах спеціальною психологічною, педагогічною і медичною допомогою.

Наприклад, у Польщі вже існує практика підготовки дітей з обмеженнями до інтеграції в систему загальної освіти, що здійснюється в родині або в спеціалізованих державних центрах. Роль соціального працівника і психолога – поради батькам, де краще вчитися їх дитині (відповідно до індивідуальних можливостей і потреб). [4]. У Krakowі діє три школи, в яких є інтеграційні класи: серед 15-16 здорових дітей навчається 4-5 з порушеннями: ДЦП, даунів, аутистів і з емоційними порушеннями. Цим пояснюється і підбір спеціалістів, які працюють за індивідуальними програмами.

На жаль в Україні інтегроване навчання, як найбільш сучасна форма соціально-педагогічної реабілітації дітей-інвалідів, головним чином розвивається поки що тільки в теоретичному плані. Застосування цих знань в педагогічній практиці обмежується низкою факторів, головний з котрих – проблеми фінансування соціальної сфери. Однак те, що в умовах фінансової кризи неможливо зробити на державному рівні, в суспільстві в цілому, можливо втілити на рівні мікросоціуму: в сім'ї та її найближчому оточенні.

Сім'я та її оточення як основа соціальної реабілітації дитини з обмеженими можливостями. [3]. Одна з найголовніших проблем нації сьогодення – загроза вимирання, матері бояться народжувати, бояться зліденності, а крім того – бояться народити хвору дитину.

Таке лихо споконвічно вважалося найтяжчим, адже недаремно всі народи оберігають вагітних. Проте жінка, яка народила хвору дитину, відразу опиняється сам на сам із нещастям, що звалися на неї. Межа відторгнення пролягає вже у палаті молодих матерів. Ось де жінка потребує допомоги психолога і особливої уваги соціального педагога. Звичайно, це дуже болячий удар, і розв'язати купу проблем, пов'язаних з народженням дитини-інваліда без допомоги державних установ надзвичайно важко.

Одна з важливих задач соціального педагога у такий момент – допомогти матері та батьку уявити своє становище, круту зміну життя, їх власну роль у житті дитини і своє призначення. Багато жінок намагається зберегти попередній уклад життя, роботу, і неминуче жертвують чимось у долі хворої дитини. Інші, навпаки, кидають все, присвячують себе дитині. У таких випадках здебільшого розпадається сім'я, страждають інші діти[1].

Тому перший етап соціальної реабілітації дитини з обмеженими можливостями – допомогти батькам змінити своє життя так, щоб і дитині допомогти, і зберегти активність у соціумі. Для цього потрібно у пологових будинках створити комісії, групи фахівців, котрі вирішуватимуть надзвичайну ситуацію: народження дитини з патологією. Завданням цієї комісії є первинна психотерапевтична і просвітницька робота з матір'ю, членами родини (особливо з батьком) і перші поради-рекомендації – до кого звернутися. Зі свого боку в центрах соціально-психологічної підтримки матерів таку жінку повинні прийняти як фахівці, так і матері, які вже виховують дітей-інвалідів. Все це стосується будь-якого часу встановлення захворювання у дитини[5].

Другий етап – входження у життя сім'ї дитини-інваліда. На жаль, далеко не кожний батько сприймає дитину-інваліда. Поки що немає загальної статистики, проте факт, що більшість сімей дітей-інвалідів без батька, безперечний. Багато б хто з батьків зостався у сім'ях або став краще ставитися до своєї хворої дитини і до життя,

якщо б мали можливість спілкуватися, бачитися з іншими сім'ями, іншими батьками, усвідомили, що хворі дитини не треба соромитися, що їй потрібна любов батька.

Отже, завдання другого етапу - створення груп взаємодопомоги батьків, і не тільки батьків, а й всіх членів сім'ї, передусім братів і сестер.

Згідно із положенням Комісії захисту прав дитини ООН брати і сестри дітей-інвалідів – це діти, які потребують захисту і реабілітації. Зокрема відомо, наскільки важко їм не відвернутися від хворого брата або сестри, котрі стали для них джерелом страждань.

Брати і сестри інвалідів – особливі діти. Залежно від взаємин у сім'ї вони можуть бути опорою і захистом не тільки своїм рідним, але й багатьом хворим людям, оскільки здатність до співчуття вихована у них з дитинства. З них можуть вийти прекрасні лікарі, вчителі, справжні, а не випадкові соціальні працівники. Проте може статися й навпаки – не отримавши підтримки в добрих починаннях, можуть зламатися і відмовитися від хворого брата або сестри. Ось чому в своїй діяльності соціальний педагог повинен працювати не тільки з дітьми-інвалідами, а й обов'язково з їхніми братами, сестрами, друзями, однолітками. Тому підхід до реабілітації лише дитини-інваліда, незважаючи на її оточення не може дати відповідного результату.

Дітям з обмеженими можливостями потрібні здорові діти для швидкої соціальної адаптації, підтримки та спілкування, а здоровим дітям – хворі, щоб у них виховувалося живе співчуття. Неможливо виховати здатність співчувати в умовах, коли здорові діти практично ізольовані від хворих однолітків[2].

Тому третім етапом є виховання і розвиток братів і сестер дітей-інвалідів. Але не тільки братів і сестер. Хіба всі діти не потребують просвітницьких гуманістичних програм? В наших навчальних закладах дітей навчають багатьом наукам, проте не має програм, де йшлося б про те, що далеко не у всіх людей є однакові можливості рухатися, адаптуватися, спілкуватися. Діти виховуються так, начебто навколо них взагалі не існує багатьох хворих однолітків. Тому логічно формується четвертий етап соціальної реабілітації дітей-інвалідів.

Четвертий етап соціальної реабілітації – інтегроване виховання дітей, що передбачає не тільки навчання в інтегрованих класах. Практичний досвід такого навчання вже є в багатьох школах поза нашої країни. Узагальнюючи результати, можна сказати: це дуже важко, але цілком можливо, а результати інтегрованого навчання важко переоцінити, оскільки змінюється ставлення до хворих не тільки у дітей, котрі навчаються з ними в одному класі, а й у багатьох учнів школи.

Одне з головних завдань соціального педагога – розробка індивідуальної програми реабілітації. Існуючі психолого-медико-педагогічні комісії, де з першого візиту дитини коло незнайомих людей визначає спосіб її навчання, не вирішать всіх проблем. У батьків тут практично немає ніяких прав, тільки обов'язки. Повинні бути не комісії, а постійно діючі психологічні консультації з широким доступом батьків до інформації про методи і шляхи розвитку дитини. Для того, щоб скористатися інформацією, батьки повинні навчитися визначати, що краще для дитини, як сполучати роботу і догляд за дитиною. Батьки мають усвідомити, що сьогодні не можна бути пасивними, якщо їх дитина хвора, адже саме вони повинні обрати той напрям, який дасть найкращі результати[4]. На жаль, сьогодні вибір дуже обмежений – спецшкола-інтернат чи так зване навчання вдома. Так зване. Тому що 90% випадків – це чисто формальне навчання, діти ізольовані від своїх однолітків і майже не розвиваються. Спецінтернати і лікують, і навчають, наскільки можливо. Але мають один суттєвий недолік – якщо дитина перебуває там досить тривалий час, то вона майже не пристосована до звичайного життя, у тому числі і до життя в сім'ї.

З цього випливає одна з головних потреб дітей-інвалідів - потреба у Центрі спілкування. Потреба у теплому домі, де на тебе чекають друзі, де можна спілкуватися, слухати музику, гуляти по подвір'ю, святкувати. А ще – займатися у гуртках та секціях, отримати консультацію психолога, читати книжки і дивитися телевізор: - все те, що необхідне молодій людині! На Заході це називається денний центр[1]. У нас поки що створюються медичні реабілітаційні центри – інша назва поліклінік, щоправда, іноді з розширеним діапазоном послуг.

Такий центр потрібен і батькам для взаємної підтримки, навчання необхідним професіям, спілкування з іншими людьми. Прикладом такого центру може бути створена перша на Україні приватна школа сімейного типу для дітей з діагнозом “ранній дитячий аутизм” (РДА) та іншими інтелектуальними і психічними розладами.

Цю “Школу життя” було створено батьками хворих дітей на чолі з Марією Василівною Щебрик, педагогом з чотирнадцятирічним стажем. Вихователями в цьому закладі реабілітації працюють переважно самі батьки[2]. В основу реабілітаційного процесу покладена англійська методика, але деякі напрацювання унікальні. В школі панує любов, лагідність, доброчільливість. За однією з теорій, аутичну дитину може вилікувати лише почуття любові і безпеки. Нині школа надає допомогу 40 дітям.

Є в школі сенсорна, музична, ігро- та логопедія, індивідуальні заняття з психологом і логопедом, масаж. Соціально- побутове навчання, ляльковий театр, малювання допомагають малюкові повернутися до реального життя, позбутися страхів. Для тих 30% аутистів, які, за даними англійських психологів, можуть бути повернені суспільству, такі школи – єдиний вихід.

Загалом, все життя сімейного дитячого закладу підпорядковано основній меті – соціальній реабілітації та адаптації дітей з особливими потребами до життя в суспільстві[1]. Вони вчаться жити серед нас, набувають соціальних навичок, освіту (21 вихованець після психолого-медико-педагогічної комісії отримав право на навчання у державній системі освіти), і доводять, що талант творчості є мало не в кожній аутичної дитині.

За кордоном деякі з таких дітей вирости в письменників, художників, науковців. В нашій країні досі відсутня комплексна програма реабілітації, відповідна система навчання, навіть статистика РДА.

Одна з головних проблем настає коли дитина-інвалід дорослішає. Це проблема майбутнього, дорослого життя дітей, їх місця у соціумі. Здебільшого діти-інваліди здатні виконувати ту чи іншу роботу. У нас в країні дуже багато говориться і ухвалюється настанов і наказів про створення робочих місць для інвалідів, і гроші на цю справу виділяються, однак дуже мала частка інвалідів працює на таких робочих місцях.

Причин тому багато. Перед усім невирішеність проблем архітектурного оточення, непристосованість громадського транспорту. Психологічно інваліду дуже важко працювати серед здорових чужих людей, і продуктивність зовсім не та. На Заході є сьогодні таке поняття – продуктивно-реабілітаційний бізнес для сімей інвалідів. У нас раніше працювали інвалідні невеликі артілі, де разом із хворими людьми працювали їхні друзі і близькі [6]. Зараз такими підприємствами могли б бути і маленькі кафе, і фотоательє, і майстерні. Все це давно перебуває в руках здорових, ділових людей. В організації подібного роду реабілітаційних закладів повинна бути спеціальна ніша – соціальна, економічна, правова – для сімей з дітьми-інвалідами.

Таким чином ми прийшли до висновку: необхідно створювати Центри спілкування, які як ніякий інший заклад будуть сприяти соціальній реабілітації дітей-інвалідів та їх сімей. Такі центри повинні бути невеликими, але їх має бути стільки, скільки потрібно, а не один на все місто. Хто має створювати такі центри? На нашу думку це повинні бути саме батьки дітей-інвалідів, а державні органи соціального захисту мають сприяти цьому процесу, надавати необхідну методичну, інформаційну і фінансову допомогу. Це дуже складна робота, але саме завдяки їй і відбувається процес реабілітації [2]. Дружня група матерів може зробити багато чого, є сьогодні і благодійні фонди, яким можна запропонувати проект. Пасивний образ життя, позиція утримання ще ні коли не приводили до позитивних результатів у вихованні людини, потрібної суспільству.

Література:

1. Закон України „Про вищу освіту” із змінами, внесеними згідно з Законом № 380-IV(380-15) від 12.2002 р.
2. Бойко Г.М. Організація інтегрованого навчання студентів з обмеженими можливостями на факультативних заняттях з фізичного виховання // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 3 – 4. – С. 108 – 110.
3. Волошко Л.Б. Формування професійної компетентності студентів із особливими потребами в умовах групового навчання //Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – К.: Університет „Україна”. – 2004 – С. 34 – 35.
4. Забезпечення рівних можливостей для навчання студентів з інвалідністю: Методичний посібник / К.О. Кольченко, Ш. Равер-Лампман, Г.Ф. Нікуліна, Н.Я. Козліковська, Г.Є. Мазарська. – К.: Університет „Україна”. – 2005. – 76 с.
5. Цибіз Г.Г., Черниш Н.І., Васильєв С.Г. Збільшення зацікавленості студентів до занять з фізичного виховання // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. проф. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (ХХП), 2005. - № 24. – С. 107 – 110.
6. Joseph R. Boyle, Mary Weishaar. Special Educational law with Cases. Allyn and Bacon, United States of America, 2001. -240p.

ПАВЛИШИНА НАТАЛІЯ БОРИСІВНА

Луцький інститут розвитку людини ВНЗ «Університет «Україна»

МЕТОДИ І МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ

Сьогодні, як ніколи, зросла обумовлена життям, роль соціальної реабілітації – комплексу заходів, спрямованих на відновлення людини в її правах, соціальному статусі, на покращення її життя, здоров'я, дієздатності. Наша реальність така, що багато людей, які з певних причин позбавлені змоги жити повноцінно, залишаються на узбіччі. Це становище породжує безліч соціальних проблем, адже за становищем, скажімо, інвалідів, можна зробити висновок про розвиток країни в цілому, її місце серед інших країн світу. Так, у високорозвинених країнах, цим верствам населення надається всебічна допомога і їх уряди прагнуть якомога більше уваги приділити тим, хто її потребує, полегшити їх побут, пристосувати до нормального життя.

У нашій країні також створюються певні передумови для розвитку соціально-реабілітаційних заходів, але існує іще дуже багато перешкод для їх повноцінної реалізації: від ставлення оточення до людей, що їх потребують до байдужості владних структур і повної непристосованості громадських місць для користування людьми з обмеженими можливостями, літніми або хворими людьми та іншими категоріями, що потребують соціальної реабілітації.

Але система соціальної реабілітації у нашій країні все ж розвивається. Реабілітаційна допомога надається різним категоріям клієнтів, залежно від чого і визначаються найважливіші напрями реабілітаційної діяльності. На сучасному етапі відкриваються різноманітні кризові центри (жіночі, для інвалідів та їх близьких, для людей, що

відбували покарання, молодіжні тощо), телефони довіри, клуби, де люди, об'єднані спільною метою мають змогу поділитись досвідом, отримати допомогу та поради фахівців. З огляду на це технології соціальної реабілітації дітей з функціональними обмеженнями є надзвичайно актуальною проблемою.

Дана проблема є досить добре висвітлена фахівцями із соціальної роботи. Її розробляли такі вітчизняні та російські науковці: В. Баранов, О. Безпалько, Д. Вендер, М. Буянов, Г. Луценко, О. Мостіпан, Г. Науменко, Є. Холостова, А. Капська, Л. Тютята та ін. Наукові праці з теми друкуються фаховій пресі (журнали «Практична психологія та соціальна робота», «Соціальна політика і соціальна робота», «Педагогіка і психологія», «Педагогіка», «Соціальний захист» тощо). Достатньо тема розроблена і у навчальній літературі: підручниках та навчальних посібниках із соціальної педагогіки та соціальної роботи.

Соціальна реабілітація інвалідів – це система відновлення соціальних взаємозв'язків, соціального статусу, працевдатності через комплекс соціально- медичних, соціально-психологічних і соціально-правових заходів.

Соціальна реабілітація інвалідів проводиться органами охорони здоров'я, реабілітаційними центрами, соціальними службами та іншими організаціями й установами, до компетенції яких входять завдання з соціальної реабілітації інвалідів різних груп інвалідності та вікових категорій. Соціальна реабілітація тісно пов'язана із соціальним забезпеченням і страхуванням. Зміст реабілітаційних заходів визначається специфікою організації та установи, яка його проводить.

Наведемо приклад соціальної реабілітації інвалідів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Реконструкція соціально-культурного оточення дітей і молоді означає організацію комунікації і дозвілля з ровесниками за місцем проживання. Організація спілкування з ровесниками не інвалідами формує коло міжособистісних відносин і задоволяє одну із важливих соціальних потреб – потребу в спілкуванні. Одна з поширених форм роботи – клуби спілкування, які відіграють важливу роль у подоланні фізичної і духовної самотності. Ці клуби компенсирують однобічність функціональних зв'язків, сприяють розширенню кола спілкування, що, у свою чергу, покращує внутрішній стан людини, знімає почуття тривоги, занедбаності.

Активізація соціально-культурних і соціально-педагогічних функцій конкретної особистості у задоволенні основних соціальних потреб має на меті подолання почуття самотності, емоційної відчуженості і значною мірою досягається стимулюванням соціальної активності особистості. Спочатку вивчаються проблеми дітей та молоді, а потім створюються умови для подальшого розвитку їхньої ініціативи, зокрема, створюються центри соціальної активності, громадські організації та дитячі асоціації. Вихід особистості за вузько групові рамки, залучення її до системи безпосередніх стосунків з широким колом інших людей сприяє збагаченню індивідуального життя особистості.

Самоактуалізація і соціалізація неможливі без розвитку креативної особистості, виявлення і розвитку творчого потенціалу. Йдеться як про творчий підхід до життя, та і про компенсаторний вплив мистецтва на особистість. Тому в практиці соціальної роботи використовуються такі методи роботи, як арттерапія, конкурси і фестивалі художньої творчості дітей і молоді.

Реабілітаційні функції виконує також взаємодія особистості з природою. Догляд за тваринами і рослинами знімає стрес, нормалізує роботу нервової системи, психічний стан. Спілкування з тваринами суттєво збагачує життя, може бути додатковим джерелом взаємодії людини з навколошнім світом. Тому в роботі з дітьми-інвалідами можна використовувати таку форму соціальної реабілітації, як екологізація педагогічного середовища (конструювання і виготовлення екологічних куточків у ССМ, навчально-виховних закладах і за місцем проживання; іпотерапія – спілкування з кіньми; соціальна реабілітація сліпих за допомогою собак-проводирів; екологічні гуртки; обладнання гнізд; екскурсії у ліс, на річку, наметові табори тощо).

Один із шляхів соціальної реабілітації інвалідів – їх профорієнтація і працевлаштування. Тому навчально-виховні заклади для дітей-інвалідів мають бути відкритими і доступними для соціальних працівників. З цією метою в інтернатах проводяться дні соціальної служби, під час яких соціальні педагоги і психологи надають дівчаткам і хлопчикам інформаційно-консультивативні послуги з проблем профорієнтації й працевлаштування. Діти знайомляться зі своїми правами, що встановлені Конвенцією ООН про права дитини, і пільгами, які надаються державою для їх соціального захисту.

Профорієнтація передбачає попереднє дослідження функціональних можливостей молодої людини, її освітнього, професійного і соціального рівня. Завдання профорієнтації – встановити найпридатніші для інвалідів види роботи, надати їм можливість обрати роботу відповідно до їх навичок, здібностей і вмінь. Обов'язково слід враховувати особисті бажання кожного й виходити з найретельнішого оцінювання професійних здібностей. Так, соціальна реабілітація дітей з обмеженнями у пересуванні здійснюється шляхом організації пілідної праці, творчих занять. З цією метою для дітей-інвалідів проводяться заняття з плетіння мережива, виготовлення іграшок, штучних квітів, виробів з бісеру тощо. Творчі заняття справляють психолого-педагогічний вплив на особистість, сприяють згуртуванню інвалідів, об'єднанню їх у неформальні групи. Такі форми роботи створюють умови для відновлення почуття гідності, самоповаги, соціальної придатності й самоствердження особистості.

Соціально-психологічна реабілітація сприяє формуванню творчої особистості, яка знаходить опору власному «Я». Це є важливою передумовою само актуалізації людини та її духовного оздоровлення. З іншого боку, соціально-психологічна реабілітація сприяє соціалізації особистості, засвоєнню культурного і духовного досвіду, набутого людством. Кожна людина крім задоволення потреб свого буття і природного розвитку своїх можливостей спрямована на зовнішній вищий зразок, ідеал, наявний у соціальному, духовному і моральному

вихованні. Отже, соціально-психологічна реабілітація – це складний процес реалізації своїх здібностей, безперервний процес вибору, знаходження себе і навчання нових способів комунікації. Водночас це процес соціалізації особистості. Розвитку громадської відповідальності і активності [5, с. 123].

Залежно від того від того, як взаємодіє спеціаліст з батьками, можна виділити п'ять основних моделей або тактик соціально-реабілітаційної роботи.

У практиці використовуються довготермінові і короткотермінові моделі роботи. Серед короткотермінових варто назвати кризовоінтервентну і проблемно-орієнтовану моделі взаємодії.

Кризовоінтервентна модель роботи з клієнтом передбачає надання допомоги безпосередньо в кризовій ситуації. Самі кризові ситуації можуть бути обумовлені змінами в природничому циклі чи випадковими травмуючи ми подіями. Проте, не зважаючи на індивідуальні відмінності і багатоаспектність причин, які призводять індивіда до кризового стану, його тривалість обмежена, як свідчить практика, приблизно 6 – 7 тижнями. І втручання спеціалістів у такий період є досить ефективним, оскільки в період кризової ситуації людина особливо сприйнятлива і швидко відгукується на прямі допомоги. В такий період використовуються як внутрішні так і зовнішні ресурси. Незалежно від того, що призвело клієнта до кризового стану, завданням соціального працівника є надання емоційної підтримки і спроба пом'якшити вплив стресової ситуації.

Поява в сім'ї дитини з певними фізичними чи психічними відхиленнями є також причиною таких стресів. З метою попередження наслідків такої проблеми, сім'ї надається допомога соціального педагога, який оперативно має входити в життєву ситуацію і допомогти мобілізувати всі сили на підтримку батьків і дитини.

Звичайно, в цій ситуації психологічна допомога є домінуючою. Проте і втручання соціального педагога є вправданим, оскільки допомога має бути не стільки глибоко психологічною, скільки комплексною і широкою за обсягом проблем та учасників події, чию увагу потрібно привернути до проблеми сім'ї.

Щоб попередити відмову від дитини і включити сім'ю в процес реабілітації, необхідно, щоб вона мала реальну уяву про перспективи дитини і про ту роль, яку сім'я може відіграти в її житті. Головним у цій ситуації є допомога сім'ї подолати пригніченість, розгубленість, відчай, допомогти батькам зайняти активну позицію щодо реабілітації дитини.

З цією метою спеціаліст Центру надає освітню інформаційну допомогу, яка дозволяє «побачити» етапи відновлювального лікування і перспективу дитини, повідомляє про можливості визнання тимчасової інвалідності і пов'язаних з нею пільг. Крім того, і соціальний педагог, і соціальний працівник виступають посередниками між іншими спеціалістами і сім'єю.

Таким чином, соціальний педагог шляхом застосування просвітницької і посередницької допомоги досягає ефекту психологічної підтримки, впливає на почуття сумніві і страху, які заважають контролю над ситуацією. Крім того, сім'я може бути залучена до програм сімейної терапії і навчальних тренінгів, метою яких є налагодження контактів між сім'ями та вирішення скритих проблем, які з'являються в кризових ситуаціях.

Звичайно, у кризовій ситуації кожна сім'я потребує особливої уваги і різного рівня активності в допомозі.

Втручання в кризову ситуацію, зазвичай, є першою сходинкою у взаємодії з сім'єю, яка виховує дитину з особливими потребами.

Наступною сходинкою є проблемно-орієнтована модель взаємодії, яка також відноситься до короткотермінової стратегії роботи, протяжність якої не перевищує 4 місяців і передбачає приблизно 10 – 12 контактів з клієнтом.

Проблемно-орієнтована модель має на меті вирішення чисто практичних питань, тобто зосередження на тій проблемі, яку усвідомить клієнт, над якою він готовий працювати. Саме в цей період клієнт переходить до вирішення ряду проблем самостійно, що свідчить про результативність роботи спеціаліста.

Соціальний педагог в межах даної технологічної моделі поєднує в єдину систему методи роботи з окремим індивідом (одним із батьків чи дитиною), сім'єю в цілому, а також із її найближчим оточенням.

Важливим методом проблемно-орієнтованої моделі є укладання угоди між спеціалістом, який надає допомогу і клієнтом – в даному випадку сім'єю чи окремим її представником. Угода має включати:

- опис ключової проблеми (чи проблем), яка має вирішуватись;
- мету і завдання спроектованої роботи;
- процедури і методики, які будуть застосовані;
- вимоги до клієнта і спеціаліста, визначення ролей кожного з них у процесі вирішення проблем (для соціального педагога – це в основному зустрічі, бесіди, листи, оформлення документів, телефонні контакти тощо);
- обумовлюються також терміни спільної діяльності і дії на випадок, якщо угода буде порушена однією із сторін.

Цей метод дозволяє надати відносинам більш організованого і чіткого характеру. Крім того, угода – це один із способів реалізації етичних принципів у відносинах спеціаліста і клієнта.

Довготривалі форми роботи потребують пролонгованого спілкування з клієнтом (від 4-х місяців і більше) і в основному базуються на психолого-соціальному підході. Психолого-соціальна модель взаємодії з клієнтом

передбачає більш повне розуміння людей у контексті існуючої дійсності і використання цих знань у допомозі клієнту. Основна ідея цієї моделі полягає в тому, щоб зрозуміти людину в ситуації, пов'язати її почуття, переживання, вчинки з впливом довкілля і, виявивши причинно-наслідкові зв'язки, знайти вихід із несприятливого становища.

Основне завдання даної моделі – зміна клієнта, у конкретному випадку сімейної системи, адаптуючи її до виконання своєї специфічної функції – реабілітації дитини-інваліда.

Використання у роботі соціального педагога різних моделей, методів і форм роботи свідчить, що його участь у комплексній реабілітації сім'ї, які виховують дітей з особливими потребами, з метою підвищення їх соціальної адаптації може давати помітні соціально значущі результати.

Перша тактика – безпосередня робота з конкретною сім'єю:

- відвідування соціальним працівником (чи педагогом) сім'ї, зустріч з усіма членами родини, спостереження за тим, як спілкуються з дитиною; демонструє стратегію поведінки, навчання, вирішення проблем;
- батьки відвідують спеціаліста і спостерігають, як він спілкується з дітьми, веде прийом і консультування;
- спільна участь у засіданні комісії, коли обговорюються проблеми їхньої дитини.

Друга тактика – опосередкована робота з конкретною сім'єю передбачає:

- ведення детальних записів про дитину батьками і спеціалістом-куратором, надання інформації батькам про хід реабілітації;
- забезпечення батьків методичною літературою, створення карт розвитку дитини, передача у тимчасове користування ігор, приладів для розвитку дитини тощо;

Третя тактика – безпосередня робота з групою батьків передбачає:

- зустрічі спеціалістів з батьками дітей в офісі з метою обговорення спільних планів, методик, поведінки батьків;
- організацію семінарів для батьків, рольових ігор, бесід, перегляд відео програм для занять з батьками;
- залучення батьків до проведення спільних закладів, відпочинку, свят, акцій тощо.

Четверта тактика – опосередкована робота з групою батьків. Вона передбачає такі методи роботи:

- інформування батьків про новітні технології роботи з дітьми, підготовка письмових пропозицій і домашніх завдань, копіювання потрібних для батьків матеріалів;
- проведення опитування шляхом письмового анкетування, підготовка стендів, виставок для батьків;
- підготовка навчально-методичних посібників чи рекомендацій для батьків;
- П'ята тактика – розвиток контактів між сім'ями з метою:
- сприяти створенню мережі нянь серед батьків, обмін досвідом, проведення зустрічей батьків вдома, залучення батьків (чоловіків) до ремонту вдома, залучення батьків (чоловіків) до ремонту обладнання для дітей;
- допомогти створити асоціацію, групу самодопомоги батьків;
- активізувати батьків до захисту своїх прав, до роботи в громадських організаціях, до участі у прийнятті рішення психолого-педагогічної комісії;
- створення різного типу клубів для батьків і дітей [4, с. 195].

В умовах низької мотивації звернення сімей за соціально-педагогічною, психологічною допомогою доцільно застосовувати таку модель роботи з сім'єю, як патронаж (або послуга клієнту вдома). Така модель діяльності практикується педіатричними службами, центрами соціального обслуговування пенсіонерів та інвалідів. В межах патронажу можуть надаватися різні види освітньої, психологічної, посередницької допомоги. Саме патронаж дає змогу мобілізувати сім'ю на подолання проблем у природних умовах і може продовжуватися досить тривалий час.

Здійснення патронажу потребує дотримання низки етичних принципів: самовизначення клієнта, добровільність прийняття допомоги, конфіденційність, тому завжди слід інформувати сім'ю про візит спеціаліста і його цілі.

Патронаж може проводитись з такими цілями:

- діагностики: ознайомлення з умовами життя, визначення можливих факторів ризику, дослідження проблемних ситуацій;
- контролю: оцінка стану сім'ї та дитини, динаміка проблеми, аналіз ходу реабілітаційних заходів, виконання батьками рекомендацій тощо;
- адаптивно-реабілітаційної допомоги (освітньої, психологічної, посередницької).

При цьому соціальний педагог повинен завуалювати діагностичні і контрольні цілі, щоб сім'я не відчувала себе підконтрольною і залежною. Хоча в асоціальних сім'ях такі цілі не варто скривати, оскільки ці сім'ї мають усвідомлювати невідворотність «втручання» спеціаліста у її життєдіяльність і виховання дітей-інвалідів.

Патронаж має епізодичний характер або регулярний, залежно від розробленої стратегії щодо конкретної сім'ї.

Таким чином, можна стверджувати, що патронаж – одна із форм роботи соціального педагога, яка проявляється у відвідуванні клієнта вдома з діагностичними, контрольними адаптивно-реабілітаційними цілями, що дозволяє налагоджувати і підтримувати тривалі зв'язки з клієнтом, своєчасно виявляючи його проблемні ситуації, надаючи термінову допомогу [3, с.86].

Література:

1. Технологии социальной работы: Учебник / Под ред. Е. Холостовой. - М.: ИНФРА - М, 2001. - 400 с.
2. Тюптя Л. Соціальна робота: Теорія і практика / Л. Тюпня, І. Іванова. - К.: Знання, 2008. - 574 с.
3. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями : Навч.- метод. посіб. для соціальних працівників і соціальних педагогів / За ред. А. Капської. - К.: ДЦССМ, 2003. - 168 с.
4. Соціальна робота: технологічний аспект: Навч. посіб. / За ред. А.Капської. - К.: Центр навчальної літератури, 2004. - 352 с.
5. Шахрай В. Технології соціальної роботи : Навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2006. - 464 с.

ПАВЛИШИНА НАТАЛІЯ БОРИСІВНА

Луцький інститут розвитку людини ВНЗ «Університет «Україна»

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ У СУСПІЛЬСТВІ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ І РОЗУМОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Порушення екологічної рівноваги на Землі викликало неухильний ріст кількості людей з фізичними і психічними аномаліями. Так, за даними ЮНЕСКО, 1977 року на земній кулі було 450 млн. інвалідів, до 1983-го ця цифра збільшилася до 514 млн., а в наші дні наблизилася до 680 млн. Згідно ч останніми свідченнями Всесвітньої організації охорони здоров'я, часто і. народжуваності неповноцінних дітей складає 10,8%, інакше кажучи, кожна десята дитина з'являється на світ з фізичними або розумовими відхиленнями. У середньому близько 10% населення будь-якої країни складають люди і фізичними або сенсорними розладами й вадами. Жити повноцінно більшість із них не може через соціальні та фізичні бар'єри. Не є винятком тут і наша країна.

Тривалі десятиріччя ми сором'язливо робили вигляд, наче не помічаємо того факту, що серед нас живуть люди з обмеженням рухомості й іншими фізичними вадами. Проте максимально допомогти компенсувати їм ці дефекти - громадянський обов'язок кожного з нас і суспільства загалом. Робота в цьому напрямку законодавців, архітекторів, проектувальників буде трипaloю. Тому починати її необхідно якомога швидше, щоб надолужити згаяний час. Найнезахищеннішими серед інвалідів є діти. В Законі України "Про освіту" та в Національній програмі "Діти України" відзначено необхідність створення належних умов для організації життедіяльності, виховання, здобуття професійної освіти, оздоровлення для дітей-сиріт, інвалідів і дітей, котрі залишилися без піклування батьків.

Наказом Міносвіти України 1993 року затверджено "Положення про навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, котрі залишилися без піклування батьків", "Положення про загальноосвітній інтернатний заклад України" та "Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку", "Концепцію спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами на найближчі роки та перспективу". Управлінням охороні материнства й дитинства Міністерства охорони здоров'я України підготовлено нове «Положення про будинок дитини», яке має замінити "Тимчасові вказівки з улаштування будинків дитини та утримання в них дітей в Українській РСР» (1981). Міністерство соціального захисту населення України 1997 року затвердило нове «Типове положення про дитячий будинок-інтернат». Для дітей-сиріт та інвалідів в Україні функціонують 42 будинки дитини загального та спеціального типу (в них мешкає 6,4 тис. дітей); 142 дошкільних заклади компенсуючого типу (на 11,7 тис. і ще 33,5 тис. дітей відвідують компенсуючі групи ясел-садків загального типу), 39 дошкільних дитячих будинків та дитбудинків змішаного типу для дошкільників та школярів (3,2 тис. дітей), 35 загальноосвітніх шкіл інтернатів загального типу для сиріт і дітей, котрі залишилися без піклування батьків (8,2 тис. вихованців), 355 спеціальних шкіл-інтернатів (55,3 тис. вихованців), із них 228 допоміжних шкіл-інтернатів (35,2 тис. вихованців), у тому числі 12 допоміжних шкіл-інтернатів для дітей-сиріт (1,7 тис. вихованців), 61 дитячий будинок-інтернат для розумове відсталих та інвалідів (10,4 тис. вихованців), дитячі будинки сімейного типу (близько 600 вихованців). Останнім часом відзначають збільшення чисельності дітей у всіх типах навчально-виховних та лікувально-оздоровчих закладів. Це зумовлює необхідність формування відповідних матеріально-технічних умов для їхнього проживання, виховання, навчання та реабілітації, а також розробки нормативних документів з питань формування без бар'єрного архітектурного середовища.

Виходячи з вище викладеного, можна зробити висновок, що тема соціально-правового захисту дітей-інвалідів є актуальною на сьогодні і потребує подальшого опрацювання і вдосконалення. окремі норми законодавства України, які відповідають Конвенції ООН про права дитини, іншим міжнародним актам, не завжди реалізуються повною мірою. Насамперед це пов'язано з тим, що законодавство України про дитину-інваліда має більш декларативний, ніж практичний характер, що не дає змоги Україні гарантувати дотримання та реалізацію

встановлених прав дітей-інвалідів. Крім того, в Україні недостатньо відпрацьований національний механізм забезпечення реалізації та контролю за виконанням окремих норм законодавства про права дитини.

Вивчення проблем розумової відсталості є одним з питань, якому багато уваги присвятив відомий психолог Л.С.Виготський. Вчений ще в 30-ті роки обґрутував теорію про складну структуру аномального розвитку дитини, згідно з якою наявність інтелектуального дефекту чи недостатність одного аналізатора веде за собою комплекс відхилень, що породжують цілісну картину своєрідного, атипового розвитку.

Своєрідні закономірності розвитку розумово відсталої дитини визначені у наукових дослідженнях сучасних дефектологів (І.Д.Беха, В.А.Вярянен, Т.А.Власової, Л.І.Даргевічене, Л.В.Занкова, І.Г.Єременко Н.Л.Коломінського, В.І.Лубовського, М.С.Певзнер, Б.І.Пінського, ІМ.Соловйова, Ж.І.Шиф та інші).

Психологічні, педагогічні, медичні аспекти дослідження проблеми розширяють підхід до класифікації та типології розумово відсталих дітей, виявляють не тільки специфіку їх інтелектуальної діяльності, а й потенційні можливості їх психіки. Вони переконливо визначають керівну роль науково обґрутованого, корекційного виховання та навчання у розумовому розвитку та формування позитивних рис особистості таких дітей.

Загальні проблеми особистості розумово відсталої дитини вивчаються дефектологами М.С.Певзнер та К.С.Лебединською [7, с.77]. Автори акцентують увагу на особливостях дітей-олігофренив і різних їх проявів у клінічних формах. Водночас виділяється вплив біологічних та соціальних чинників (умови виховання та оточення). Автори відзначають, що несприятливі біологічні чинники негативно впливають на динаміку особистості олігофрена.

Згідно з Л.С Виготським, „усяка функція у культурному розвиті, дитини з'являється на сцені двічі, в двох планах - спочатку як форми інтерпсихічна, потім як засіб індивідуальної поведінки, як категорія «інtrapсихічна» [3, с.153]. Соціальне середовище є чинником становлення особистості дитини. Значне коло осіб, з якими щоденно спілкується розумово відстала дитина і яке є еталоном у «присвоєнні» соціальних норм поведінки, визначає особистісне ставлення дитини.

Оскільки «ненормальна» дитина ніколи не може самостійно розвинути в собі «людину», саме у суспільному колективі, скерованому педагогом. формуються та засвоюються норми людських взаємостосунків [3, с. 160]. Дитини, набуваючи необхідних навичок взаємостосунків у колективі, виробляє певне ставлення до інших; формується ставлення до себе, самосвідомість, відбувається усвідомлення самого себе.

До вивчення специфічних особливостей формування особистості розумово відсталої дитини, з метою визначення можливостей адаптації в соціальному середовищі, зверталось багато психологів та дефектологів (І.Д. Бех, В.А. Вярянен, Л.І. Даргевічене, Г.М. Дульнєв, Н.Л. Коломінський, Б.І. Пінський) Перший досвід взаємостосунків з оточуючими школярів набувають у класному колективі. Навчальний процес у школі передбачає не тільки здобуття знань за навчальними предметами, а й формування комунікативних умінь. Спілкування - двосторонній процес, що включає як передачу власної інформації, так і адекватне сприйняття особистісних особливостей партнерів у спілкуванні. Розвиток особистості розумово відсталої дитини підкоряється загальним закономірностям розвитку особистості. Через недорозвиток інтелекту, потреби розумово відсталих бідні та слабо регулюються свідомістю. Це проявляється у перевазі елементарних органічних потреб (їжі, сні та ін). Недорозвиток вищих культурних потреб зумовлює своєрідність інтересів та мотиваційної сфери розумово відсталих дітей. У цих дітей специфічною є така структурна одиниця особистості як система саморегуляції (самоуправління) Вона повинна забезпечувати можливість здійснення самоконтролю в процесі виконання мисленнєвої та практичної діяльності. Вища саморегуляція здійснюється спеціальною системою, яка позначається як «Я». Ця система - утворення самосвідомості. В залежності від виховання та способу життя, визначається якість «Я» і можливість в саморегуляції власних сил та засобів. Особистість, як саморегулююча система, здійснює: виклик, затримку процесів (дій, вчинків), переключення психічної діяльності і підсилення або послаблення активності та інше. Властива розумово відсталим слабкість регулюючої функції мислення часто обумовлює їх некритичність у ставленні до своїх та чужих вчинків та дій. Під час дослідження самооцінки учнів допоміжної школи вчені вважають, що типовим для них є переоцінка власного «Я» [5, с.83]. «Ненормальна» дитина погано розбирається у самій собі, неправильно оцінює власні смаки та без потрібного керівництва з задоволенням вибирає такі заняття, до яких у неї немає ніяких здібностей.

У своїх діях розумово відсталі, як правило, самовпевнені, беруться за важкі завдання без вагань Але це, за свідченням багатьох психологів, не що інше, як вторинне порушення, яке виникає на основі відчуттів малоцінності.

Ще у 1939 році Л.В Занков зазначав, що з віком самооцінка розвивається, та у старших розумово відсталих школярів вже є негативне ставлення до хвальковитості, є прояви скромності, але й зустрічається занижена самооцінка, яка має різко виражений афективний характер і є вразливим місцем розумово відсталих дітей. Аналіз теоретичних досліджень дає підставу виділити три групи дітей за рівнем самооцінки: 1) переоцінюють свою можливості; 2) адекватно оцінюють; 3) невпевнені в собі та в своїх можливостях [4, с. 314].

Н.Л.Коломийський, на основі спостережень дітей у різноманітній діяльності, прийшов до висновку, що самооцінка в учнів допоміжної школи в різних видах діяльності проявляється по-різному.

Ж.І Намазбаєва встановила, що показники зросту, стану здоров'я та навчання старшокласників оцінюються об'єктивно, гірше оцінюється характер, де виявляється завищена самооцінка [6, с.136].

А вже у 1995 році Ч.Б. Кожалієва, досліджуючи особливості становлення образу «Я» у розумово відсталих дітей-підлітків, відмічає, що у спілкуванні з оточуючими вони нерідко віддають перевагу думці дорослих, недостатньо орієнтується на своїх однолітків. Лише окремі діти, досягнувши 12-13 років, проявляють здатність до рефлексивного аналізу. У їх судженнях спостерігається бажання критично оцінити себе та інших, але аналізувати свої взаємостосунки з іншими людьми ім ще складно [5, с.45].

Отже, аналіз різних підходів до питання самооцінки розумово відсталих дітей дає підстави стверджувати, що вона в таких дітей частіше завищена, ніж адекватна.

Низький рівень самосвідомості розумово відсталих призводить до того, що вони починають обдумувати дії не до-, а після її виконання. Це веде до хибних дій та невміння спланувати майбутню діяльність. Розумово відсталі діти не можуть критично, об'єктивно оцінити свої можливості, схильності, результати своєї праці. Все це зумовлено відначально органічним пошкодженням головного мозку.

Вивчення особливостей спілкування дітей з порушенням розумового розвитку має місце у працях О.К.Агавеляна [1, с.89]. Автором розглядались закономірності міжособистісного пізнання розумово відсталих школярів. Виявлено, що процес пізнання себе та інших людей у дітей дещо ускладнений та має ряд особливостей. Підлітки, аналізуючи свої особистісні якості, в процесі створенні свого словесного портрету виділяють зовнішні ознаки, з елементами внутрішнього світу, емоційна та пізнавальна сторони особистості менше усвідомлюються та менш доступні. У розумово відсталих дітей слабо виражений інтерес до навчальної діяльності. Деяким школярам доступний аналіз свого емоційного стану та співвідношення його з конкретною ситуацією. Але судження їх про власну емоційно-вольову сферу поверхневі за якістю та глибиною. Під час аналізу своєї пізнавальної сфери школярі частіше вказують на позитивні сторони особистості, іх судження не мотивовані, не аналізуються. Неточність та не диференційованість суджень зумовлені рівнем спілкування, свого соціального досвіду та слабкістю словесних узагальнень. Недостатність самоаналізу розумово відсталих дітей відображається на можливості сприймання ними інших людей. Найбільш доступними для розумово відсталої дитини є властивості та якості оточуючих людей, пов'язані зі сферою взаємостосунків.

Особливу актуальність в даному разі має висунуте Л.С. Виготським положення про те, що «завжди та кругом розвиток особистості дитини проявляється як функція від розвитку її колективної поведінки, кругом спостерігається один той самий закон перенесення соціальних норм поведінки у сферу індивідуального вживання» [2, с.158].

Особистісні стосунки в учнів молодших класів допоміжної школи розвиваються не зовсім так, як у школярів того ж віку масової школи. З цього приводу Л.І.Даргевічне підкреслює, що становище розумово відсталих дітей у колективі залежить від оцінки вчителя. У цьому віці учні не розрізняють ділових та особистісних стосунків. Міжособистісні стосунки у класі розвиваються за психічними законами, загальними для нормальних та аномальних дітей. Структура та динаміка ділових та особистісних стосунків має свої особливості [3, с.322].

У старших класах допоміжної школи стосунки утворюють стійку систему, в якій ділові та особистісні не співпадають. Прагнення займати в системі міжособистісних стосунків благоприємне місце переростає у розумово відсталих підлітків у важливу потребу, задоволення якої сприяливо впливає на розвиток особистості та підготовку життя та діяльності у трудовому колективі.

Незадоволення у спілкуванні з однолітками та вчителями може негативно вплинути на формування особистості учнів допоміжної школи.

Таким чином, підтверджується думка, що розвиток особистості розумово відсталих дітей йде за тими ж законами, що й у дітей з нормальним інтелектом, але має свої особливості та залежить від впливу вищевказаних чинників.

Традиційним для української культури є етичне, гуманне, милосердне і толерантне ставлення до дітей та молоді, які потребують особливої уваги внаслідок інвалідності або відхилень у фізичному чи розумовому розвитку. На жаль, в Україні історично склалася ситуація, за якої ця категорія дітей і молоді протягом довготривалого часу залишалася соціально незахищеною, і навіть певною мірою ізольованою від соціуму, а відкрите обговорення проблем, стосовно інвалідності - було непопулярним у суспільстві. Перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні у сім'ї, діти-інваліди та їх сім'ї деякою мірою ізольовані від суспільства і позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя. Часто ці діти виявляються не підготовленими до життя у відкритому середовищі, яке аж ніяк не відповідає їхнім особливим потребам, зокрема у створенні безбар'єрної інфраструктури, забезпечені без перешкод доступу до інформації та комунікації.

Поява системи соціальних служб для молоді стимулювала створення умов для збереження інтелектуального і фізичного потенціалу дітей та молоді, розробки і впровадження в практику соціальної роботи нових форм та методів роботи по співпраці з цією категорією дітей і молоді. При чому специфіка діяльності ССМ розглядалася не як альтернативна уже діючій системі спеціального навчання, виховання і соціального захисту, а як допоміжна функція, що сприяє інтеграції дітей-інвалідів у суспільство, створенню для них рівних з усіма можливостями.

Одним із важливих завдань, які вирішують соціальні служби для молоді, є формування життєвого досвіду дітей з обмеженими психофізичними можливостями, задоволення їх особливих потреб у соціальних взаємовідносинах і спілкуванні, доступу до інформації і об'єктів оточення та матеріальних цінностей. Основні питання соціальної роботи з дітьми соціальні служби вирішують через сім'ю, загальноосвітні школи і спеціальні школи-інтернати Міністерства освіти, будинки-інтернати Міністерства соціальної політики і праці, альтернативні

навчально-виховні заклади. Зміст роботи, безперечно, визначається особливостями конкретного регіону, він диктується функціонуванням спеціальних закладів і служб, організацій інвалідів чи благодійних фондів, рівнем інвалідизації населення.

Провідним компонентом соціальної роботи з даною категорією дітей є формування індивідуальності, її соціалізація з урахуванням потенційних можливостей і потреб кожної дитини. Побудова взаємозв'язків дитини із мікро- і макросередовищем, розвиток її збережених психофізичних можливостей здійснюється шляхом розширення сфери спілкування, організації дозвілля, творчої та ігрової діяльності, допомоги у самообслуговуванні і пересуванні, забезпечені ліками і продуктами харчування, організації оздоровлення. З цією метою соціальні служби впроваджують такі організаційні форми роботи, як клуби спілкування, творчі лабораторії, недільні школи для дітей, котрі не навчаються у державних закладах, реабілітаційні центри, ігроекі, літні реабілітаційні школи, гуртки з декоративно-прикладної, художньої та літературної творчості, дитячі журнали, війзні консультації у школах-інтернатах, дні відкритих дверей у школах-інтернатах, конкурси і фестивалі художньої творчості, виставки творчості, свята до пам'ятних дат; благодійні естафети, телемарафони й інші благодійні акції, відвідування закладів культури і спортивних заходів, екскурсії, бібліотечне обслуговування тощо.

Соціально-психологічна реабілітація молодих інвалідів допомагає їм досягти і підтримувати оптимальний рівень своєї самостійності та життедіяльності. Науковці і практики головним у соціальній роботі визначають психологічну підтримку цих клієнтів при вирішенні багатьох проблем, які особливо помітно загострюються і ускладнюються в юнацькі роки - період статевого формування, переходу до дорослого життя і духовного становлення. Актуалізація внутрішніх сил людини, мобілізація духовного потенціалу особистості на основі сприяння розвитку її власних, можливостей і спрямованості на зовнішній вищий зразок, ідеал мають на меті сформувати у таких людей відповідне ставлення до себе, оточуючих та різних життєвих ситуацій.

Соціальна активність юнаків і дівчат, у яких встановлено інвалідність, стимулюється в першу чергу, задоволенням соціальних потреб клієнтів у спілкуванні, суспільні корисні праці, реалізації різноманітних соціальних проектів. Найбільш поширені види роботи з даною категорією дітей та молоді - психологічні консультації, війзні консультації, психотренінги, арттерапія, спеціалізовані лінії на «Телефоні довіри», консультації з правових питань та питань працевлаштування, групи взаємодопомоги, клуби спілкування, «Пошта довіри», служба знайомств, спеціалізовані служби працевлаштування для інвалідів, центри реабілітації, літні реабілітаційні табори, залучення їх до театрально-мистецьких свят, виставок, конкурсів і фестивалів творчості тощо.

Створення оптимальних умов для життедіяльності родини, яка виховує дитину з особливими потребами, - одне з головних завдань на сьогодні і у майбутній діяльності соціальних служб для молоді. Організація системи регулярної допомоги батькам у вихованні, догляді і нагляді за дитиною, психологічної, духовної підтримки, проведенні просвітницької роботи організації міжособистісних стосунків, нормального ритму життя, індивідуального психічного і фізичного комфорту, правового захисту сприяє збереженню цілісності сім'ї, виконання нею своїх функцій. Крім того, соціальна робота зосереджена в основному на організації психологічної підтримки батьків, правової допомоги, створення системи взаємодопомоги різних сімей, змістового дозвілля, а також окремих видів матеріальної допомоги. Соціальна допомога таким сім'ям у системі соціальних служб для молоді насамперед така: консультування батьків з питань виховання дитини і спілкування з нею, проведення психотренінгів, створення груп підтримки і взаємодопомоги через сімейні клуби; допомога у догляді за дитиною; гуманітарна допомога та ін.

Характер соціальної роботи з дітьми з особливими потребами і молодими інвалідами випливає із специфіки життедіяльності такої людини, а це, у свою чергу, визначає на індивідуалізацію форм і методів роботи. Так, діти з обмеженими можливостями до соціальних взаємостосунків поступово включаються у процес інтеграції тільки разом із своїми батьками або під постійним контролем і наглядом соціального педагога. Діти, які мають труднощі у процесі комунікації потребують спеціальної допомоги у сурдоперекладі, володінні спеціальними озвученими путівниками, слуховими апаратами, азбукою Брайля та застосування засобів альтернативного спілкування, які доступні дітям з нормальним фізичним розвитком. Є ще одна група дітей, що має проблеми з самообслуговування і потребують догляду, допомоги, спеціальних пристосувань, а також формування таких якостей, що прискорюють процес адаптації та соціалізації: акуратність, охайність, самостійність, прагнення до взаємодії і співпраці. Дітям з обмеженнями орієнтації та витривалості необхідний постійний нагляд або догляд, інколи навіть медичного працівника. Для таких дітей особливо важливим є створення умов, за яких додержується певні вимоги і належний температурний режим, освітлення, кількість осіб у приміщенні.

Одним із важливих методів соціальної роботи, що використовують ССМ у своїй діяльності з дітьми-інвалідами та молодими інвалідами, є метод стимулювання прогресивної громадської думки стосовно формування в суспільстві позитивного і гуманного ставлення до цієї категорії дітей і молоді, їх сімей, створення атмосфери доброчесливості і розуміння їхніх проблем. Створення подібної системи досягається завдяки реалізації таких напрямів діяльності, як організація інформаційних кампаній з проблем інвалідності, проведення «круглих столів», конференцій, благодійних радіо- і телемарафонів, висвітлення проблеми у мас-медіа, реалізація волонтерських програм «Діти - дітям», «Молода - інвалідам», «Разом з вами» та ін.

Пошуки необхідних технологій соціальної роботи з дітьми з особливими потребами та молодими інвалідами виявили одну з них, найбільш важливу і потрібну - стимулювання само- і взаємо-підтримуючої діяльності

батьків дітей-інвалідів й молодих інвалідів шляхом організації роботи з громадськими організаціями і неформальними об'єднаннями батьків та самих молодих інвалідів, і по-друге - волонтерська допомога.

Для чіткості, цілеспрямованості й змістовності діяльності громадських організацій її координують ССМ. Вони виступають у ролі посередника між різними інфраструктурами, організуючи і координуючи спільну діяльність, спрямовану на соціальну адаптацію дітей-інвалідів та їхніх родин; досліджують проблеми інвалідів та їхніх родин завдяки участі у цій роботі членів організацій; разом з іншими структурами проводять спільні семінари і конференції; стимулюють і заохочують діяльність громадських організацій, висвітлюючи їх діяльність в інформаційних матеріалах, запрошуєть керівників громадських організацій для читання лекцій перед спеціалістами ССМ під час тематичних семінарів, проведення спільних консультацій з питань соціальної реабілітації інвалідів. Такі заходи в реальних умовах реалізуються завдяки укладанню угод між ССМ і громадськими організаціями, спільній розробці і впровадженню соціальних програм та проектів.

Що стосується технологій волонтерської допомоги, слід зазначити, що, з одного боку діти-інваліди навчаються приймати допомогу від чужих людей, а з іншого - у процесі взаємодії з волонтером (а це, як правило, активні, доброзичливі, співчутливі діти) відбувається взаємообмін інформацією, думками, поглядами, почуттями. Завдяки активній взаємодії і спілкуванню з волонтерами діти-інваліди мають ширший доступ до надбань культури, інформації, довкілля, що загалом сприяє їх соціалізації.

Волонтерська допомога дітям і молоді, яким встановлено інвалідність, по суті, вміщує в собі кілька функцій: посередницьку, комунікаційну, побутову, реабілітаційну, технічну, творчу. До цього процесу залучаються члени неформальних дитячих та юнацьких об'єднань, учні загальноосвітніх шкіл, студенти вищих навчальних закладів. У ході добровільної допомоги активізується процес спілкування, взаємообмін знаннями, інформацією, цінностями; волонтер допомагає підтримувати контакти між клієнтом і соціальним працівником та соціальною службою, налагоджувати і підтримувати міжособисті стосунки з однолітками. Волонтери допомагають спеціалістам під час проведення занять і масових форм роботи, дитині - в оволодінні спеціальними навичками з різних видів художньої чи технічної діяльності, у домашніх справах, догляді і нагляді вдома, допомозі у пересуванні, прогулянках на повітрі тощо. Одним із важливих завдань волонтерів є розповсюдження бібліотечної літератури, аудіо- відео- касет, преси, одягу, гуманітарної допомоги, продуктів харчування. При цьому соціальні педагоги ССМ здійснюють контроль і управління спостереження за діяльністю волонтерських груп, надають їм психолого-педагогічну допомогу разі виникнення складних ситуацій.

На сьогодні одним із важливих питань залишається організація соціального патронажу сімей, котрі виховують дітей з особливими потребами, відповідно до стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів, що були прийняті резолюцією Генеральної Асамблеї ООН у 1993 році. Саме ці правила передбачають, що соціальна робота повинна мати більш індивідуальний характер, групова - її поглиблювати, а масова - бути результатом всієї попередньої діяльності. Тому зараз слід підтримувати найбільш пріоритетні напрями соціальної роботи, які забезпечують максимальну активність і самостійність інвалідів: активізація життєдіяльності за місцем проживання, створення центрів трудової діяльності, допомога в організації власного бізнесу, налагодження контактів з ровесниками. Окрім того, необхідно удосконалювати систему волонтерського руху, який має спиратися на мотивацію та індивідуальні можливості волонтерів, знання, уміння і навіть професіоналізм. Підготовка волонтерів має здійснюватись у кілька етапів з урахуванням їхнього віку, а також відповідних умінь та навичок у різних видах діяльності. Загальним принципом соціальної роботи з людьми, з обмеженою життєдіяльністю повинен стати девіз, прийнятий Міжнародною організацією інвалідів: «Нічого для Вас без Вас», який свідчить про прагнення соціальних структур до активного залучення громадських організацій інвалідів до соціальної роботи, тобто до соціальної взаємодії.

Література:

1. Агавелян О.К Общение детей с нарушением умственного развития.-Ереван,1999-334 с.
2. Выготский Л.С. // Коллектив как фактор развития аномального ребенка / Вопросы дефектологии,- 1991 -№1.-С.14-18.
3. Даргевичене Л. И. Зависимость положения учащихся младших классов вспомогательной школы в системе межличностных отношений от некоторых качеств личности и поведения / Под ред. Киричука А.В. Измерения в исследовании проблем воспитания.- М.:Прогрес, 2003.-422с.
4. Зейгарник Б. В. Нарушение эмоционально-волевой сферы у детей- олигофрено / Проблемы психологического развития аномального ребенка.- М.: Просвещение, 1998.-324с.
5. Кожалиева И.Б. Особенности становления образа «Я» у умственно отсталых подростков /Автореф. дис. канд. психолог. наук.- М., 1995.-24 с.
6. Намазбаева Ж.Й. Изучение развития самооценки умственно отсталых школьников 5-8 кл. // Дефектология.- 2002.- №1 .- С.24-30.
7. Учащиеся вспомогательной школы / Под ред Певзнер М.Г.. Лебединской К.С.-М.: Педагогика, 1979.-232 с.

ПАНЧЕНКО ТЕТЯНА ЛЕОНІДІВНА

Білоцерківський інститут економіки та управління ВНЗ «Університет «Україна»

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ДО САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна система освіти знаходиться у процесі суттєвих змін як через необхідність запровадження вимог Болонського процесу, так і під впливом ринкової економіки. У той же час особливої ваги набувають питання включення в освітній простір осіб з інвалідністю, що є важливою частиною загального процесу їхньої соціальної інтеграції.

Інтеграція молоді у заклад освіти вимагає взаємної адаптації обох сторін: студентів з вадами здоров'я, які звикли до особливого ставлення з боку оточуючих, до нових умов навчання в інтегрованому середовищі і навчального закладу до потреб молодих людей з обмеженими фізичними у спеціальних технологіях та засобах навчання, педагогічному, психологічному та соціальному супроводі.

Особливістю навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями в інтегрованому колективі є те, що сприймаючи їх як рівних, до них висувають такі ж вимоги з боку навчального закладу, як і до інших студентів. В інтегрованій групі не можна уповільнювати темп навчальних занять, зменшувати їх кількість та тривалість, спрощувати чи скорочувати обсяг навчального матеріалу. Тому компенсувати функціональні обмеження, що впливають на якість навчання студентів з інвалідністю, і надати необхідну підтримку можна тільки шляхом впровадження системи супроводу навчання, в якому не останнє місце займає удосконалення вмінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної роботи студентів [9].

Успішність навчальної діяльності студентів залежить від рівня їх теоретичної та практичної підготовки загалом та психологічної готовності до навчальної діяльності, зокрема. Недостатній рівень готовності до навчальної діяльності у вищому навчальному закладі призводить до збільшення числа невстигаючих та відрахованих студентів, зниженням задоволеності навчальною діяльністю, зростанням тривожності та суттєвих труднощів загальнонавчального характеру [8].

Психологічна готовність до того чи іншого виду діяльності являє собою розвинену систему переконань, поглядів, відносин, мотивів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок, налаштованість на певну поведінку. Така готовність досягається у ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки; вона є результатом всеобщого розвитку особистості з урахуванням вимог, які висуває відповідна діяльність [4].

З одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу у виконанні поставлених завдань на високому рівні, керуванні своїми почуттями, мобілізації сил, подоланні непевності тощо); з іншого – операціонально-технічною, що включає знання, навички і уміння виконання певної діяльності [6, с. 227-228].

Проблема формування психологічної готовності молоді з обмеженими фізичними можливостями до самостійної роботи у процесі навчання посидає особливе місце в психології. Психологічна готовність – динамічне явище, яке залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх факторів. Серед них найвпливовішими є: зміст та рівень складності задач, новизна, творчий характер діяльності; обставини та умови діяльності; особливості стимулювання дій та результатів; мотивація, прагнення досягнення певного результату; прогнозування успішності своїх дій; самооцінка; нервово-психічний стан, стан здоров'я, фізичне самопочуття; особистий досвід мобілізації сил розв'язання складних завдань; рівень самоконтролю, вміння створити оптимальні внутрішні умови для діяльності; відповідність схильностей та здібностей людини характеру обраної діяльності.

Психологічну готовність студентів з інвалідністю до самостійної роботи у процесі навчання ми розуміємо як цілісне утворення, яке містить комплекс взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційно-процесуального, емоційно-вольового [5, с. 188].

Загальновідомо, що стан здоров'я суттєво впливає на діяльність людини та її результати. Від стану здоров'я залежать увага студентів, іх працездатність, ставлення до виконання навчальних завдань, якість та результативність освітньої діяльності загалом. Дослідження [1; 7; 10 та ін.] свідчать про наявність фактів погіршення самопочуття студентів: через надмірне інтелектуальне навантаження зростає стомлюваність, підвищується тривожність.

Теоретичний аналіз досліджень з питань інтегрованого навчання студентів з обмеженими функціональними можливостями дає можливість виділити певні медико-психологічні проблеми таких студентів, що суттєво позначаються як на їх навчанні загалом, так і на процесі самостійної роботи зокрема. З поміж них: знижена працездатність, підвищена втомлюваність та виснажуваність, незначні порушення когнітивної сфери, порушення концентрації уваги; труднощі у сприйнятті навчального матеріалу у загальноприйнятому вигляді; низький рівень мотивації досягнення; нерозвиненість самоконтролю; підвищена тривожність; емоційна нестійкість; низька самооцінка; слабкі прояви соціальної активності; залежність, схильність перекладати відповідальність на інших;

недовірливість, замкненість, пасивність, нерішучість, сором'язливість; підвищена уразливість; схильність до уникання травмуючих переживань та багато інших [2; 3 та ін.].

Більша частина таких студентів психологічно не підготовлені до навчання у середовищі здорових людей, до самостійної навчальної діяльності, яка є основою освітнього процесу вищих навчальних закладів. Своєю чергою, неготовність студентів з обмеженими фізичними можливостями до суттєвого збільшення частки самостійної роботи у процесі навчання виявляється не тільки у зниженні якості знань, а й у незадовільному стані фізичного та психічного здоров'я таких студентів.

Згідно з результатами опитування усього загалу студентів з обмеженими фізичними можливостями ($n=102$) виявлено, що студенти досить високо оцінюють значення самостійної роботи у формуванні особистісних якостей майбутнього фахівця. Необхідно у процесі навчання самостійну роботу визнають усі 100% опитаних студентів, у тому числі: самостійну роботу під керівництвом викладача – 47,1%, самостійну роботу вдома – 23,5%, поєднання обох варіантів – 32,3%.

Разом з тим, позитивно оцінили свою готовність до самостійної роботи у процесі навчання 80,8% респондентів, 7,7% опитаних оцінили її негативно, 11,5% – не визначилися з відповідю.

На самостійну навчальну діяльність студентів з обмеженими фізичними можливостями впливають різноманітні зовнішні та внутрішні (системні) фактори, які викликають відхилення фактичних результатів самостійної роботи студентів від запланованих. До низки зовнішніх перешкод можна віднести групу об'єктивних (хвороби, інші види діяльності тощо) і суб'єктивних (відсутність навичок і умінь організації та планування самостійної роботи, недостатній рівень культури розумової праці).

Для вирішення більшості навчальних завдань у самостійній роботі студенти з вадами здоров'я використовують засвоєні у школі способи пізнавальної діяльності, які виявляються неефективними в умовах вищого навчального закладу. Це суттєво впливає на успішність навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями і може викликати травмуючі переживання, що послаблює їх соціально-психологічну адаптацію до інтегрованого навчального середовища.

Так, за результатами опитування 55,9% студентів з обмеженими фізичними можливостями зазначили, що вони відчувають певні труднощі, пов'язані з недостатністю підготовки до навчання у вищих навчальних закладах. Тільки 25% студентів з інвалідністю зазначили, що вони мають добре сформовані вміння і навики виконання самостійної роботи у процесі навчання, 62,5% опитаних вважають, що володіють сформованими уміннями і навиками щодо виконання окремих видів робіт, 12,5% респондентів повідомили, що тільки мають поняття про виконання окремих видів самостійної роботи. 48% опитаних студентів з вадами здоров'я зазначили, що не вміють правильно організовувати свою самостійну роботу, 56% – не вміють раціонально розподіляти час (оскільки кожен студент називав, як правило, кілька факторів, загальна кількість відповідей не склала 100%).

Окрім того, студенти з обмеженими фізичними можливостями серед труднощів, з якими вони найчастіше стикаються у процесі самостійної роботи зазначили: значний обсяг інформації, яку необхідно запам'ятовувати (52,9% від загальної кількості опитаних студентів з обмеженими фізичними можливостями); збільшення рівня самостійності у процесі навчання (41,2%); труднощі у сприйнятті та осмисленні інформації, которую необхідно засвоїти (23,5%); недостатньо сформовані уміння та навички організації та здійснення самостійної навчальної діяльності (58,8%); недостатня кількість навчальної та методичної літератури (47,1%); різні вимоги викладачів (38,2%); незручний режим занять (32,4%); наявність жорстких вимог щодо оформлення результатів самостійної роботи та термінів її виконання (44,1%); причини індивідуального характеру (26,5%).

Значна кількість студентів з обмеженими фізичними можливостями (48,7%) вказує на те, що їм не вистачає силі волі та наполегливості для повноцінного опрацювання необхідного теоретичного матеріалу.

Недостатнім є й розвиток у студентів здатності до саморегуляції емоційного стану. Так, 72,8% опитаних вказали на відсутність у них знань про методи самозахисту від стресів, перевтоми, життєвих криз, знаття нервово-психічної напруги, підвищеної тривожності та умінь щодо їх застосування.

Через незвичність і великі обсяги самостійної роботи студенти з інвалідністю іноді просто фізично не можуть виконати роботу, у них виникає відчуття перевантаження.

Характер навчальної роботи зі студентами, які мають вади здоров'я, обумовлений специфікою їхньої життєдіяльності, а це, у свою чергу, визначає індивідуалізацію форм і методів роботи з ними. Робота викладача, насамперед, повинна бути спрямована на посилення мотивації навчання, вироблення в студентів з інвалідністю знань, умінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності, що допоможе студентам перебороти непевність у своїх можливостях вирішити поставлену перед ними задачу, уплине на їхню самооцінку і рівень домагань. Усе разом узяте буде сприяти підвищенню психологічної готовності студентів до самостійної навчальної діяльності, що може суттєво вплинути на якість навчання в цілому.

Викладач має постійно стимулювати діяльність студента з інвалідністю, висуваючи нові завдання, розкриваючи перспективи інтелектуального розвитку, оцінюючи роботу та заохочуючи до неї при отриманні позитивних результатів навчальної діяльності.

Аналіз результатів опитування викладачів вищих навчальних закладів ($n=87$), проведеного в межах дослідження проблеми формування психологічної готовності студентів з обмеженими фізичними можливостями до самостійної роботи у процесі навчання, дозволив виявити певні особливості формування

психологічної готовності студентів з обмеженими фізичними можливостями до самостійної роботи у процесі навчання.

На запитання «Чи використовуєте Ви при проведенні навчальних занять методи цілеспрямованого навчання студентів самостійній роботі?» 44,7% опитаних викладачів відповіли, що проводять таку роботу систематично. 51,1% респондентів зазначили, що навчають студентів методам виконання самостійної роботи інколи, якщо цього вимагає навчальний процес. Практично ніколи під час проведення навчальних занять не використовують методи цілеспрямованого навчання студентів самостійній роботі 2,1% опитаних викладачів, 2,1% – навчають студентів раціональним методам самостійної роботи на іхнє прохання.

У своїй роботі викладачі застосовують різноманітні прийоми навчання студентів самостійній роботі, проте питома вага їх має значні відмінності. Так, найчастіше студентів навчають методам пошуку додаткової інформації (78,7% опитаних викладачів), підготовки до контрольних заходів (44,7%), методам раціонального письма (42,6%), методам роботи з текстами (40,4%). Значно менше уваги з боку викладачів приділяється навчанню студентів методам самоконтролю діяльності (21,3%), запам'ятовування необхідної інформації (17,2%), формуванню культури читання, слухання, говоріння (10,6%). І тільки 2,2% опитаних викладачів зазначили у своїх відповідях, що вони навчають студентів методам раціональної організації навчальної діяльності, обліку і витрат часу, загальним правилам гігієни розумової праці. Оскільки кожен з викладачів називав, як правило, кілька факторів, загальна кількість відповідей не склала 100%.

Створення сприятливих умов для формування психологічної готовності студентів з інвалідністю до самостійної роботи у процесі навчання, включає в себе: поліпшення планування і організації самостійної роботи студентів; впровадження таких форм роботи, які б активізували їхню пізнавальну діяльність; навчання студентів з інвалідністю прийомів раціональної організації виконання самостійної роботи; використання ефективних засобів контролю; ознайомлення студентів, що мають вади здоров'я, з методами психічної саморегуляції; забезпечення їх необхідними навчально-методичними матеріалами.

Формування тривалої, стійкої готовності студентів з вадами здоров'я до самостійної роботи відбувається як у процесі навчальної діяльності, так і опосередковано через створення і систематичне й цілеспрямоване повторення спеціально розроблених навчальних ситуацій, психологічних умов. У такий спосіб властивості особистості, прості психічні стани відповідним чином інтегруються, пов'язуються між собою з утворенням нової складної структури особистості, якою є її готовність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

При організації самостійної роботи студентів з обмеженими фізичними можливостями викладачі повинні враховувати їхні психологічні особливості. Система самостійних робіт для студентів з вадами здоров'я передбачає їх обґрунтовану послідовність, поступове ускладнення змісту й міри самостійності дій студентів. Кореляція видів самостійної роботи таких студентів має бути адекватною меті й задачам формування необхідних навичок і вмінь самостійної навчальної діяльності.

Ефективність розвитку психологічної готовності студентів з обмеженими фізичними можливостями до самостійної навчальної діяльності може бути забезпечена оптимальним вирішенням кількох задач: формуванням позитивної мотивації до самостійної діяльності у процесі навчання, психологічної підготовленості до діяльності, підвищенням рівня знань, навичок і умінь щодо виконання різних видів самостійної роботи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначененої проблеми і вимагає подальшої її розробки. Врахування розглянутих особливостей формування психологічної готовності студентів з інвалідністю до самостійної навчальної діяльності є важливим для підвищення ефективності навчальної діяльності в цілому та рівня професійної підготовки таких студентів.

Література:

1. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
2. Кольченко К. О. Проблемы навчания студентов з инвалидностью у виших навчальных закладах / К. О. Кольченко // Любомира. – 2003. – № 1/2. – С. 19-23.
3. Кравець Н. П. Проблема засвоєння знань студентами з особливими потребами / Н. П. Кравець // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. праць. – К., 2002. – №2. – С. 119-124.
4. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3-4. – С. 68-72.
5. Панченко Т. Л. Психологічна готовність студентів з інвалідністю до самостійної роботи як предмет теоретичного аналізу / Т. Л. Панченко // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – К.: «Логос», 2007. – т.7, вип. 12. – С.183-189.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-те вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
7. Подопригора В. Программа «образование и здоровье» в вузе экономического профиля / В. Подопригора, Р. Пашова // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 122-124.

8. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособ. для системы доп. пед. образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.
9. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ, 2004. – 128 с.
10. Третяк О. Психологічна клініка у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / О. Третяк. – Режим доступу до журн.: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=86&c=2134>, вільний. – Назва з екрану.

ФУДОРОВА ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

ЯКІСТЬ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ОСОБАМ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В РУСЛІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Болонським прийнято називати процес створення країнами Європи єдиного освітнього простору. Метою Болонського процесу є створення єдиного європейського простору вищої освіти, який передбачає можливість вільного пересування в освітніх цілях викладачів, студентів та визнання їх кваліфікації. Дві глобальні задачі визначають новий статус університету в суспільстві та державі в руслі Болонського процесу: 1) завдання масової вищої освіти з метою загального інтелектуального розвитку нації та відтворення кращого інтелектуального рішення на кожному робочому місці; 2) задача трансфера знань з метою подальшого та тотального втілення та розподілу інноваційних технологій в різних сферах діяльності. Зрозуміло, що університет не єдине суспільне підприємство по виготовленню та розповсюдженю знань. Але у центрі цієї діяльності стоїть університет як єдина організація, де відбувається відтворення тієї інтелектуальної еліти, яка потім працює в інших сферах відтворення знань.

Університет в сучасних умовах отримує нову роль – роль інтегратора знань та інформаційного інтегратора суспільства знань [1].

В рамках приєднання України до Болонського процесу, актуалізується питання про якість вищої освіти. З метою прискорення процесу реформ вищої освіти, було підтверджено рішення:

- 1) сприяти подальшому підвищенню якості освіти у вищих навчальних закладах, а також забезпеченням зовнішньої оцінки якості відповідно до Європейських стандартів забезпечення якості;
- 2) розробити національну рамку кваліфікацій на виконання зобов'язань, прийнятих у Бергенському Комюніке 2005 року, порівняну із загальною рамкою кваліфікацій у Європейському просторі вищої освіти, а також, у міру можливості і якщо буде потреба, співробітничати й обмінюватися досвідом для взаємної підтримки [2].

Отже, нашою основною думкою є те, що університети – це вирішальні та ключові мережі взаємодії для просунення знань та інновацій. Таким чином, ми бачимо, що в європейським завданням є створення сильних університетів, які виступають в якості інтегратора знань ході реалізації Болонського процесу, який націлений на європейську інтеграцію заради розвитку конкурентоздатності об'єднаної Європи. Метою ж даної статті є визначення ролі Болонського процесу на шляху отримання вищої освіти однією з найбільш соціально уразливих груп - особами з обмеженими можливостями.

Слід зазначити, що проблемою отримання вищої освіти з обмеженими можливостями займаються такі українські вчені:

Зупиняючись на якості вищої освіти в руслі Болонського процесу слід зазначити, що ніколи це проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого соціального значення, як зараз. Висування проблеми якості на перший план обумовлено об'ективними причинами:

- 1) від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальний економічний розвиток;
- 2) якість освіти набуває великого значення в забезпеченні конкурентоздатності вищої школи на ринку праці.

Основними принципами, які обумовлюють розвиток системи вищої освіти України в сучасних умовах, є: створення інноваційного простору на основі освітньої та наукової підтримки. Саме інноваційний шлях розвитку може забезпечити, сформувавши покоління людей, які мислять та діють по-новому. Звідси – велика увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, засвоєнню знань, самостійності в прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формуванню інформаційних та соціальних навичок. [3, с.13].

На практиці найчастіше застосовується прагматичний підхід до трактування якості освіти. У діючих нормативних документах, що регулюють освітню діяльність, зокрема Законі Україні «Про вищу освіту» [4] дается визначення якості освіти. Необхідно зазначити, що у цьому документі розмежовуються поняття «якість вищої освіти» та «якість освітньої діяльності». Під першою розуміють рівень освіченості випускників навчальних закладів з точки зору суспільних потреб, а саме «сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її

професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства», а якість освітньої діяльності тлумачиться як «сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або(та) суспільства, тобто структурно-функціональні аспекти діяльності навчального закладу та освіти як системи, які визначають якість освітніх послуг. Таким чином, потрібно розглядати якість освіти у широкому та вузькому значеннях. У широкому значенні якість освіти варто розуміти як збалансовану відповідність освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) багатоманітним потребам, цілям, вимогам, нормам. У вузькому значенні під якістю освіти слід розуміти якість підготовки фахівця, що визначається як збалансована відповідність підготовки фахівців (як результату і як процесу) багатоманітним потребам (держави, суспільства, особи), цілям, вимогам, нормам (стандартам). Ми згодні з Щудло С.А. [5, С.493], яка зазначає, що поняття «якість освіти» - це співвідношення мети та результату, це інтегральна характеристика освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь їх відповідності очікуванням суб'єктів освітнього процесу, від окремого індивіда до суспільства загалом (особистісне спрямування освіти).

Як вже було зазначено раніше, ми виділяємо внутрішні та зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. До внутрішніх характеристик якості освіти можна віднести якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал вищої школи тощо); якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність викладача, ефективність засобів навчання; якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень студентів, ступінь соціальної адаптації тощо). Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, яка відображає функціонування освітньої системи, її вплив на людину і суспільні процеси, задоволення потреб особистості і держави загалом. Це – доступність до якісної освіти усіх громадян, незалежно від їх соціального і майнового статусу чи інших обмежень (в тому числі й осіб з обмеженими фізичними можливостями), відкриваючи тим самим перспективи їх професійного росту та соціального статусу.

Аналізуючи вищезазначене, можна стверджувати, що якісна освіта для осіб з обмеженими можливостями – це синтетичний показник, який складається з двох компонент. З одного боку якість освіти відображає результат діяльності вузу (готовність/неготовність навчати осіб з обмеженими можливостями); з іншого – особистісно-активна діяльність людини з обмеженими можливостями.

Головними факторами якості освіти є мета та потенціал освіти [6]. Перший відображає суспільне уявлення про те, який варіант освіти можна вважати ідеальним, що задовольнятиме не тільки сьогоднішнім освітнім потребам, але й можливі завтрашні. Мета відображає тенденцію розвитку освітніх потреб та пронизує всю освітню систему, проявляється не тільки в державній політиці, але й в поведінці кожного учасника освітнього процесу. Другий фактор – потенціал освіти, на думку Короткова Е.М., характеризує можливості досягнення мети з точки зору ресурсів та об'єктивних умов. Ці два фактори являються одночасно і зовнішніми та внутрішніми по відношенню до окремо взятого закладу. Всі інші фактори, які впливають на якість вищої освіти в Україні можна умовно розділити на дві групи – зовнішні (державні, фінансові, соціальні, демографічні) та внутрішні (професорсько-викладацький склад, склад студентів, матеріально-технічне оснащення, інформаційне забезпечення). Важливими та вирішальними факторами для отримання вищої освіти студентами з обмеженими можливостями є такі фактори:

- 1) готовність викладачів вузу до роботи з інвалідами (всіх категорій);
- 2) психологічна готовність здорової частини студентства до соціального контакту із студентами-інвалідами;
- 3) матеріально-технічне оснащення;
- 4) належне інформаційне оснащення.

Доступність університетської освіти в сучасному світі безперервно пов'язана із всеохоплюючим Болонським процесом. Болонський процес посилює європейський акцент оцінювання, контролю та сертифікації якості освіти. Ставши повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості, Україна зобов'язується дотримуватись основних принципів отримання вищої освіти осіб з обмеженими можливостями в рамках Болонського процесу. До таких принципів відносяться: 1) принцип недискримінації, при якому не допускається ніяка дискримінація за будь-якою ознакою, такою як стать, раса, колір шкіри, інвалідність, мова, релігія тощо; 2) принцип доступності до вищої освіти осіб з обмеженими можливостями; 3) принцип високої самооцінки осіб з обмеженими можливостями, результатом якого є виведення інвалідів на більш високий соціальний щабель; 4) принцип систематичності й послідовності випливає з того, що пізнання навколо іншого світу можливе лише у певній системі (особливо, для осіб з обмеженими можливостями), і кожна наука становить систему знань, об'єднаних внутрішніми зв'язками; 5) принцип свідомості навчання осіб з обмеженими можливостями базується на постулаті, що знання передати не можна, вони стають надбанням людини лише в результаті самостійної свідомої діяльності; 6) принцип активності й самостійності у навчанні випливає з важливої закономірності пізнавальної діяльності особи з обмеженими можливостями: знання – це результат самостійної розумової праці особистості; 7) принцип наочності, з одного боку, випливає із закономірно-стей процесу пізнання, початковим компонентом якого є спогля-дання явищ, процесів, дій, предметів, а з іншого – у процесі пізнання людина використовує першу сигнальну систему, зокре-ма, зорову пам'ять (окрім незрячих студентів, які пізнають оточуючий світ тактильно); 8) принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю,

реа-ліями життя: навчання лише тоді є успішним, коли особистість відчуває корисність і потрібність засвоюваніх знань; адже сутність діяльності професійних навчальних закладів зводиться до підготовки людини до активної продуктивної праці у сфері створення духовних і матеріальних цінностей; 9) принцип єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання.

Особливо цікавим для нашого дослідження є те, що при виникненні перепон при доступі до вищої освіти для студентів із соціально незахищених прошарків населення державою в рамках Болонського процесу передбачені такі заходи:

- 1) підвищуються стипендії на випускних курсах та покращуються умови проживання в гуртожитках;
- 2) розглядаються підходи до створення вищих навчальних закладів для малозабезпечених прошарків населення;
- 3) ставиться задача по створенню умов для навчання студентів з фізичними недоліками в звичайному українському вузі;
- 4) організація дистанційного навчання;
- 5) створення департаментів університетів в регіонах, в яких консультації та заняття проводяться за місцем проживання. [3].

Слід відзначити, що в руслі Болонського процесу дещо змінилася роль викладача університету. Як пише у своїй книзі В.А.Трайнев, окрім традиційного носія інформації або окремих норм та звичаїв, викладач стає помічником в самоосвіті, становленні та розвитку особистості студента [7, С.121].

Викладач втрачає свою минулу авторитетну позицію. На це місце приходить демократична взаємодія, співробітництво, увага до ініціативи студентів. Змінюється також позиція студента як дорослої людини: його метою стає активна взаємодія із викладачем та однокурсниками; використання різноманітних інформаційних джерел та переосмислення необхідної професійної інформації. тобто студент перетворюється на суб'єкта освітнього процесу, сам навчається під керівництвом та контролем викладача, а вуз тільки створює адекватні умови для ефективного навчання всіх без винятку студентів [8].

У зв'язку із вищезазначеним, цікавим, на нашу думку, є з'ясування того, чи відчувають якісь труднощі у спілкуванні та роботі із студентами з особливими потребами саме викладачі (у руслі Болонського процесу, який значно змінює роль викладача у навчальному процесі координально!). В рамках нашого експертного дослідження викладачам вузів ($N=141$) було запропоновано оцінити, якою мірою Болонський процес сприяє отриманню вищої освіти особами з обмеженими можливостями. Близько половини опитаних викладачів (48 %) зазначили, що істотних змін стосовно зазначеної проблеми не відбулося, обравши варіант відповіді «в чомусь сприяє, а в чомусь не сприяє». Приблизно 1/3 викладачів зазначили про те, що Болонський процес «не сприяє» та «скоріше не сприяє» отриманню вищої освіти особами з обмеженими можливостями. А ще близько 15 % опитаних експертів малопоінформовані з даного питання, обравши при цьому – «важко сказати».

Логічним завершенням процесу навчання в університеті можна вважати працевлаштування за фахом. Особливе значення це має для осіб з обмеженими можливостями. Тому викладачам було запропоновано визначитися із відповідю на запитання: «Як Ви вважаєте, чи змінилася ситуація в Україні за останній рік щодо працевлаштування за фахом осіб з обмеженими можливостями після закінчення вузу?» Половина опитаних викладачів, обравши варіант відповіді «скоріше, не покращилася», вказують на незмінність ситуації стосовно працевлаштування осіб з обмеженими можливостями після закінчення вузу. Третина опитаних викладачів впевнені, що ситуація «скоріше, не покращилася», а ще така ж кількість викладачів демонструють низький рівень інформованості щодо досліджуваної проблеми, при цьому обравши варіант відповіді «важко сказати». І тільки $\frac{1}{4}$ опитаних експертів впевнені, що ситуація за останній рік стосовно працевлаштування осіб з обмеженими можливостями після закінчення вузу «скоріше покращилася».

Наступним кроком в нашему дослідженні є з'ясування того, що ж саме стримує працевлаштування осіб з обмеженими можливостями з вищою освітою в сучасній Україні. Головними перешкодами, на думку викладачів, на шляху раціонального працевлаштування після закінчення вузу є: по-перше, недостатня підтримка працевлаштування осіб з обмеженими можливостями з боку держави (63 %); по-друге, недостатня кількість робочих місць для інвалідів (37 %), тобто спеціально облаштованих під їх потреби; по-третє, функціональні обмеження інвалідів та небажання роботодавців мати справу з інвалідами як працівниками взагалі (48 %); по-четверте, громадська думка (стереотипи) щодо праці осіб з обмеженими можливостями (41 %); по-п'яте, недостатня кількість спеціалізованих установ, де могли б працювати випускники-інваліди (37 %). Важливою в даному випадку є думка самих осіб з обмеженими можливостями. На погляд близько половини опитаних ($N=29$): «.. навіть якщо десь інвалід і працевлаштується, то роботодавець скаже: «Навіщо мені інвалід.... до мене приходять здорові люди, та я їх не беру. Чого це я буду інваліда брати?» Ось...» [Ю., студент з обмеженнями пересування].

Таким чином, як показують результати дослідження, в сучасній Україні Болонський процес не виконує свою основну роль – роль інтегратора студентів в освітнє середовище, а саме студентів з особливими потребами. Один із принципів Болонського навчального процесу, а саме доступність вищої освіти для усіх категорій населення, не виконується в силу відсутності архітектурної та соціально-психологічної «готовності» здорової частини вузів до навчання інвалідів за принципами інклузії (хоча законодавчо створені всі умови! [9]; наявності

у суспільстві стереотипів щодо навчання та праці саме осіб з обмеженими можливостями; відсутності чіткого механізму працевлаштування після закінчення вузу тощо.

Література:

1. Стронгин Р.Г., Гурбатов С.Н. Университет как сетевой интегратор в регионе. Образовательно-научный центр «Информационно-телекоммуникационные системы: физические основы и математическое обеспечение». Препринт №1. – Н.Новгород: Издательство Нижненовгородского госуниверситета, 2008. – 83с.
2. Сухарніков Ю.В. Реформа вищої освіти України: європейські пріоритети // Ресурс доступу: <http://old.niss.gov.ua/book/Osvita/5.pdf>.
3. Nikolayenko S.M. Higher Education reform in Ukraine and Bologna Process: Information materials – K.: KNUTE, 2007. – 46p.
4. Про вищу освіту. Закон України №2984 – III // ВВР. – 2002. - №20. – С.134.
5. Щудло С.А. Якість освіти: методологічні аспекти дослідження // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2008. – с. 490-495.
6. Коротков Э.В. Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект: Мир, 2006. – 320с.
7. Трайнев В.А., Mkrtchyan C.C., Savельев A.Ya. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 392 с.
8. А.И.Кукуев. Аксиоматическийспект образование взрослых // Ресурс доступу: http://bdpu.org/scientific_published/conf_2008/articles/Section_1/Kukuev.doc/view.
9. Фудорова Е. Н. Анализ нормативно-правовой базы Украины в сфере высшего образования для лиц с ограниченными возможностями / Е. Н. Фудорова // Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Междунар.науч.-практ. конф., Волгоград, 9-11 ноября г. 2009 р. / сост. Е.А.Лапп, Е.В.Шипилова, С.Г.Ярикова. – Волгоград: Изд-во DUGE «Перемена», 2009. – С. 55–63.

СЕКЦІЯ VIII. ФОРМУВАННЯ СУЧASNOGO СВІТОГЛЯДУ В ПИТАННЯХ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ

ВРОЧИНСЬКА Юлія Миколаївна

Харківський національний університет внутрішніх справ

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В ОВС

Гендерний аспект професійної мобільності заслуговує на увагу з усіх точок зору. По-перше, тому що «гендер» як проблема стверджувалась у наукових дослідженнях з кінця 90-х років, самих найскладніших років у соціальних перетворенях в усіх сферах життя та діяльності.

По-друге, «гендер» за визначенням, це різниця між статтю, що носить соціальну окраску у відповідності з особливостями суспільного розвитку в тій чи іншій країні. При цьому гендерні особливості специфічно проявляються у різних соціальних сферах та надзвичайно болючою із них є сфера – професійних відносин.

У суспільстві спостерігається незначний попит на жінок для зайняття керівних посад. Серед управлінців жінки складають меншість, а на вищому рівні майже не репрезентовані. І, навпаки, у найменш престижних галузях економіки збільшується кількість пропозицій для жінок з нижчою, ніж у чоловіків, заробітною платою. Причина цього - гендерна сегрегація у сфері праці. У порівнянні з чоловіками жінки мають вищий рівень освіти, але займають менш престижні та оплачувані посади.

Професійна мобільність традиційно досліджувалася в соціології, зокрема у класичних працях західних і радянських соціологів (Р.Бендікс, Т.Заславська, С.Ліпсет, Р.Ривкіна, Е.Саар, П.Сорокін, М.Тітма, Г.Чередниченко, В.Шубкін та ін.). Професійній мобільності присвятили свої дослідження К.Барбакова, В.Войнович, С.Кугель, І.Мартинюк, В.Осовський, О.Шкарата, В.Ядов та інші.

Професійна мобільність має кілька визначень, які за великим рахунком тотоважні і говорять про важливу якість людини в ній — її рухливість, здатність швидко й ефективно самоорганізовуватися, змінюватися до життєвих і професійних потреб, адаптуватися до певного професійного середовища (професійних груп) і ефективно там працювати.

Професійна мобільність — це:

1. Здатність (спроможність) і готовність особи достатньо швидко і успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати знання та уміння, які забезпечують ефективність нової профорієнтаційної діяльності. Це її рухливість, здатність до швидкого нарощування власного ресурсу, до швидкого пересування, змін;
2. Ознака кар'єрного розвитку індивіда;
3. Процес переходу індивіда або професійної групи з однієї професійної позиції в іншу;
4. Здатність людини протягом життя перенавчатися і змінюватися рід занять.

Отже, у традиційному тлумаченні під професійною мобільністю працівника слід розуміти його рухливість, здатність до швидкої зміни стану, статусу, соціальної категорії, готовність та здатність особи до набуття нових (зауважимо, переважно професійних.) знань, навичок, умінь, уміння швидко орієнтуватися в ситуації, саморегулюватися, самоорганізовуватися, знаходити потрібні форми діяльності.

До процесів, які впливають на професійну мобільність працівника є: професійна орієнтація; професійне самовизначення; професійний відбір; професійне середовище (змістовне наповнення професії, професійна спрямованість професії); професійна адаптація; професійна мотивація; професійна активізація (професійні переваги, які постійно усвідомлюються працівником); професійна освіта (професійні освіта, навчання, підготовка — як набуття професійних умінь); професійне виховання. Врешті-решт ці процеси складають процес професіоналізації особи, забезпечуючи її професійний розвиток як підсумковий, найбільш інтегративний процес.

Мобільність, як якість, може виступати не тільки результатом, але й критерієм оцінки результативності його професійного розвитку, професіоналізму службовця як перед взяттям його на службу, так і протягом його професійного розвитку навіть після його виходу на пенсію.

Але у прагненні швидко і успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати знання та уміння, які забезпечують ефективність нової профорієнтаційної діяльності не слід забувати, що жінки мають менше можливостей виявити свої здібності в професійному плані. Це становище зумовлене, по-перше, подвійним навантаженням жінок (на роботі і вдома), по-друге, стереотипом, який панує у середовищі, що соціальне призначення жінки – збереження домашнього вогнища і самореалізація в колі родини та впродовж материнства. А все інше - кар'єра, професійне зростання, розвиток інтелектуальних та творчих здібностей – має бути вторинним. Але зараз можна з впевненістю казати - це невірний і застарілий погляд.

Такий вид професійної діяльності жінок, як служба в органах внутрішніх справ (далі – ОВС) завжди висував цілий ряд економічних, соціальних, демографічних та правових проблем і потребував додаткового дослідження.

Жінки, які бажають реалізувати своє право на працю, шляхом проходження служби в підрозділах ОВС, зазнають значних труднощів, незважаючи на те, що для них передбачені спеціальні правові гарантії у трудових правовідносинах.

Проходження служби жінками в ОВС викликає ряд труднощів для ефективності самої системи, а саме призначення на посади, переміщення і просування по службі жінок створює не раціональне використання кадрів відповідно до рівня їх знань, кваліфікації, професійної підготовки. Тому вищевикладене свідчить про актуальність теоретичного осмислення та практичну значимість професійної мобільності жінок в ОВС.

Загалом жінки-правоохоронці виконують ті самі функціональні обов'язки, що й чоловіки, але при цьому в них менше можливостей просуватися службовими сходами часто саме внаслідок чоловічих переконань, що робота в ОВС зі злочинцями - не жіноча справа. Вини-кає певна статева дискримінація, унеможливлення професійної мобільності.

Ефективність діяльності органів внутрішніх справ залежить від результатів діяльності кожного працівника міліції. Оцінювання показників діяльності працівників міліції є однією з найважчих проблем ефективності діяльності органів внутрішніх справ в цілому. При цьому у прагненні досягнути гендерної рівності слід забувати про розповсюдженість тра-диційних гендерно-рольових стереотипів.

Адже підвищення професіоналізму персоналу ОВС безпосередньо залежить від належного рівня організації системи управління, характерною особливістю якої є динамічний розвиток. Цьому повною мірою сприяє використання комплексу організаційних форм управління, спрямованих на забезпечення та підтримання функціонування зазначененої системи. Реалізація курсу МВС України на проведення радикальної реформи органів внутрішніх справ безпосередньо пов'язана з підвищенням ролі людського фактора. Отже, особливого значення набувають питання створення та реалізації програми гендерного паритету в ОВС, корекція негативних гендерних стереотипів.

Література:

1. Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок.// Права людини. Міжнародні договори України. – Київ, 1992.
2. Мельник Т.М. Гендерна політика в Україні. – К., 1999.
3. Шпекторенко І.В. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця / Університетські наукові записи, 2007, № 4 (24).
4. Шульженко І.В. Правове регулювання праці жінок-працівників органів внутрішніх справ України. Автореферат дис. канд. юр. наук. – Харків, 2009.

ГОРБАЧ ІРИНА ІВАНІВНА

Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ЗАЙНЯТОСТІ ЖІНОК В СУЧASNOMУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Процес соціально-економічної перебудови та утвердження зasad демократії в Україні супроводжується посиленням диференціації суспільства, однією із форм якої є гендерна нерівність, що полягає у нерівних можливостях жінок і чоловіків щодо доступу до структур влади, сфери освіти та зайнятості, доходу та власності. Виходячи з вище сказаного, зрозуміло, що питання забезпечення гендерної рівності є досить актуальним і потребує відповідно гендерного підходу до створення нових політичних і правничих інститутів, які б виступали гарантами рівноправного становища жінок і чоловіків на ринку праці.

Гендерна стереотипізація існує у будь-якому суспільстві, хоча її зміст не є незмінним. Соціальні зрушення, що відбуваються у суспільстві, приводять до падіння рівня життя і статусу більшості жінок, а їх трудова дискримінація набуває особливих масштабів. З цієї точки зору гендерну зайнятість можна сміливо виділити як відображення санкціонованого суспільством соціально-економічного статусу особистості у сфері праці.

Предметом гендерної зайнятості є соціально-трудовий статус чоловіків та жінок, його еволюція під впливом змін в умовах життя людей. Її об'єкт – чоловіки та жінки як соціально-демографічна спільнота у сфері праці. Для України, у згаданому контексті, важлива роль належить державному керівному апарату, який складає регуляторні рамки гендерного розподілу праці. [5, с.69]

Зайнятість жінок професійною працею стрімко росла протягом початку ХХІ століття. Ця тенденція чітко проявилася в розвинутих капіталістичних країнах, не говорячи вже про нашу країну, де гасло «хто не працює, той не єсть» змушував негативно сприймати жінок, не зайнятих у сфері виробництва. У зв'язку з цим серед зайнятих у народному господарстві СРСР 51 % складали жінки [1, с. 305].

Прийнято вважати, що в сфері зайнятості має місце горизонтальна професійна сегрегація, тобто асиметричне розміщення чоловіків і жінок у професійній структурі: ряд професій є практично або чоловічими, або жіночими. Так, за даними І. Калабіхіної, в охороні здоров'я і соціальному забезпеченні в Україні жінки складають 83 %, у торгівлі і суспільному харчуванні - 82 %, в освіті - 79 % від загальної кількості зайнятих. У

Білорусії, за даними Е. Гапової, у 1994 р. серед працівників бухгалтерського обліку частка жінок перевищувала частку чоловіків у 30 разів, а в 1995 р. - у 60 разів (при цьому в банках, де зарплата вище, частка чоловіків більше; серед медичного персоналу жінок більше, ніж чоловіків, у 10 разів, а серед педагогічних працівників - у 5 разів).

Менша зайнятість жінок у традиційно чоловічих професіях може бути обумовлена не тільки упередженістю чоловіків, що намагаються не приймати жінок на роботу, вважаючи їх менш цінними працівниками, але й особистими факторами жінок: їх схильністю до «жіночих» справ, відчуттям комфорту в чоловічих колективах. До речі, відзначається, що дискримінації прийомі на роботу піддаються і чоловіки, якщо вони влаштовуються на «жіночі» професії.

Факторами, що перешкоджають участь жінок у «чоловічих» професіях отже, і роботі в чоловічих колективах, є, з однієї сторони, негативне відношення співробітників-чоловіків до їх колег-жінок, а з іншого боку, сексуальні переслідування з боку чоловіків-колег. Б. Гютек відзначає, що 20 % жінок з вибірки, що працювали раніше на нетрадиційних для жінок місцях праці, залишили своїх через перебільшений сексуальний інтерес до них з боку колег-чоловіків, а ще 9% втратили роботу через те, що намагалися скаржитися начальству або відмовлялися терпіти таке ставлення [1, с. 309].

За даними матеріалів вибіркових досліджень обласного управління статистики, чисельність економічно активного населення в Київській області у 2003 році складала 600,9 тисяч осіб; це 66,7% загальної кількості населення віком від 15 до 70 років. Рівень економічної активності жінок становить 63,3%, чоловіків – 70,5%, рівень зайнятості, відповідно, 57,7% і 62,3%. Зі 100 зайнятих жінок 75 – це наймані працівники, 21 – самозайняті, 3 – безкоштовно працюючі члени родини, 1 – роботодавець [2, с. 71].

Жінки частіше, ніж чоловіки, пасивні в плануванні ділової кар'єри, більше живуть сьогоднішнім днем і менше заглядають у майбутнє. За даними В. Г. Горчакової, лише 20 % жінок у нашій країні мають стійку тенденцію до професійної кар'єри. Традиційні для чоловічого суспільства способи кар'єрного сходження в бізнесі, політиці, науці тощо з самого початку ставлять жінку в нерівні умови – «золотий» для такого сходження вік 25-35 років є одночасно й найсприятливішим для активного виконання її материнської місії [3, с. 41].

Одним із головних показників соціального статусу індивіда – це рівень його матеріального доходу. Для більшості нашого населення він складається із заробітної платні, пенсії, стипендії. Найчіткіше гендерна нерівність виявляється при порівнянні рівня матеріального доходу чоловіків та жінок. Широко відомий факт, що рівень освіти українських жінок не поступається рівневі освіти чоловіків, а в деяких вікових групах навіть трохи вищий. Проте згідно даних моніторингових опитувань Інституту соціології НАН України, проведених у 2004 році, динаміка гендерного співвідношення у сфері матеріальних доходів показує, що рівень доходів жіночої групи населення в 1994 і 1999 роках складав трохи більше половини рівня доходів чоловічої групи населення (відповідно 55% і 56%). У 2004 році розрив у матеріальних доходах чоловіків і жінок зменшується: доходи жіночої частини населення становили 64% доходів чоловічої частини населення [4, с.258].

Уже говорилося, що в багатьох країнах жінки за однакову роботу з чоловіками одержують меншу заробітну плату. Як не дивно, але саме ця обставина в період економічних криз ставить японських жінок у більш вигідне положення. З метою економії засобів керівники фірм частіше звільнюють «дорогих» керівників підрозділів - чоловіків і ставлять на їхнє місце більш «дешевих» жінок, що по своїй компетентності й організаторських здібностях, виявляється, ні в чому не уступають чоловікам [1, с. 325-327].

Чоловіки частіше змінюють свою професійну кар'єру, ніж жінки, тому що останні не залишають спроб домогтися підвищення по службі і не готові до переоцінки своїх професійних цілей і досягнень. Здається, цьому є й інша причина - велика схильність чоловіків до ризику.

Виділено три види кар'єр жінок:

- лінійна - постійне ведення домашнього господарства;
- переривчаста - жінка на визначений час припиняє працювати заради родини, а потім знову повертається на роботу;
- рівнобіжна - жінка працює і господарює.

Характерним є виділений Т. В. Андрєєвою факт, що навіть у тих жінок, що у юності вибрали творчу роботу, у зрілому віці (блізько 30 років) у більшості переважає сімейна спрямованість.

Можливо, що в сукупності з обставинами, пов'язаними з народженням дітей і доглядом за ними, це приводить до того, що жінок менш охоче приймають на роботу. Жінки протягом усього останнього десятиріччя значно частіше, ніж чоловіки, входять до категорії непрацюючих, і далеко не завжди це жінки пенсіонерки або матері, які доглядають за малодітними дітьми. Причому якщо серед чоловічої групи населення частка непрацюючих коливається в межах однієї третьої, то серед жіночого населення протягом останнього десятиріччя частка непрацюючих приблизно дорівнює половині всіх опитуваних жінок. Стaє зрозуміло, чому на запитання моніторингу 2004 року: «Чи вистачає Вам роботи, яка Вам підходить?», тільки кожна п'ята опитана жінка відповіла, що вистачає, а серед чоловіків значно більше – 30% [4, с. 259].

Переривання жінками своєї кар'єри через сімейні обставини є також причиною того, що на них негативно дивляться при ухваленні рішення про просування по службі. Сучасні жінки поставлені перед вибором: діти або

робота. Дуже часто ми з вами віддаємо перевагу професійній кар'єрі, що, у свою чергу, суттєво впливає на погіршення демографічної ситуації.

Сучасні гендерні стереотипи є суперечливими та неоднозначними: пріоритетною сферою діяльності жінки визнаються сімейні обов'язки та виховання дітей, а фінансове забезпечення родини потребує участі як чоловіка, так і жінки. Тобто рольовий діапазон жінки ширший у порівнянні з чоловічим і охоплює як родинно-побутову сферу та виховання дітей, так і професійну діяльність, тоді як для чоловіка головним є його професійна самореалізація.

Стереотипи українського населення щодо розподілу рольових обов'язків являють собою певний конгломерат традиційних та егалітарних поглядів. Однак реальний розподіл залишається нерівномірним і свідчить про низку участь чоловіків як у веденні домогосподарства, так і виконанні обов'язків з виховання та догляду за дітьми.

Жінки виконують більшу частину домашньої роботи, передусім це приготування їжі, прання та прасування одягу, а також прибирання квартири та миття посуду. Обов'язками чоловіків здебільшого є робота на подвір'ї та догляд за худобою.

Заважає успішній професійній кар'єрі жінок наявний у багатьох з них страх перед успіхом. Крім того, жінка, відчуваючи провину перед дітьми і чоловіком, підсвідомо прагне відмовитися від професійної кар'єри, тим більше, що культурні традиції не схвалюють жінок, що домоглися більшого успіху в порівнянні з іншими чоловіками. Цей феномен отримав називу «конфлікт страху успіху» [1, с. 320-324].

Добре відомо, що в сучасному суспільстві роль жінки не зводиться тільки до народження і виховання дітей, збереження сімейного вогнища і затишку — жінка є активним учасником народного господарства України. За останні 50 років частка жінок, зайнятих у народному господарстві, зросла у 1,4 рази. Отже, спостерігається тенденція до перетворення господарського сектора держави у жіночу сферу. Вже сьогодні частка жінок у промисловості становить 48 відсотків, у сільському господарстві — 42 відсотки, в торгівлі та - громадському харчуванні — 80 відсотків. При цьому нерідко жінки виконують фізично важку та шкідливу для здоров'я роботу. Всього ж такою працею зайнято 4,2 млн. жіночого населення України.

Згідно з офіційною статистикою в економіці України найбільше жінок зайняті в соціальній сфері, в сфері охорони здоров'я, в галузях сільського господарства, громадського харчування, торгівлі, культури і мистецтва. Тим часом за освітою 31% економістів та 30% інженерів складають жінки. Та лише 13% жінок в Україні очолюють підприємства [6, с. 111].

В усьому світі жінки наштовхуються на труднощі як на стадії становлення так і в процесі розширення свого бізнесу. З цими ж труднощами стикаються і жінки в Україні не дивлячись на вражаючий прогрес в багатьох областях соціального життя таких як участь в політичному процесі, можливості отримання належної освіти, вільний вибір кар'єри і місця роботи взагалі.

Хоча проблеми у жінок і чоловіків підприємців однакові — слабка кредитно-фінансова підтримка, адміністративні бар'єри, податкова система та нестабільне законодавство, але жінки більше ніж чоловіки, зазнають труднощів в питаннях працевлаштування, збереження робочого місця і особливо це стосується питання просування на ролі керівників, на якусь вищу посаду. В Україні жінкам, які вирішили займатися бізнесом, складніше створювати власне підприємство через низький рівень первинного капіталу і практичну недоступність кредитів. Крім того, багато жінок не наважуються зайнятись підприємництвом через природну обережність і небажання ризикувати.

За останні десятиліття майже в усіх країнах Європейського Союзу спостерігається зрив підприємницької діяльності жінок. У Німеччині, починаючи з 90-их років, було створено більше ніж 150 тис. підприємств, якими керують жінки [6, с. 111-112].

З розвитком в країні ринкових відносин жінки, як і всі громадяни отримали можливість для відкриття власної справи. Доля жінок в загальній кількості підприємців складає 30%. В основному вони зайняті в малому та середньому бізнесі. У великому бізнесі жінки — рідкість. Становлення жіночого бізнесу в основному відбувається за рахунок ініціативи жінок, а не як результат дій спеціальних державних програм. Жіночий бізнес орієнтований в основному на роздрібну торговлю, медицину, культуру та науку. Соціологи стверджують, що жінки у бізнесі демонструють більшу схильність до компромісів у взаємодії з партнерами, більше враховують моральні та етичні принципи [7].

За даними В. А. Шахової, питома вага жінок серед керівників різного рівня керування значно поступається питомій вазі чоловіків. Так, серед керівників органів державного керування і їхніх структурних підрозділів жінки складають 44%, а на виробництві в числі перших керівників - 24%, начальників цехів, ділянок, майстерень і відділів - 23%. У той же час у загальній кількості інженерно-технічних працівників жінок 49%.

Незважаючи на те, що в ХХ ст. відбулося істотне зрушення у настроях щодо політичної діяльності жінок (наприклад, у США в середині 1930-х рр. були готові проголосувати за жінку-президента близько 33 % американців, а в 1990-х рр. - близько 85 %) і друга половина ХХ ст. охарактеризувалася проривом жінок у вищі органи влади (у Данії, Нідерландах, Норвегії третина міністрів - жінки, а у Швеції - навіть половина). Участь жінок у політиці викликає особливе невдоволення в мусульманському світі. Так, коли Беназир Бхутто стала прем'єр-міністром, головнокомандуючий збройними силами не віддавав їй військового вітання на тій підставі, що віддавати честь жінці суперечить ісламові. В ісламських країнах засуджують чоловіків, що дозволяють жінкам займатися політикою. Величезну роль відіграє та думка, що політика і материнська роль жінки несумісні.

Так, Б. Бхутто встигла за час прем'ерства родити трьох дітей і тому її називали «вічно вагітним прем'єром». У результаті останню вагітність вона взагалі сховала від громадськості [1, с.337].

Те, що жінка стає активнішою, немає сумніву. Про це красномовно свідчить хоча б те, що сьогодні в Україні діє більше 30 всеукраїнських жіночих організацій, 5 жіночих партій. В областях та районах створено більше тисячі жіночих об'єднань. Однак, треба визнати, що українській жінці ще не вистачає політичної освіченості і загартованості.

Ще однією важливою особливістю, яка визначає участь жінки у політичному процесі, є соціально-психологічна готовність суспільства поставити жінку-політика на один рівень з чоловіком. Якщо розглядати мораль як оцінку справедливого і несправедливого, то в чому має полягати ця справедливість: у рівності жінки і чоловіка чи у їх рівноправності? Я склонна вважати, що якийсь час у нас велася робота для забезпечення саме рівності жінки й чоловіка. Але ж як це образливо для жінок – бути рівними з чоловіками, і як нерозумно з боку чоловіків очікувати такої рівності! Соціальна та біологічна природа жінки інакша, ніж чоловіча, і якщо говорити про участь жінок і чоловіків у політиці, то тут має бути все-таки не рівність, а рівноправність [8].

Якщо в 1984 році жінки становили 31% у парламенті СРСР і були представлені у виборчих державних органах майже на рівні північних країн (хоча, звичайно, вони не мали реальної влади), то в 2000 році жінок парламентарів налічувалося лише 8%. Зокрема, жінок поменшало в парламенті України: якщо у Верховній Раді їх було 20% (а відведено не менше 30% реальних місць у державних органах правління), то в нинішній Верховній Раді залишилось уже 6,5% жінок-парламентарів. На необхідності запровадження паритетних зasad у політиці наголошувала Ніна Карпачова. Без таких змін у владі не відбудуться жодні інші зміни. Адже, наприклад, з-поміж 18 суддів Конституційного Суду лише двоє є жінками, з-поміж 86 членів Верховного Суду суддів-жінок тільки дев'ять. Та в суспільстві немає окремих прав жінок, а є права людини. Й у цьому жінок має підтримувати сильна половина людства, оскільки прогресивно мислячі чоловіки завжди були з жінками [9, с. 50-51].

Оскільки жінки представляють у політиці «соціальне меншинство» це, як вважають деякі жінки-соціологи, загрожує суспільству величими неприємностями, тому що «чисто чоловіча політика приречена на провал». Нескінченні війни, ракет, розбіжність слова і справи і багато чого іншого - усе це від того, що політикою займаються одні чоловіка [1, с. 339].

У 2000 р. Радою безпеки ООН прийнято Резолюцію 1325 про жінок, мир і безпеку. Ця глобальна резолюція слугує моделлю для впровадження політики з питань жінок і безпеки. Одним із її ключових моментів є збільшення участі жінок на рівні прийняття рішень. Концепція цього елементу полягає у тому, що тільки широка участь жінок у процесі прийняття рішень у суспільстві може забезпечити тривалий мир і процвітання. В цьому контексті хотілося б висловити декілька думок щодо ролі і місця жінки в армії, і в українській зокрема.

Фемінізація армії, так як і фемінізація суспільства, має певні кількісно-якісні характеристики, сукупність яких і визначає її рівень. Сьогодні з повним правом можна говорити про посилення ролі і впливу жінки в збройних силах.

Залучення жінок на військову службу передбачається законодавством багатьох держав. Для України в цілому та українського війська зокрема це питання досить нове. Але в зв'язку з реалізацією Заходів з реформування, які визначені Державною програмою розвитку Збройних Сил України на 2006-2011 рр., є надія, що питання фемінізації армії набере потужності не тільки в кількісному, але й в якісному вираженні. Ці сподівання підтверджуються тим, що, не дивлячись на загальне скорочення чисельності військовослужбовців, чисельність військовослужбовців-жінок має тенденцію на збільшення серед усіх категорій. За даними Міністерства оборони України станом на 1 січня 2007 р. в Збройних Силах України проходять військову службу 18536 жінок (12,7% від усіх військовослужбовців Збройних Сил України), в тому числі: офіцерів – 1143 (2,5% від загальної чисельності офіцерського складу). Чисельність жінок серед працівників Збройних Сил України складає 52264.

Основними мотивами, які спонукають жінок іти до війська, як показують результати соціологічних опитувань, є спрагнення отримувати пристойне грошове забезпечення та пенсію, працювати в стабільному соціальному середовищі, наявність проблем працевлаштування у цивільних структурах, можливість вирішити сімейні проблеми (влаштувати сімейне життя) та отримати житло. Підтвердженням того, що жінки не гірше, а за деякими показниками краще від чоловіків виконують свої обов'язки є те, що тільки впродовж 2006 р. за вагомий внесок у справу розвитку Збройних Сил України, підтримання бойової готовності чатин і підрозділів, виявлені в ході виконання службових завдань, відзнаками Міністерства оборони нагороджено 227 жінок.

Разом з тим, як і в більшості країн світу, існують обмеження у виборі спеціальностей для військовослужбовців жінок, зумовлені самим життям. Відповідним наказом Міністерства оборони України передбачено, що жінки не можуть бути командирами танків, бойових машин і гармат, займати інші посади, пов'язані з важкими умовами праці і надмірними навантаженнями на жіночий організм.

Проходження служби жінками супроводжується також певними проблемами: до кінця не визначені нормативно-правові аспекти – поєднання служби із сімейними обов'язками та іконанням функції народження та виховання дітей; потребує вдосконалення механізм надання житла; незадовільне речове забезпечення – взуттям, головними уборами і так далі; мають місце незручності під час виконання обов'язків у польових умовах, несення служби у нарядах, чергових змінах [10, с. 31].

Отже, соціальний статус жінки в сучасному українському суспільстві характеризується низкою критеріїв: значною часткою жінок у складі економічно активного населення, зайнятих; істотною перевагою жінок у складі

офіційно зареєстрованих безробітних; більш тривалими термінами безробіття у порівнянні з чоловіками; перевагою серед зайнятих в умовах, що не відповідають санітарно-гігієнічним нормам; більш високим, у порівнянні з чоловіками, рівнем освіти; збереження історичного гендерного розвитку в оплаті праці; збільшення гендерного розвитку в оплаті праці в міру збільшення прибутковості та престижності роду діяльності; гендерною диспропорцією рівня доходів; тенденцією зниження питомої ваги жінок у чисельності персоналу в міру збільшення управлінського рівня; зниження частки жінок у представницьких органах влади у 90-х роках ХХ століття; високою часткою жінок у складі студентів вищих навчальних закладів; збереження істотного гендерного диспаритету серед учених з вищими науковими знаннями; незначною часткою жінок, що підвищили свою кваліфікацію за роки реформи; невідповідністю освітнього рівня жінок і виконуваної ними роботи, зокрема у сфері неформальної зайнятості тощо.

Отже, гендерні стереотипи негативно впливають на позиції жінок в соціальній системі. Це призводить до того, що значна частка жінок перебуває у складі офіційно зареєстрованих безробітних з більш тривалими термінами безробіття у порівнянні з чоловіками; досі збереглася нерівність в оплаті праці; виникла тенденція зниження питомої ваги жінок у чисельності персоналу в міру збільшення управлінського рівня, а також зниження частки жінок у представницьких органах влади.

Література:

1. Ильин Е. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. Питер, 2003. – 544 с.
2. Дорошкіна І. Жінка – це звучить гордо! // Профспілки України. – 2004. - № 6. – 96 с.
3. Вікторський В. До проблеми жіночої несвободи. // Універсум. – 1995. - № 11-12 – 49 с.
4. Структурні виміри сучасного суспільства: Навчальний посібник / За ред. С. Макеєва. – К., 2006. – 372 с.
5. Возьний К. Гендерні аспекти зайнятості: Українські реалії і світовий досвід. / К. Возьний // Вісник Тернопільського національного економічного університету. – 2009. - № 1. – С. 69-80.
6. Науково-практична школа. Гендерна педагогіка та шляхи трансформації освіти чи новий погляд на розвиток сталого миру. // Молодіжний Гендерний Центр ім. Н.Кобринської.– Львів, 2002.– 140 с.
7. Ісламов Д. Гендерна рівність в Україні. // http://afield.org.ua/pub3/pub46_2.html (стягнуто 02.04.2009).
8. Кремешна Т. Статус жінки в суспільстві як дзеркало його цивілізованості. // <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php?m=1&>(стягнуто 20. 02. 2009)
9. Чухим Н., Сорик М.. Пекін мінус шість. II Всеукраїнський конгрес жінок. // Контекст. – 2001. - № 10. – 64 с.
10. Семенець Р. Жінки та армія // Інформаційно-просвітительське издание «Я». – Спецвипуск. – С.31.

ДВОЙНІОВА ОЛЕНА ВЯЧЕСЛАВІВНА

ДВОЙНІОВ ВЛАДИСЛАВ ВАЛЕРІЙОВИЧ

Луцький інститут розвитку людини ВНЗ «Університет «Україна»

ДО ПИТАННЯ ПРО ІСТОРІЮ ГЕНДЕРНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ

На початку ХХІ століття значно зрос інтерес до гендерної проблематики, особливо до питання гендерної рівності, а точніше гендерної нерівності. Її можна розглядати з точки зору особливостей сприйняття індивідами різної статі відмінностей між чоловіками та жінками, ці відмінності обумовлені не тільки біологічним фактором, а й значною мірою соціокультурним середовищем. Більшість наявних особливостей статевої поведінки є наслідком соціально-історичних факторів.

Починаючи з 1960-х років, проблематика гендера стає досить популярною у історичних, соціологічних, психологічних дослідженнях. З плином часу, як пише Дж. Ріцтер, з'являються феміністичні соціологічні теорії, які також набувають значного поширення [7, с. 36].

Відомо, що суспільний інтерес до відносин між чоловіком та жінкою такий же старий, як і людська історія. Загалом слід зазначити, що ще Платон у трактаті „Держава“ звертав увагу на проблему однаковості освіти для чоловіків та жінок як передумови набуття ними справді рівних шансів брати участь в громадських справах. Проте інший видатний давній грек, Софокл, наголошував, що досить лише зрівняти жінку в правах з чоловіком, як вона починає чоловіка переважати за своїми суттєвими властивостями.

Однак, принаймні з часу появи праці Ф. Енгельса про походження людини, родини, суспільства та приватної власності, в науковій думці утверджується концепція, згідно з якою з настанням доби патріархату ставиться крапка на ідеї рівноправ’я статей, що і стає „всесвітньо історичною“ поразкою жіночтва. Тому тривалий час сутто, так би мовити, жіночого погляду на перипетії історичного процесу не спостерігалося. Та все ж і в давній історії не все було безпросвітним. Наприклад, стародавні римляни принаймні почали вносити до своїх родоводів імена жінок.

Історично гендерні стереотипи формувалися в рамках типів соціального та економічного обміну. Так, в часи розвиненої „військової економіки“ красивими полонянками нагороджували вояків за хоробрість – жінки

вважалися предметом престижного володіння.Хоча вже у XII столітті у Франції одночасно з появою куртуазних романів (у вищих суспільних верствах) зароджується етика високої поваги до жінки. Проте в добу Відродження і церковної Реформації, коли активізувалась буржуазна економіка, продовжували розвиватися патріархальні відносини. В цих умовах індивід не був упевнений у власній цінності, якщо вона не підкріплювалася ринковим успіхом. Тому розрахунку підпорядковуються й сексуальні відносини. Жінка, під час заміжжя, навіть втрачала власне прізвище, чого не було у середньовіччі (у середовищі знаті) [1, с. 23].

З впевненістю можна стверджувати, що проблему соціально-психологічної ролі гендера в історії вперше порушила Сімона де Бовуар, дружина французького філософа Ж.-П. Сартра. Вона, зокрема, наголошувала, що „...неповноцінність жінки визначила її мізерну роль в історії, а мізерна роль в історії приекла її на неповноцінність” [8, с. 252].Хоча такі суб'єктивні оцінки досить поширені, спробуємо коротко охарактеризувати історичну складову гендерної проблематики та визначити коло найцікавіших та найактуальніших проблем цієї сфери.

Зауважимо, що І. Кант, А. Шопенгауер, Ф. Енгельс, К. Маркс, З. Фрейд та інші філософи, психологи, соціологи звертали пильну увагу на відносини між статями, розкриваючи різні їх аспекти. Так, Ф. Ніцше (1844 – 1900 рр.) ставив занепад народів у залежність від зменшення індивідуальної пристрасті та збільшення шлюбів за соціальними мотивами. У „Кнізі для вільних умів” у розділі про жінку й дитину він зазначає, що досконала жінка є вищим типом людини, ніж досконалій чоловік, але зустрічається такий жіночий тип надзвичайно рідко [4, с. 415].

Подальше дослідження гендерної проблематики пов’язане з поглибленим вивченням таємниць людської психіки. Так, К.-Г. Юнг зазначав, що немає чоловіка, який був би повністю позбавлений жіночих рис. І навпаки. Він увів поняття архетипів „чоловічості” та „жіночості”, тобто анімус, який формує думку та аніму, котра відтворює настрої. Китайська соціальна думка також виділяє „інь” та „янь” як дві сторони чоловічого й жіночого: вони неподільні, але не тотожні.

Однак сухо психологічні підходи до вивчення проблеми взаємовідносин між статями не дали можливості висвітлити ширші суспільні аспекти цих стосунків, показати їх значення для конкретного перебігу історичного процесу.

Напередодні Великої французької революції у низці публіцистичних творів ставилося риторичне запитання: якщо чоловіки народжуються вільними, то жінки є рабинями своєї статі? Ж.-Ж. Руссо, звертаючись до проблематики відносин між статями, відзначав, що той, хто не є добрым сином, чоловіком, батьком, не є і добрым громадянином. Відтак після 1789 року, коли було проголошено принцип прав людини, особливо гостро постало питання про права жіночтва. Зовнішнім, сухо семантичним проявом ідеї рівноправ’я стало використання замість слів „монсір” та „мадам” звернень „громадянин” і „громадянка”.

Потрібно зазначити, що питання про роль жінок у суспільному процесі закономірно постало саме на хвилі Великої французької революції 1789 – 1794 років. Причому це сталося не лише внаслідок активізації жінок як суб’єкта революції (досить згадати Шарлоту Корде, яка вбила Марата), але й із сухо об’єктивних причин, пов’язаних з економічними (урбанізація, індустріалізація), політичними (демократизація суспільного життя, республіканська форма правління) та соціокультурними чинниками (просвітництво, початок епохи модерну).

На рубежі XIX – XX століть розпочалися масштабні соціальні перетворення, складовою яких став і жіночий рух. В цей період жінки увійшли до сфері найманої праці, активно включились у виробничі відносини. І тут же постала проблема заробітної платні: жінкам платили менше, ніж чоловікам, навіть якщо вони виконували однакову роботу. Почала складатися й тенденція фемінізації певних професій – менш престижних і нижче оплачуваних. Особливо помітно це стало в роки Першої світової війни, коли жінки були змушенні виконувати економічні функції чоловіків. У цей же час, жіночтво порушило й чоловічу монополію на політичну сферу життя.

Протягом XIX і XX століть дослідження гендерної проблематики проводились переважно на основі феміністичних теорій. Формуються основні ідейні течії. Сенсом ліберального фемінізму стає боротьба проти дискримінації жінок у сфері громадського життя. Натомість радикальний фемінізм головне завдання вбачає у звільненні жінки через знищенння владних та соціальних механізмів функціонування режиму патріархату, що відтворюється і в родині. Неомарксистський фемінізм вважає головною причиною гендерної нерівності умови капіталістичної експлуатації. Причому саме експлуатацію жінок, а не пролетаріату, розглядає, наприклад, Г. Маркузе, як підґрунтя капіталізму.

Пам’ятаємо, також, зауваження К. Маркса, який в „Економічно-філософських рукописах 1844 року” зазначав, що у ставленні до жінок як до здобичі та служниці суспільного сластолюбства втілено безмежну деградацію, в якій людина перебуває щодо самої себе. Адже таємниця цього ставлення втілюється в ставленні чоловіка до жінки та в тому, як мислиться безпосереднє природне родове відношення. У цьому природному родовому відношенні ставлення людини до природи є безпосереднім його ставленням до людини. Отже, в цьому ставленні у вигляді наочного факту виявляється, наскільки для людини природа стала людською сутністю, або наскільки природа стала людською сутністю людини [3, с. 257]. Фрейдомарксист В. Рейх (1897 – 1957 рр.), в цьому ж контексті, розглядав майбутнє людства в залежності від вирішення проблеми структури людського характеру. Він спонукав лікувати людей від знання, яке не знає любові.

На початку ХХ століття почав утверджуватись перший етап розвитку фемінізму та „жіночої історії”. Наприклад, в США самі суфражистки стали піонерками в висвітленні історії свого руху. Проте це лише один із

напрямків досліджень. В основному, сфера досліджень гендерної проблематики, полягає в розкритті сенсу соціальної диференціації статей та соціально-статевих відносин.

Слід зазначити, що загалом в науковій літературі найчастіше розробляється так звана жіноча історія. Навіть наголошується, що „бути гендерологом не будучи феміністом – неможливо” [6, с. 171]. Проте, „сенс фемінізму може бути лише в народженні нової єдності чоловіка й жінки”.

З цієї точки зору розробляється, зокрема, проблематика „жінки і влада”. В цьому сенсі певний історичний та соціологічний інтерес становлять праці „Перші леді Америки” [5, с. 10] та „Жінки Гітлера” [2, с. 10]. Вони дозволяють з суто політологічної точки зору уточнити соціально-психологічні особливості функціонування чоловічої й жіночої психології в умовах різних політичних режимів. Слід також звернути увагу на зібрані афоризми, які належать відомим жінкам та чоловікам, що дає можливість здійснювати компараторний контент-аналіз, який став перспективним напрямком соціально-психологічних досліджень в історичному контексті. Такі дослідження в умовах нинішньої переходної доби, як у національному, так і в глобальному масштабі, поступово актуалізуються. Зокрема, в німецькій соціологічній науці стали досить популярними гендерні дослідження та їх історичні аспекти. З 1982 року в ФРН видається журнал „Історичних жіночих досліджень та феміністської практики”. Досить інтенсивно розвиваються прикладні й теоретичні гендерні історичні дослідження. Так, професор історії Берлінського університету Г. Бок у праці „Жінка в європейській історії. Від середньовіччя до сучасності” розглянула передумови формування феміністського руху. Вона зазначає, що до часів Відродження вважалось, що жінка за межами дому суперечить Божому замислові. Однак подібні констатациі лише порушують проблеми історичного аналізу розвитку гендерних стереотипів, не вирішуючи їх.

Суть гендера покладено в основу концептуальних феміністичних побудов. В них індивіди розглядаються в якості соціальних жінок і соціальних чоловіків, яким приписується виконання певних продиктованих суспільством ролей. Причому жінка, як правило, сприймалась як „соціальний інвалід”, що вимагає засобів „позитивної дискримінації”. Відтак вона не може претендувати на рівноправну участь у громадському житті, а тому сприймається як менш адаптований індивід. Звідси виникає проблема створення середовища рівних можливостей. Натомість чоловічу стать у зазначеному аспекті вивчає „соціальна андрологія”.

Принципове значення у цьому контексті є визначення поняття гендер.

Зауважимо, що гендер може розглядатись як історична та соціальна категорія. Природна гендерна ієрархія пов’язується з функціонально-рольовою моделлю поведінки. Тому гендер, будучи культурно та історично відносним феноменом, визначається не біологічно, а соціокультурно. Він також розглядається як сукупність уявлень про особистісні та поведінкові особливості чоловічого та жіночого. Ці особливості, взяті окремо, визначають фемінінність або маскулінність: чоловіче в жіночому і жіноче в чоловічому. Жіноче ідентифікується з тонкою інтуїцією, емоційністю, покірністю. Чоловіче – з агресивністю, логікою.

Американський соціолог Н. Смелзер виділяє чотири компоненти статової ідентичності: біологічна стать, гендерна ідентичність, гендерні ідеали та сексуальні ролі. Усвідомлення своєї стать завжди відповідає біологічній статі індивіда. У гендерних ідеалах втілюються культурні уявлення про чоловічу та жіночу поведінку. Сексуальні ролі пов’язані з розподілом праці, правами та обов’язками чоловіка й жінки. За часів модерну сексуальні ролі та гендерні ідеали змінюються [9, с. 330]. Гендерна диференціація формується за допомогою зразків ідентифікації, засвоєних у дитинстві. Секс та гендер співвідносяться як біологічна та культурно-соціальна стать. Стать дає прикметні фізичні ознаки людського тіла. Гендер характеризує психологічну, соціальну та культурну різницю між чоловіками та жінками. Врешті, гендерна різниця формується природою і вихованням. Гендерний дуалізм за часів модерну набуває особливого значення. Навіть відбувається певна ідеалізація жіночого. Натомість дві світові війни посилювали саме чоловічу гендерну ідентичність. Водночас масове суспільство активно легалізує нетрадиційні сексуальні практики. Втрачається фундаментальний інтерес до протилежної статі як до чогось забороненого [8, с. 127 – 134]. Консерваторами називають тих, хто продовжує вважати, що гетеросексуальність є основою шлюбу й родини. Проте активна легалізація одностатевих шлюбів у західному цивілізаційному ареалі ставить це твердження під сумнів. До речі, воно стає одним із гострих ціннісних конфліктів між секуляризованою західною цивілізацією та мусульманським світом, який переживає внутрішній конфлікт адаптації до нового світового порядку. Отже, гендерні дослідження набувають ще одного, а саме цивілізаційного виміру. В галузі історичної соціології вони можуть бути пов’язані, передусім, із з’ясуванням критеріїв залежності між гендерними стереотипами.

Загалом історики та соціологи, які дотримуються феміністського погляду на макроструктурний характер системного аналізу в історичній соціології, наголошують, що, внаслідок переважної уваги до конфліктів усередині соціальних класів, стосунки між жінками та чоловіками залишаються на периферії „великих структур” та „великих змін” (індустріалізації, урбанізації тощо). Натомість вони пропонують створити історію, де жінки й чоловіки посадитимуть однакове місце. Зокрема, в історичні дослідження має включатись „повсякденна діяльність” як suma процесів у всіх сферах життя суспільства, соціальних прошарків та груп, впливу практики на структури.

Таким чином, історично гендерні стереотипи формувалися в рамках типів соціального та економічного обміну. Різниця в уявленнях індивідів про чоловіка та жінку значно впливають на гендерну стратифікацію суспільства. Так чи інакше, проблема гендерної рівності стосується взаємовідносин між соціальними гендерними групами, які обумовлені різними установками особистостей відносно статі. Такі установки формуються в процесі соціалізації.

Література:

1. Астафьев Я. И. Экономика любви: формирование гендерных стереотипов // Социс. – 2002. - №1.
2. Шааке Эрих. Женщины Гитлера. Женщины – союзницы Гитлера на его пути к власти. – М.: Астрель, 2003. – 256 с.
3. Кромм М.М. Историческая антропология русского средневековья: контура нового направления – Спб.: Квадрига, 2010. – 216 с.
4. Ницше Ф. Человеческое слишком человеческое. Соч. В 2-х т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1990 – 829 с.
5. Пастусиак Лонгин. Первые леди Америки. – М.: Феникс, 1998. – 384 с.
6. Пушкарёва Н. Л. Историческая феминология в России: состояние и перспективы // Общественные науки и современность. – 2003. - №6.
7. Ритцер Дж. Современные социологические теории.- 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
8. Симона де Бовуар. Другая статья. Т. 1. – К.: Основи, 1994. – 776 с.
9. Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1994. – 668 с.

ЄРКО ГАЛИНА ІВАНІВНА

Волинський національний університет ім. Л. Українки

ВПЛИВ МІЖНАРОДНИХ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІНСТИТУЦІЙ НА ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В УКРАЇНІ

Усвідомлення важливості ролі інституціональних механізмів поліпшення становища жінок і необхідності створення таких механізмів відбувалося протягом 70-х рр. ХХ століття. Перша Всесвітня конференція, присвячена становищу жінок (1975), дала урядам певні орієнтири щодо дій у цьому напрямі. Але тільки в Пекінській Платформі дій (1995) питання інституціональних механізмів було визначальним. На відміну від попередніх документів, у яких основним завданням інституціональних механізмів вважалось покращення становища жінок, Пекінська Платформа дій відкривала більш широку перспективу, закріплюючи за новими інституціональними механізмами роль каталізаторів значних політичних змін. Відповідно до такого нового підходу, національні інституціональні механізми більше не досліджувалися як засоби проведення конкретної політики, спрямованої на покращення становища жінок, а головне завдання їхнє полягало в тому, щоб надавати урядовим структурам підтримку з питань урахування гендерної проблематики в усіх галузях політики [7].

Досліженням питання становлення гендерної рівності та забезпечення дотримання рівних суспільних прав присвячені праці зарубіжних вчених (К. Лайю [6]) та українських: О. Марцеляк [8], М. Саприкіна [11]. Досить детально проаналізував роботу ООН та її спецстанов К. Лайю. Він також досліджував проблеми рівноправ'я жінок в міжнародному масштабі, загальні тенденції становлення їх у суспільстві [6]. Російський науковець С. Поленіна вивчала міжнародні та національні механізми захисту прав людини загалом та жінки зокрема [10]. О. Марцеляк визначив, що в сучасних умовах розвитку більшості держав і світового суспільства на демократичних засадах дедалі актуальнішею і такою, що потребує уваги та якнайшвидшого вирішення, є проблема гендерної рівності [8]. М. Саприкіна висвітлила тенденції у сфері гендерної політики в Європейському Союзі у 2004–2007 рр. на основі офіційних документів, зазначаючи, що гендерне інтегрування часто ігнорується у національних планах дій щодо зайнятості та соціальної участі [11].

Організаційно-правові та соціально-політичні засади формування і реалізації гендерної політики досліджували Н. Грицяк [3], Л. Кобелянська [4], О. Кулачек [5]. Серед праць учених заслуговує на увагу робота Л. Кулачек, де авторка сформулювала необхідність представництва жінок в державному управлінні [5]. Н. Грицяк визначив основні теорії та методології гендеру та окреслив основні шляхи їх вирішення [3]. Л. Кобелянська [4] визначила концептуальні й політико-практичні засади вирішення гендерної проблеми в країнах Європи та Україні.

Гендерні аспекти законодавства країн Європи та України досліджували Н. Болотіна [2], Т. Мельник [9]. Ці автори зосередили увагу на міжнародному досвіді гендерних перетворень.

Визначення гендерного підходу в країнах ЄС висвітлила Ш. Берн [1], яка зазначила, що стратегічний принцип гендерної політики не зводиться до поліпшення становища однієї із статей, а ґрунтуються на аналізі комплексного бачення суспільного розвитку. І саме Європейська конвенція про захист прав та фундаментальних свобод містить ефективний механізм міжнародно-правового захисту й реалізації прав жінок і чоловіків.

Мета статті – розкрити та проаналізувати вплив міжнародних і європейських інституцій на становлення гендерної рівності в Україні.

У міжнародних документах сформульовано вимоги щодо процесу функціонування національного механізму впровадження гендерної політики, зокрема:

- підпорядкування посадовій особі максимально високого рівня;

- здійснення децентралізованого планування, виконання та контролю з метою широкого застосування неурядових організацій та громадськості;
- забезпечення необхідними людськими та фінансовими ресурсами;
- можливість впливати на формування урядової політики в усіх галузях суспільного життя.

Основною функцією національного механізму є впровадження гендерного законодавства, антидискримінаційних законів і моніторинг їх застосування. Національний механізм, крім свого призначення розробляти законодавство та його впроваджувати, дуже часто є відповідальним за діяльність щодо проведення досліджень, навчань, тренінгів, розробки спеціальних проектів та програм дій. Частиною такого національного механізму є неурядові організації.

Україною ратифікована низка міжнародних документів, зокрема, базова з цих питань – Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок. Відповідно до ст. 7 Конвенції ООН держави-учасниці застосовують «усі відповідні засоби для ліквідації дискримінації стосовно жінок у політичному та суспільному житті». Декларація про Цілі розвитку тисячоліття, закликає уряди держав-учасниць забезпечити гендерне співвідношення на рівні від 30 до 70% для будь-якої статі у виборних органах і вищих органах виконавчої влади до 2015 року.

Україна, приєднавшись до цих документів, визнала існування проблеми та взяла на себе зобов'язання вирішити її. Окрім структур Європейського Союзу, важливе значення мають також інституції та діяльність Ради Європи, яка об'єднує абсолютну більшість країн континенту і членом якої Україна є з 1996 р., а також Організації з безпеки та співробітництва в Європі. Рада Європи займається розробкою зasad гендерної політики вже понад 25 років. Нині у складі Ради Європи діє Керівний комітет з питань рівноправності між жінками та чоловіками.

Також Резолюція Ради Європи щодо участі чоловіків і жінок у процесі ухвалення рішень закликає країни, які є членами Ради Європи встановити збалансоване представництво жінок і чоловіків у політичному житті як пріоритетне завдання політики щодо їхніх рівних прав і можливостей. У резолюції Європейського парламенту стосовно жінок у процесі ухвалення рішень зазначено, що недостатнє представництво жінок у політичному житті неприйнятне для демократичного способу управління, закликає до використання квот як тимчасового засобу для досягнення збалансованого представництва і на рівні партій, і на рівні виборчої системи.

Для процесів інституалізації гендерної політики на національному рівні важливим є врахування міжнародного досвіду. Про рівне представництво жінок і чоловіків у виборних органах ідеється у документах ЄС, що важливо з огляду на євроінтеграційні прагнення України. Наприклад, у деяких європейських країнах – це окрім міністерства з питань рівності або – департаменти та підрозділи міністерств (досить часто міністерств із соціальних питань та праці). Комітети (міжвідомчі, а також парламентські), ради можуть також діяти як механізми, особливо у тих випадках, коли вони розробляють та впроваджують національні плани та програми досягнення гендерної рівності. У деяких країнах діють незалежні від уряду структури, такі, що передбачають посаду Уповноважений з питань рівних прав жінок та чоловіків, різноманітні ради тощо.

Гендерна політика в країнах Європейського Союзу пройшла декілька етапів розвитку: від політики поліпшення становища жінок та політики в інтересах жінок до політики забезпечення рівних прав та можливостей. Країни, які хочуть вступити до Європейського Союзу, повинні запроваджувати законодавство ЄС стосовно рівних можливостей та розділяти цілі ЄС щодо вирівнювання гендерного дисбалансу в країнах.

Кожна країна розробляє власний національний механізм запровадження гендерної рівності. Розглянемо набутий світовий досвід складових державного механізму забезпечення гендерної політики [9].

Спеціалізовані закони з рівних прав і можливостей жінок та чоловіків. Це – найпоширеніший спосіб забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків. Таким шляхом пішло багато країн. Але запровадження гендерної рівності – процес системний, оскільки ефективні зрушенні відбуваються тоді, коли запроваджується ціла низка заходів, механізмів, інститутів у виконавчій, законодавчій владі й у органах місцевого самоврядування. Швеція, Данія, Норвегія, Ісландія, Фінляндія, Канада, Литва, Японія, ФРН, Киргизія, а з 2005 року й Україна пішли шляхом ухвалення спеціального закону з утвердження гендерної рівності.

Президент: роль у забезпеченні гендерної рівності. Існує світова практика створення структур з гендерних питань при президентові країни. Наприклад, зростанню гендерної активності жінок і чоловіків Франції сприяли дії Президента Франції. Він своїм декретом від 18 жовтня 1995 р. створив державний орган – Спостережний комітет з гендерної рівності з метою інформування державних органів влади про політичні, економічні та соціальні чинники при прийнятті ними рішень.

Першою структурою на державному рівні в Україні, яка займалася питаннями рівності жінок і чоловіків, був створений при Президентові України Комітет у справах жінок, материнства і дитинства. Комітет припинив діяльність у зв'язку зі створенням Міністерства України у справах сім'ї та молоді у 1996 р.

Парламент: забезпечення гендерних перетворень. Парламентаризм у сучасних умовах є невід'ємною рисою розвинутих демократій, а також органічним втіленням і відображенням гендерної демократії. Діяльність парламентів щодо регулювання гендерних процесів значною мірою визначається їх гендерною структурою. У країнах світу простежується різне співвідношення жінок і чоловіків у парламентах. Це залежить від багатьох факторів: рівня розвитку суспільства, його політичного режиму, особливостей формування і функціонування політичної системи, розвиненості політичної культури громадян та ін. Європейський регіон у сфері гендеру

досяг за деякими параметрами найбільшого успіху, проте становище України на цьому фоні не є привабливим – вона займає передостанню 45 позицію (станом на 31.07.2010 р.).

Розглянемо наступні способи забезпечення рівного представництва, що використовується у світовій практиці:

1. Квотування на законодавчому рівні списків кандидатів у депутати від політичних партій з вимогою черговості.
2. Квотування на законодавчому рівні списків кандидатів у депутати без вимоги почерговості.
3. Квотування місць у виборному органі.
4. Застосування партіями добровільних партійних квот (це, мабуть, найдемократичніше вирішення питання, що відповідає теперішнім умовам у СПУ).

За такого підходу політичні партії у своїх статутах визначають і дотримуються квот у складанні списків кандидатів під час виборів. Перевага такого варіанта – більша гнучкість і можливість для партій встановлювати ті квоти, які вони вважають за потрібне. Добровільні партійні квоти найбільш поширені в Європі. Зокрема, квоти щодо рівного представництва застосовують політичні партії Бельгії, Греції, Італії, Литви, Німеччини, Польщі, Румунії, Угорщини, Франції, Чехії та багатьох інших країн – 160 партій із 69 країн.

Сьогодні конституційні принципи демократизму (стаття 24 Конституції України) відкривають в Україні широкі перспективи для утвердження політики рівних можливостей чоловіків та жінок. Однією із проблем у процесі рівності в Україні є сфера політики. Жінки в Україні складають 53% населення країни, кількість жіночих організацій зростає, а кількість жінок в органах влади зменшується. Успішніх і відомих жінок-політиків чи державних діячів в Україні дуже мало. Проблема забезпечення паритету в суспільному житті України набуває останнім часом все більшого значення.

На шляху інтегрування в європейське співтовариство, Україна орієнтується на досягнуті там стандарти, у тому числі й щодо гендерної політики. Зокрема, 2008 року, було внесено зміни до Закону України «Про Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини», які, відповідно до Закону України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків», розширяють повноваження омбудсмена в гендерній сфері, зокрема, щодо здійснення контролю над забезпеченням рівних прав та можливостей жінок і чоловіків та розгляду скарг, пов'язаних з гендерною дискримінацією.

У нашій державі реалізовувалась Державна програма з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року, прийнята 2006 року. Оскільки державна політика має бути не епізодичним, а постійним процесом, Кабінет Міністрів України нині розробляє проект нової Державної соціальної цільової програми з утвердження гендерної рівності до 2016 року. Формується тактика реалізації державної політики щодо підвищення статусу жінок у суспільстві на найближчий час, визначаються пріоритети її напрямів.

Чітке врегулювання правового статусу жінок надає можливість для самореалізації їх у різноманітних сферах суспільного життя. Основною функцією національного механізму є впровадження гендерного законодавства, антидискримінаційних законів і моніторинг їх застосування.

Звертаючись до гендерного складу Верховної Ради України VI скликання станом на 10.09.2010 р., показник кількості жінок-народних депутатів складає 35 осіб від загального складу ВР України, чоловіків-народних депутатів – відповідно 415. Серед керівництва Верховної Ради України VI скликання станом на 10.09.2010 р. жінки відсутні. В українському уряді станом на 10.09.2010 р. теж немає жінок-міністрів. Гендерну асиметрію в українському парламенті можна пояснити на основі його визначальних ознак.

Соціально-економічні труднощі, які переживає сьогодні українське суспільство, стоять на заваді рівноправності і потребують від жінок більше зусиль у процесі відстоювання та забезпечення своїх прав. Сучасне українське жіноцтво повинно усвідомлювати себе активною складовою суспільства та повноправним суб'єктом соціально-економічного реформування й розбудови держави. У зв'язку із цим сьогодні є актуальною проблема підвищення суспільно-політичної активності жінок та їхнього соціального статусу, що передбачає більш широке зачленення жіноцтва у сферу прийняття управлінських рішень з метою реалізації свого демократичного права впливати на політичне, економічне і культурне життя держави. Подолання аполітичності більшості жінок серед українського загалу та байдужості у ставленні до державних справ повинне сприяти зростанню рівня захищеності інтересів жінок як у державі, так і в родині.

Отже, міжнародні та європейські зобов'язання України спричиняють зміни в її нормативно-правовій базі, інституційному та соціально-культурному вимірах. Просуваючись на шляху інтегрування в європейське співтовариство, Україна орієнтується на досягнуті там стандарти, в тому числі і в питаннях гендерної політики. Наразі державний механізм з утвердження гендерної рівності в Україні знаходитьться у процесі реорганізації. Але Україна перебуває у постійному моніторингу міжнародної та європейської спільноти.

Література:

1. Берн Ш. М. Гендерная психология / Ш. М. Берн. – С-Пб. : Нева, 2001. – 320 с.
2. Болотіна Н. Б. Право соціального захисту України : [навч. посіб.] / Н. Б. Болотіна. – К. : Знання, 2005. – 615 с.

3. Грицяк Н. В. Формування гендерної політики в Україні : проблеми теорії, методології, практики / Н. В. Грицяк. – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – 384 с.
4. Кобелянська Л. Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві / Л. Кобелянська. – К. : Фоліант, 2003. – С. 139–142.
5. Кулачек О. Роль жінки в державному управлінні : старі образи, нові обрії / О. Кулачек. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2005. – 284 с.
6. Лайю К. Международные учреждения и механизмы продвижения женщин. – 1999 / К. Лайю. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.owl.ru/win/events/edc1999/c-sul.htm.
7. Левченко К. Б. Державне управління процесами формування гендерної політики в Україні: теоретичні проблеми / К. Б. Левченко // Український соціум. – 2004. – № 3 (5). – С. 56–60.
8. Марцеляк О. Гендерна політика у вітчизняній та зарубіжній практиці / О. Марцеляк // Гендерные исследования. – 2008. – № 3. – С. 92–95.
9. Мельник Т. М. Творення суспільства гендерної рівності : міжнародний досвід. Закони зарубіжних країн з гендерної рівності / Т. М. Мельник. – К. : Стилос, 2010. – 440 с.
10. Поленина С. В. Права жінок в системе прав человека : международный и национальный аспект / С. В. Поленина. – М. : Ін-т государства и права РАН, 2000. – 256 с.
11. Саприкіна М. Тенденції гендерної політики в Європі / М. Саприкіна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=1&n=85&c=2099>.

КРАСНОЛЮДСЬКА СВІТЛАНА АНАТОЛІЇВНА

Житомирський економіко-гуманітарний інститут ВНЗ «Університет «Україна»

МОЖЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В КРАЇНАХ ІСЛАМУ ТА УКРАЇНІ: ФОРМАЛЬНОСТІ ТА ПРАКТИКА

Переважна більшість сучасних суспільств переймаються проблемою гендерної рівності у всіх сферах життя суспільства. Найгостріше дана проблема постає у сфері бізнесу, політики та сім'ї. Перш ніж перейти безпосередньо до вивчення питання гендерної рівності в країнах ісламу та Україні, варто зупинитися на поясненні вибору такого розгляду. З одного боку – мета такого порівняння є недоцільною, у зв'язку із особливостями віри та культури традиційної для України та мусульманських суспільств. З іншого – варто зважати на особливості історичного становлення нашої держави, яка завжди була на перегині шляхів між Сходом та Заходом і увібрала в себе велику кількість звичаїв та традицій нам не притаманних. Тому видається доцільним з'ясувати можливості дотримання гендерної рівності в Україні, яка традиційно сповідує християнство, та країнах ісламу, де релігійною основою та способом життя є іслам.

Рівність прав торкається усього життя людини. Жінки і чоловіки з самого раннього віку і аж до старості можуть стикатися з різними проявами дискримінації за ознакою статі, яка має чіткі відмінні особливості, залежні від періоду в житті людини. Все більше число урядів, а також соціальних партнерів сьогодні визнають, що в умовах відсутності заходів швидше за все примножуватимуться і посилюватимуться несприятливі чинники з плинном часу і упродовж життя поколінь, що матиме негативні наслідки для жінок, сімей і суспільства.

Однією з фундаментальних особливостей сучасної епохи є перехід від патріархальної системи соціостатевих відносин до егалітарної. Тому найважливіше місце в сучасних соціологічних теоріях посідає гендерна проблематика. Особливо актуальною вона стає тоді, коли йдеться про суспільства, в яких сильні архаїчні елементи традицій. Такі суспільства найбільше схильні до гендерних криз, виникнення яких пов'язане зі зміною традиційного статеворольового балансу [7]. Саме до такого типу суспільств належать мусульманські держави. З економічних, культурних, політичних причин традиційна статево-рольова диференціація проіснувала в країнах ісламу значно довше, ніж у багатьох інших країнах. Вивчення статево-рольової структури населення суспільств, які досліджуються засвідчує, що в Україні за даними Держкомстату України на 01.05.2010р. жінок на 3 593,495 тисяч більше ніж чоловіків (чоловіків – 21 184,932 тис., жінок – 24 778,427 тис.) [8], в мусульманських країнах кількість чоловіків перевищує кількість жінок у співвідношенні на 100 чоловіків 65,9 жінок. [6]

В статті робиться спроба зробити загальний огляд вузлових моментів проблеми гендерних відносин в українському та мусульманських суспільствах, ї ми ставимо за мету з'ясувати можливості, як формального так і практичного дотримання гендерної рівності в двох, на перший погляд, кардинально різних суспільствах.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання низки взаємозалежних завдань, а саме:

- вивчення соціально-культурних аспектів становлення та можливостей реалізації гендерної рівності в мусульманських суспільствах;
- вивчення соціально-культурних аспектів становлення та можливостей реалізації гендерної рівності в українському суспільстві;
- визначення основних проблем, з якими мусульманські та українські жінки стикаються у сфері політики, бізнесу та в сім'ї;

— визначення пріоритетних стратегій становлення гендерної рівності.

Іслам є наймолодшою світовою релігією і водночас впливовою ідеологією сучасного світу. Іслам з'являється на початку VII століття. Зазнавши впливу іудаїзму й християнства шляхом прийняття від них низки догматичних та обрядових положень, іслам завдяки простішій та доступнішій догматиці, ритуалу швидко набуває популярності. Нині на планеті нараховується приблизно 1.6 млрд. його послідовників, або 23,4% населення Землі. Кількість мусульман в Україні за різними оцінками коливається від 1,2 до 2 млн. чоловік, що становить близько 4% населення країни, у тому числі у Криму — 12%. Як вважають у Національному інституті стратегічних досліджень, найближчим часом Україна ввійде у п'ятірку європейських країн з найбільшою питомою вагою мусульман у складі свого населення. В Україні зареєстровано більше 270 мусульманських громад. Найбільше їх у місцях розселення кримських татар у Криму.

Моделюючи суспільство, іслам охоплює всі аспекти особистого й суспільного життя мусульман. В його священній книзі, Корані, надзвичайно велику увагу приділено жорсткій регламентації сімейно-шлюбних відносин і ритуалізації гендерних ролей. Бути жінкою в країнах мусульманського Сходу непросто і пропри все, вимогою часу є те, що сучасні мусульманські жінки все частіше виступають проти застарілих стереотипів ісламу, які відводять жінці функцію пасивної слухачки і виконавиці чоловічих настанов.

У Корані зустрічаються досить прогресивні, на наш погляд, настанови які можуть бути витлумачені як визнання рівності чоловіка і жінки: "По справедливості жінки мають теж саме, що і той, хто над ними..." [4, 2:228].

Це судження, щоправда, трактувалось недвозначно. Але дехто з мусульманських богословів, наприклад, Ібн Касір, у своїх коментарях підкреслював, що в даному разі йдеться про те, що жінки стосовно чоловіків мають ті ж самі права що й чоловіки щодо своїх жінок. Дійсно, жінка в мусульманському шлюбі зовсім не була безправною рабинею - її було наділено низкою прав, серед них і майнового характеру. Щоправда, Коран визнає пріоритетність чоловіка щодо жінки. Наведена фраза про рівність чоловіків і жінок має виразне продовження: "... однак чоловіки - на щабель над вами" [4, 2:228]. Тобто вищий авторитет залишається за чоловіком, який матеріально утримує сім'ю.

Треба пам'ятати, що це писалось у VII с., коли в Аравії (і не тільки там) безроздільно панував патріархальний лад. Схема сімейно - шлюбних відносин, пропонованих Кораном, виглядала так: чоловік зобов'язаний утримувати жінку, а вона у свою чергу мала відповідні обов'язки щодо дітей і чоловіка. Водночас жінка перебуваючи на утриманні свого чоловіка повинна йому коритись, а чоловік дбати про потреби жінки.

Дуже часто, одним із головних аргументів на доказ принизливого становища жінки в ісламі стає існування тут інституту полігамії. Однак, потрібно зауважити, що цей інститут був поширений у багатьох народів стародавнього світу (звернімося хоча б до Старого Завіту) і Коран не скасовує його. Тут часто йдеться про жінок у множині й, відповідно, полігамія розглядається як цілком нормальнє явище. Але потрібно звернути увагу на один аят який спростовує багато середньовічних міфів, що є актуальними донині і впливають на ставлення до мусульман у сучасному світі. Мовляв, мусульмани є розбещеними збоченцями, тому, що в них безліч жінок яких вони тиранізують і знущаються над ними. Цей аят говорить: "Якщо ви боїтесь бути несправедливими із сиротами, то беріть за дружин цих жінок, що подобаються вам, - двох, трьох, чотирьох. Якщо ж ви побоюєтесь, що не зможете піклуватися про них однаково, то одружуйтесь з однією й з тими кого придбали за рабів" [4, 4:3]. Цей аят ніби є продовженням попереднього, в якому рекомендується піклуватись про сиріт.

Отже, Коран дозволяє мати до чотирьох дружин. Але якщо суворо дотримуватись тексту, то це стосується дівчат - сиріт - одруження з ними розглядається як угодне Аллаху благодіяння.

У конкретних історичних умовах раннього мусульманського суспільства, коли життя чоловіків було сповнене різних небезпек і вони часто гинули у військових сутичках, залишаючи своїх дітей без опіки і утримання, рекомендації дані у третьому аяті четвертої сури, не виглядають несправедливими. Цей аят орієнтує чоловіків на благодіяння щодо сиріт і рабинь. Якщо виходити з контексту згаданого аяту, то полігамія розглядається швидше не як припис, а як інституція, покликана до життя певними умовами. Інша річ, що з часом цей аят стали трактувати як дозвіл на багатоженство.

Мусульмани наголошують, що всяка заповідь, дана Кораном мусульманам рівно відноситься і до чоловіків і до жінок. На них покладено одинакові релігійні обов'язки і що судити їх будуть за одними і тими ж критеріями.

Мусульмани спростовують закиди у гендерній нерівності стверджуючи, що мусульманська доктрина не вважає жінку як істоту вищого сорту і справедливо нагадує, що вони були сотворені із тієї самої "єдиної душі" [5, 4:1]. Мусульманським жінкам не тільки гарантується рівні права з чоловіками, але на них покладені й рівні з чоловіками обов'язки. Порівняно із жінкою західної цивілізації, наскрізь емансипованою, мусульманська жінка не розглядає домашні справи як щось другорядне і неважливe, але переконана в їх життєвій необхідності для благополуччя сім'ї. І це напевно найсуттєвіше відрізняє сім'ї мусульман і християн у ХХІ столітті і пояснює чому настільки сильною в ісламі є інститут сім'ї, де чоловік знає і виконує свій святий обов'язок перед сім'єю, забезпечуючи її всім необхідним (хто не може утримувати сім'ю не одружується, адже треба сплатити батькові нареченій великий викуп), а жінка абсолютно впевнена, що її хатня робота і догляд за дітьми благословленний Аллахом і з задоволенням її виконує. Як чоловіків так і жінок, для користі суспільства, заохочують отримувати освіту. Вчитися святий обов'язок кожного мусульманина.

Іслам надає чоловікам право "переваги" над жінками тільки "ступінню своєї гідності" [9, 28], коли річ іде, наприклад, про утримання сім'ї або про розлучення. Така перевага пояснюється в першу чергу тим, що в основному на чоловіків була покладена повинність утримувати сім'ю та відповідати за її моральний стан та благополуччя.

Розлучення і закони про спадковість в багатьох ісламських країнах прийняті з врахуванням фінансової і матеріальної відповідальності чоловіків. Іслам не забороняє жінкам працювати поза будинком де вони живуть. В масовій свідомості великої кількості людей до сьогодні присутній стереотип про мусульманську жінку, що перебуває лише в стінах власного будинку і є соціально пасивною, не має права на працю і тільки доглядає дітей. Насправді це не так. Іслам не забороняє жінкам працювати поза будинком, враховуючи, звичайно, що ця робота підходить до ісламських принципів і не загрожує цілісності і благополуччю сім'ї.

Мусульманським жінкам, які бажають присвятити себе іншим заняттям, так само як не мусульманкам, дозволено наймати домашню прислугу, однак багато мусульманок цього не роблять і не хочуть довіряти виховання своїх дітей чужим людям. Мусульманська жінка має право на забезпечене життя і нікому з чоловіків не дозволено примушувати її заробляти гроші. Однак разом з цим ніхто не має права забороняти жінці працювати, якщо вона цього бажає, при умові, звичайно, що ця робота не дуже важка і гідна. Навіть якщо жінка буде багатшою за свого чоловіка, він все одно повинен утримувати її і не розраховувати на її допомогу.

Підсумовуючи вище написане про іслам, доктрини, стовпи ісламу, гендерну рівність Богослови вважають, що жінка і чоловік є образом і подобою Бога. За своїм походженням вона вважається істотою вторинного щодо чоловіка, створена пізніше нього, як його частина, як помічник, подібний до нього. В ісламі закон вимагає від чоловіків та жінок обов'язкового одруження, воно ними підноситься до служіння Богу. Неодружена людина є неповноцінною. В мусульман мета шлюбу – взаємна допомога, народження дітей, особистий добробут та щастя подружжя.

Розглянувши питання можливості гендерної рівності в країнах ісламу, варто зробити аналіз можливостей реалізації гендерної рівності в українському суспільстві.

Відповідно до закріпленої Конституцією України рівності прав жінки і чоловіка в Україні вони мають у сімейних відносинах рівні особисті і майнові права. [1]

Згідно із Кодексом про шлюб та сім'ю України усі громадяни мають рівні права у сімейних відносинах. Не допускається будь-яке пряме чи непряме обмеження прав, встановлення прямих чи непрямих переваг при одруженні і в сімейних відносинах залежно від походження, соціального і майнового стану, расової і національній належності, статі, освіти, мови, ставлення до релігії, роду і характеру заняття, місця проживання та інших обставин. [2]

Українські жінки можуть вчитись або лікуватись на рівні з чоловіками, але про рівність не йдеться, якщо вони намагаються реалізувати себе в економіці та політиці. Про рівну з чоловіками зарплатню також українки тільки мріють.

Гендерна рівність у політиці

Чим вищий ешелон влади – тим менше в ньому жінок. Так можна охарактеризувати сучасний стан у політичному житті України. Статистика свідчить, що у політиці нижчих рівнів – на міському, обласному рівні жінки майже рівні за кількістю із чоловіками. Цю ситуацію можна схарактеризувати як таку, що з невідомих причин жінку не допускають у керівний державний апарат. Справді, чиновників часто називають "державні мужі", це не є новим поняттям, і, власне, сам цей вираз викresлює жінку із органів влади.

На сьогоднішній день жінка, яка бачить своє покликання у політиці, може скористатися принципами паритетної демократії – форми суспільних відносин у політико-правовій сфері, за якої жінкам гарантується рівний з чоловіками статус на підставі фактичного представництва на всіх рівнях і в усіх владних структурах. Гарантуються, але, на жаль, не виконується.

В сучасній Україні, як зазначалося вище, жінки складають більшу частину населення, 54%, серед них є багато наукових співпрацівників, підприємців, письменниць, програмістів – у простому житті чоловіки допускають можливість працювати із жінкою на одній посаді. Що стосується парламенту, починаючи із 1998 року кількість жінок в ньому, у порівнянні із радянськими часами, різко знизилася. Під час виборів 2002 року до парламенту балотувалося 1339 жінок (з урахуванням даних по мажоритарних округах) проти 5507 чоловіків. Сьогодні представники чоловічої статі знову переважають чисельно, складаючи понад 80% учасників виборчих змагань і залишаючи жінкам 19,4% місць. До парламенту проходять 95% чоловіків та лише 5% жінок.

Гендерна рівність у бізнесі

У бізнесі, також як і в політиці жінок мало, до того ж зберігається тенденція – чим вищий щабель бізнесу, тим менше в ньому жінок.

Виділяють дві основні групи жінок-підприємців. Перша – особи з високою кваліфікацією, знанням мов, орієнтовані на роботу з міжнародним бізнесом, але не на перших, а на других ролях у фірмі: консультантами, економістами. Це дуже незначна, порівняно з чоловіками, група жінок. Серед причин – загальний дефіцит спеціалістів високого класу і традиційна монополія чоловіків у діловому світі. Друга категорія – жінки середньої кваліфікації, що ризикують створити власне підприємство, як правило у сфері побутових послуг. Вже через рік-два, як доводять соціологічні дослідження, багато з них відходять від справ, не витримавши жорстких умов,

непрозорості, кримінальності, корупції, що панують в економічній сфері. Формується думка, що жінок у бізнесі майже не існує, хоча насправді їх у приватному секторі біля 50%.

Таким чином, можна стверджувати, що на сучасному ринку праці України існує помітний гендерний дисбаланс, який виявляється у нерівному представництві жінок на керівних посадах, у їх концентрації в найменш престижних галузях економіки й сферах діяльності, нарешті в значно нижчій, ніж у чоловіків, оплата праці в усіх без винятку галузях, навіть таких, що традиційно вважаються “жіночими” і де жінки складають переважну частку працюючих.

Кількісні показники прояву дискримінації за ознакою статі в Україні

На сьогоднішній день масова свідомість громадян перебуває під впливом патріархальних стереотипів – так вважають експерти. Соціологічні опитування показують: 60% жінок та 50% чоловіків вважають, що статус жінки у суспільстві набагато нижчий, ніж у чоловіка. Якості лідера, вміння заробляти гроші, кар'єра, власний бізнес – усі ці показники життєвого успіху, на думку респондентів, більш властиві «сильній половині» людства і менш важливі для жінки. Але, не зважаючи на те, що показники гендерної нерівності є, все-таки лише 4% жінок та 3% чоловіків визнають цей факт.

У системі дискримінації за ознакою статі історично виділяється дискримінація жінок. Вона існує у всіх сферах життя суспільства:

- в політичній – в законодавчій владі жінки становлять 5,1%, в вищих органах апарату виконавчої влади – 7%;
- в економічній – серед найбільших власників країни немає жодної жінки, серед середніх і дрібних власників жінки становлять 20%;
- заробітна платня жінок майже на третину менша від чоловічої;
- жіноче безробіття переважає чоловіче;
- в соціальній – пенсія жінок за прогнозами вчених через 20-30 років в середньому становитиме 40-45% від чоловічої.

У засобах масової інформації процвітає стереотипне зображення жінок і чоловіків, відверта дискримінація панує, зокрема, в оголошеннях про роботу, рекламних повідомленнях, у фотоматеріалах і телепрограмах, що демонструється оголене жіноче тіло тощо.

Майже третина дітей в Україні виховується самотніми матерями, не відчуваючи турботи і присутності батька у своєму житті.

Статистика свідчить, що на ринку приватних юридичних послуг жінки займають біля 2%. Серед державних службовців жінки становлять 68%, проте на керівних посадах, на рівні прийняття рішень їх буквально одиниці. Сьогодні немає жодної жінки у складі Уряду, у керівництві Адміністрації Президента України. У нинішньому складі Верховної Ради жінки складають 5% від загальної кількості депутатів (середній світовий показник – 10%, у Швеції – 46%), і є лише одна жінка серед 24 голів парламентських комітетів.

У Вищому господарському суді України близько 40% суддів – жінки. В обласних господарських судах жінки-судді складають 60%. Таким чином, можемо стверджувати, що у сфері господарського судочинства жінки відіграють не меншу, ніж чоловіки, роль.

Юридична освіта у вищих навчальних закладах України: гендерний баланс є абсолютноним – 50 на 50, це стосується як викладачів, так і студентів.

Не вдалося знайти статистичних даних щодо участі жінок на фінансових ринках, проте і без них можна стверджувати, що у цій сфері, як і в інших, жінки посідають переважно нижчі і середні позиції і практично ніколи не досягають рівня, де приймаються рішення.

Але на сьогоднішній день, коли одним із головних завдань держави є встановлення гендерної рівності, можна побачити позитивні зрушенні у цьому напрямі. Так, відчутними є зрушенні у подоланні жіночого безробіття, на керівних посадах у міських адміністраціях з'явилися жінки.

За даними звіту 2010 року Світового Економічного Форуму про гендерну нерівність, опублікованого 12 жовтня, Україна посідає 63 місце серед 134 країн, з коефіцієнтом балансу 0,68 (1 відповідає абсолютній рівності у можливостях).

Щороку дослідження вимірює рівень розриву між участю жінок та чоловіків у економічному та політичному житті країн, а також у доступі до освіти та охорони здоров'я. Автори рейтингу відзначають країни, які досягнули найкращого балансу можливостей для жінок і чоловіків.

Від початку проведення дослідження з 2006 року 98 країн-учасниць (тобто 86%) покращили показник гендерної нерівності, а 16 країн (14%) його погрішили.

Україна – в числі тих, хто погрішив показники. В 2006 році вона займала 48 місце. Незважаючи на те, що середній індекс рівності можливостей залишається стабільним: від 0,67 у 2006 році до 0,68 у 2010.

«Індекс [гендерної нерівності] винагороджує країни, які досягли рівних умов для жінок та чоловіків, а не країни, де жінки відвоювали та перевершили доступ чоловіків до чогось», - сказано у звіті.

Перше місце в рейтингу 2010 року займає Ісландія з коефіцієнтом балансу 0,85. За нею слідують країни з майже бездоганною гендерною репутацією - Норвегія, Фінляндія, Швеція та Нова Зеландія.

Україна посідає 63 місце між Ботсваною та Венесуелою, пропускаючи вперед Кубу (24), Молдову (34), Казахстан (41), Польщу (43), Росію (45) та Китай (61).

Серед чотирьох показників, які складають загальний рейтинг - участь в політичному та економічному житті та доступі до охорони здоров'я та освіти - найменше шансів на рівні умови гри українки мають в політиці.

В рейтингу залучення в політичному житті, Україна займає 105 місце. В парламенті частка жінок складає 8%, а в уряді всього 4%. В Україні було вперше за довгий час сформовано уряд без жодної жінки.

Дещо кращими є можливості самореалізації в економічному житті: Україна займає 43 місце. Чоловіки загалом займають більшість середніх та вищих управлінських позицій та отримують в середньому на 30% вищі доходи за однакову роботу.

За оцінку гендерного балансу в доступі до охорони здоров'я Україна отримала 56-те місце серед 134 країн. Незважаючи на те, що в країні народжується більше чоловіків, середня тривалість життя жінок більша - 64 роки, а чоловіків - 55.

Найкращу оцінку Україна отримала за доступ до освіти – 23 місце. Жінки і чоловіки мають одинаковий рівень загальної освіченості (100%) та еквівалентний доступ до початкової та середньої освіти. У вищій та професійній освіті жінки переважають: на 88 жінок припадає 71 чоловік.

Цей рейтинг фіксує дуже важливі проблеми гендерної рівності в Україні, які всіма ігноруються, зокрема, розрив в оплаті праці за однакову роботу та погіршення представництва жінок у вищих органах влади. [3]

Для порівняння, за даними того ж таки Світового економічного форуму 2010 року, опубліковано рейтинг з п'ятнадцяти країн з найвищим коефіцієнтом гендерної рівності. (Див. Таб.1)

The Global Gender Gap 2010 Rankings - Top 15					
Country	2010	Score*	2009	Change	
Iceland	1	85.0 %	1	0	→
Norway	2	84.0 %	3	1	↑
Finland	3	82.6 %	2	-1	↓
Sweden	4	80.2 %	4	0	→
New Zealand	5	78.1 %	5	0	→
Ireland	6	77.7 %	8	2	↑
Denmark	7	77.2 %	7	0	→
Lesotho	8	76.8 %	10	2	↑
Philippines	9	76.5 %	9	0	→
Switzerland	10	75.6 %	13	3	↑
Spain	11	75.5 %	17	6	↑
South Africa	12	75.3 %	6	-6	↓
Germany	13	75.3 %	12	-1	↓
Belgium	14	75.1 %	33	19	↑
United Kingdom	15	74.6 %	15	0	→

Таб. 1. Топ 15 – Коефіцієнт гендерної рівності 2010

Отже, незважаючи на кардинально різний уклад життя в країнах ісламу та в Україні, проаналізувавши всі за і проти, ми можемо говорити про те, що гендерна рівність – це проблемне питання як для України так і для країн ісламу. Гендерна рівність як в Україні так і в країнах ісламу лише формальність на практиці ми спостерігаємо лише декларації рівності. Зокрема, якщо „мусульманин” означає „покірний Аллаху”, то мусульманка, за ісламськими канонами, повинна бути покірна ще й своєму чоловіку, своєму земному богу і хазяїну, задовольняти його бажання. „Ваші жінки – нива для вас, ходіть на вашу ниву, коли побажаєте...” [4,2:223]. В разі непокори чоловік має право її покарати аж до побиття: „Добропорядні жінки віддані [своїм чоловікам], зберігаючи честь і все, що Аллах велів берегти, перестерігайте, [потім] не кохайтесь у подружніх ложах і [нарешті] побийте. І коли вони стануть покірні вам, не завдайте їм кривди нічим” [4,4:34].

Щодо України, то 63 місце серед 134 країн, з коефіцієнтом балансу 0,68 гендерної рівності, на нашу думку, є занизьким враховуючи становлення громадянського суспільства та участь у процесі європейської інтеграції нашої країни, і, відповідно наближення до цінностей та норм Європейського Союзу.

Література:

1. Конституція України від 28.06.1996р.
2. Кодекс про шлюб та сім'ю України: за станом на 01 липня 2010 р. / Верховна Рада України. — Офіц. вид. — К. : Парлам. вид-во, 2006. — 207 с. — (Бібліотека офіційних видань).
3. World Economic Forum / Global Gender Gap Режим доступу до інф.: <http://www.weforum.org/issues/global-gender-gap>

4. Коран. –Київ, Стилос, 2002,271с.
5. Максуд Р. Іслам.. –Москва: Гранд, 2000,301с.
6. Офіційний сайт Центрального розвідувального управління США [електронний ресурс]: Режим доступу до інф.: https://www.cia.gov/library/publications/the-worldfactbook/rankorder/2119_rank.html.
7. Проект четвертої та п'ятої (об'єднаної) періодичної доповіді про виконання в Україні Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок: Періодична доповідь. – К., 1998.
8. Розподіл населення найбільш численних національностей за статтю та віком, шлюбним станом, мовними ознаками та рівнем освіти [Електронний ресурс] : за даними Всеукр. перепису населення 2001 р. / Держ. ком. статистики України ; ред. О. Г. Осауленко. – К. : CD-вид-во "Інфодиск", 2004. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) : кольор. ; 12 см. — (Всеукр. перепис населення, 2001). — Систем. вимоги: Pentium-266 ; 32 Mb RAM ; CD-ROM Windows 98/2000/NT/XP. — Назва з титул. екрану.
9. Шамстудинова-Лебедюк. Мусульманські основи шлюбу // Людина і світ,2003, №9, с. 20-60.

Саппа Микола Миколайович
Сікорська Тетяна Ярославівна
Харківський національний університет внутрішніх справ

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ КУРСАНТІВ ОВС

Професійна діяльність – це галузь людського життя, до якої, як і до інших галузей, існують явні або латентні відмінності у гендерних підходах до неї. Найбільш значущі вони в тих сферах людської діяльності, де суттєве значення мають біологічні якості та можливості працівників. Зазначимо, що, крім інших, до таких сфер відноситься й правоохоронна діяльність, яка пред'являє, крім всього, високі вимоги до фізичних якостей та навичок своїх працівників.

В роботі [1] розглядалася проблема гендерної нерівності в органах внутрішніх справ. З нашого погляду поступове практичне вирішення питань тендерної проблематики є принципово можливим в ході подальшого реформування ОВС України. Однак фактором, що гальмував і буде гальмувати процес формування тендерного паритету в органах внутрішніх справ є наявність певних тендерних стереотипів, які утворилися в ОВС та й тих, з якими приходять на службу молоді правоохоронці. Взагалі, під соціальними стереотипами розуміють яснуочі у суспільній свідомості спрощені, схематизовані образи соціальних об'єктів та соціальних відносин. Гендерні стереотипи у суспільстві виявляються у вигляді стандартизованих та упереджених уявлень про моделі поведінки, та риси характеру, які відповідають поняттям «чоловіче» та «жіноче». Аналіз особливостей тендерних стереотипів курсантів ОВС та можливих шляхів їх корекції є метою роботи.

Для досягнення мети було нами проведено опитування курсантів 3-5 курсів Харківського національного університету внутрішніх справ щодо прав і обов'язків жінок і чоловіків в сучасному українському суспільстві: N=100, 62 (62%) - хлопців і 38 (38%) дівчат, вік – 19-22 років.

Дослідження показало, що більшість респондентів (65%) знають про існування гендерної нерівності в сучасній Україні, при цьому серед дівчат на це вказала 76% з опитаних. Одночасно з цим, 24% респондентів впевнені у відсутності гендерної нерівності в країні, але ця група головним чином складається із хлопців (83% від її складу).

Такі погляди курсантів формують і їх уявлення щодо розподілу обов'язків чоловіків та жінок у сім'ї. При цьому в побутовій сфері респонденти - як хлопці та дівчата, досить однозначно поділяють сферу діяльності в сім'ї на «жіночі» та «чоловічі». Так, наприклад, більшість опитаних курсантів (64%) вважають, що забезпечувати сім'ю матеріально повинен чоловік - серед хлопців таких було 73%, серед дівчат – 50%. Крім того, до обов'язків чоловіків, на думку респондентів, належить робити ремонт у квартирі, та інший дрібний господарчий ремонт, керувати автомобілем (так вважають 50-60% хлопців, 20-30% дівчат). До обов'язків жінок, на погляд респондентів, належить виховання дітей, відвідування шкільних зборів, перебувати на лікарняному через хворобу дитини, готовити їжу, мити посуд, прибирати в квартирі, прати речі (так вважають 50-60% хлопців, 40-50% дівчат).

Подібні погляди на розподіл обов'язків в сімейних відносинах можна було би трактувати стереотипними уявленнями респондентів щодо гендерного паритету відносно побутових обов'язків, що обумовлений різними якостями та можливостями чоловіків та жінок у цієї сфері. Однак, разом з цим респонденти відмітили наявність існування в українському суспільстві нерівності між жінками і чоловіками і у їх громадянських правах.

Так більшість респондентів (60%) вважає, що політична та державна діяльність на вищому рівні і надається переважно чоловікам (61% хлопців і 58% дівчат), і лише 1 респондент зазначив, що перевагу у політичній та державній діяльності на вищому рівні має жінка. В занятті бізнесом, на думку більше ніж половини респондентів (52%), більш успішними є чоловіки (так вважають 63% хлопців, 34% дівчат) і лише 9% курсантів

(6% хлопців, 13% дівчат), надають пріоритет в цієї справі жінкам. Однак, разом з цим, більшість респондентів не вбачає переваг чоловіків над жінками при їх працевлаштуванні, в одержанні винагород, премій, високої зарплатні за успіхи в роботі.

Але ця поміркованість зникає, коли ставляться питання, щодо рівноправ'я жінок і чоловіків у органах внутрішніх справ України. На питання, хто має перевагу в ОВС, більшість респондентів - 72%, вказали на перевагу чоловіків в ОВС. Так лише 28% з них вважають, що є рівні права чоловіків та жінок при прийомі на службу до ОВС, але більшість - 62% респондентів (65% хлопців та 56% дівчат від опитаних) вважають, що при цьому перевага у прийому на службу надається чоловікам. У чоловіків також, на думку респондентів, кращі умови з просування по кар'єрним сходинкам і більша ймовірність зайняти керівні посади - 78% опитаних (74% хлопців, 82% дівчат). Про наявність рівних прав між чоловіками та жінками на підвищення кваліфікації в ОВС вказало лише 34% опитаних курсантів, половина респондентів (55% хлопців, 42% дівчат) вважає, що перевагу у праві на підвищення кваліфікації в ОВС мають чоловіки. У чоловіків, на думку респондентів, також вище грошове забезпечення, забезпечення обмундируванням, кращі умови праці. Можливо, такі погляди пояснюються тим, що, як вважають респонденти, у чоловіків вищі професійні якості (62% респондентів - 90% хлопців та 16% дівчат), на них покладаються більш важкі службові завдання (64% респондентів - 74% хлопців та 47% дівчат) та вони більше часу віддають службі (62% респондентів - 84% хлопців та 68% дівчат 68%).

Таким чином, виявлено, що відповіді респондентів свідчать про порушення рівності прав жінок і чоловіків в ОВС, але вони помітно різняться залежно від статі респондентів. Отже, порушення гендерної рівності в ОВС для чоловіків спостерігається у: важкості покладених на них завдань (так вважають 74% хлопців), більшої тривалості робочого дня (так вважають 71% хлопців), у складних умовах праці (так вважають 56% хлопців) та нерівному розподілі обов'язків (так вважають 76% хлопців). А ось жінки, вбачають ущемлення своїх прав в певному обмеженні доступу до керівних посад в ОВС (55% дівчат), просування по службі (68% дівчат) та відповідному грошовому забезпеченні (45% дівчат).

Таку нерівність в правах респонденти, спираючись на усталені стереотипи, пояснюють різними якостями чоловіків та жінок. Перевага в ОВС, на їх думку, обумовлена тим, що: вимогливість характерна більш для чоловіків ніж для жінок (так вважають 45% хлопців, 68% дівчат, які взяли участь в опитуванні), чоловіки є більш наполегливішими (так вважають 47% хлопців, 63% дівчат), ділова активність характерна тільки чоловікам (так вважають 61% хлопців, 74% дівчат). Такі якості, як привабливість, скромність, охайність, розум, сила волі, сміливість, мужність, впевненість, суворість і відкритість властиві і чоловікам і жінкам, але ні в якому разі не впливають на їхні між собою досягнення в роботі. На думку опитаних курсантів їх приваблива зовнішність не впливає ніяким чином на успішність службової кар'єри в міліції (так вважають 58% хлопців, 74% дівчат). На думку респондентів, скромність в більшій мірі характерна жінкам (так вважають 39% хлопців, 66% дівчат). Було також вказано, що емоційність приписується в більшій мірі жінкам (так вважають 42% хлопців, 66% дівчат).

Зазначимо, що традиційним у міліції, всупереч певним директивним документам, залишається підхід до своїх робітників як до фахівців «широкого профілю», до їх взаємозамінності при виконанні службових завдань; вважається, що особливий характер роботи в ОВС передбачає високу готовність працівника в разі потреби змінити свою професійну роль: патрулювати вулиці, брати участь у затриманні злочинця, охороняти об'єкти, проводити багатогодинні чергування і т.д. Безумовно в широкому ряді випадків, це є необхідним, виходячи із специфіки міліцейської служби. Але не завжди і не скрізь. Так, наприклад, є недоречним, вимагати високого рівня вогневої та фізичної підготовки від доцентів та професорів вузів ОВС, або відправляти їх у нічне патрулювання вулицями міста. Досить часто випускники вузів ОВС, прибувши на роботу, призначаються на місця проходження служби, які не відповідають їх спеціалізації. Також, формально, за існуючими правилами, жінки в ОВС мусять нарівні із чоловіками брати участь у нічних чергуваннях, виїздах на місця подій, патрулюванні та переслідуванні правопорушників, хоча на практиці ці правила порушуються. Однак курсанти - люди які готуються стати офіцерами і зайняти своє місце у певних ланках міліцейської служби, практично всі, відступаючи від традиційних поглядів, поділяють службу у ОВС на «чоловічу» та «жіночу». Так 77% респондентів (84% опитаних хлопців та 66% дівчат) згодні з твердженням, що засади, добові чергування, охорона громадського порядку, ненормований робочий день, сильні емоційні навантаження, патрулювання властиві переважно чоловікам ніж жінкам. А жінки, на думку 75% респондентів (77% опитаних хлопців та 71% дівчат) із більшим бажанням ніж чоловіки, обирають для себе роботу з дітьми і підлітками, роботу з документами і т.п. До того ж для жінок, на думку більшості респондентів - 58% (з них 50% хлопців та 71% дівчат) спортивні нормативи при прийомі до ОВС та проходженні служби в міліції мусять бути нижчими, ніж для чоловіків.

Спираючись на загально розповсюджений культурний стереотип, що служба в ОВС це чоловіча справа, респонденти обмежують роботу жінок в ОВС певними підрозділами і службами. При цьому вони вказують у яких підрозділах та службах ОВС ефективніше використовувати чоловіків, в яких - жінок, а де вони можуть працювати разом:

місце служби	чоловіки	жінки	жінки та чоловіки
патрульно-постова служба	84 %	6 %	10 %
кримінальний розшук	57 %	1 %	42 %
ДСБЕЗ	50 %	7 %	13 %
слідство	29 %	10 %	61 %
кримін. міліція у справах неповнолітніх	6 %	26 %	68 %
дільничний інспектор	58 %	6 %	36 %
кадрова служба	20 %	29 %	51 %
штабні структури	13 %	23 %	64 %
інспекція з особового складу	16 %	15 %	69 %
дізнання	24 %	18 %	58 %
чергова частина	62 %	11 %	27 %
спецпідрозділи («Беркут», «Гріфон»)	79 %	8 %	13 %
реабілітаційні центри з особами, які повернулися з місць позбавлення волі	15 %	24 %	61 %
експерти-криміналісти	19 %	11 %	70 %
дорожньо-патрульна служба (ДАІ)	75 %	5 %	20 %

Таким чином, проведене дослідження показало, що курсанти вузу системи ОВС – як дівчата, так і хлопці, оперують сталими традиційними гендерними стереотипами, завдяки яким у свідомості респондентів закріплена певні гендерні ролі. При цьому ці ролі відповідають, на думку респондентів, існуючій нерівності у можливостях чоловіків та жінок. М. Бега зазначає, що «гендерна соціальна нерівність не завжди усвідомлюється індивідом, але як усякий від нерівності, а значить, – і порушення принципу соціальної справедливості, її присутність у будь-яких сферах життя, впливає негативно на індивідуальне соціальне самопочуття, на загальну задоволеність життям» [2]. Але нерівність у можливостях чоловіків та жінок, яка обумовлена їх різною біологічною природою, не обов'язково веде до нерівності у правах чоловіків та жінок. Більш того, правовий паритет може бути досягнутий при розумінні і ефективній реалізації особливих можливостей чоловіків та жінок як у побутовій, так і в професійній сferах (з урахуванням існуючих вимог професійної діяльності).

Фактично, не має протиріч цій тезі у відповідях респондентів. Хоча, разом з цим, наявні гендерні стереотипи курсантів помітною мірою спираються на застарілі уявлення щодо суспільних ролей жінок та чоловіків в сучасному суспільстві, що може шкодити створенню гендерного паритету в побутовій та професійній сферах. На нашу думку, формуванню належних уявлень курсантів щодо гендерного паритету сприяло би введення в учбовий процес їх підготовки курсів з соціології гендеру або учбовому курсу з прав людини.

Крім того, необхідно, на наш погляд, при подальшому реформуванню діяльності та структури органів внутрішніх справ України враховувати реальне місце жінки-міліціонера в структурі ОВС, створювати необхідні умови для більш ефективного використання в ОВС діяльностного потенціалу жінок-співробітників, іх особливих можливостей, що призведе до досягнення дійсного гендерного паритету в міліції. Мусять бути директивним чином виділені напрями професійної діяльності в ОВС, де більш ефективне використання чоловіків, і де – жінок. При цьому спортивні нормативи при прийомі до ОВС та проходження служби в міліції мусять відповідати не гендерним бажанням, а умовах ефективного виконання службових завдань та обов'язків цієї галузі. Слід також директивно визначити ті напрями та спеціальності професійної діяльності в ОВС, що пов'язані з ризиком для здоров'я, визначити кваліфікаційні вимоги до роботи в них, і також особливе пенсійне та грошове забезпечення такої діяльності, як це практикується в інших галузях: медицині, ядерній енергетиці і т.п.

Література:

1. Саппа М.М., Мороз А.В. Гендерний паритет в органах внутрішніх справ: погляд молодих офіцерів // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конф. “Молодь в умовах нової соціальної перспективи” (м. Житомир, 23-24 березня 2010 р.), Житомир, 2010. – Ч.1. - С.330-332.
2. Бега М.І. Вплив гендерних стереотипів на чоловічі та жіночі ролі в сучасній сім'ї // Вісник Київського національного університету ім. Т.Шевченка. - С. «Філософія політологія». – 2008. - №89-90. – С. 6-9.

СТРЕЛЬНИК ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА

Полтавський інститут економіки і права ВНЗ «Університет «Україна»

ГЕНДЕРНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ЯК КЕНТАВР-ПРОБЛЕМА АБО ЧИ є ГЕНДЕРНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ДІЙСНО ГЕНДЕРНОЮ?

Сьогодні державою визнано необхідність впровадження гендерної компоненти у систему освіти на всіх її ланках – дошкільний, середній, вищій та післядипломний. Це відображене, перш за все, у статті 21 Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків»: «Навчальні заклади забезпечують [...] підготовку та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; виховання культури гендерної рівності, рівного розподілу професійних і сімейних обов'язків» та

конкретизується низкою законодавчих актів, зокрема наказом МОН № 839 від 10 вересня 2009 р. «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіті».

Ми далекі від оптимістичної оцінки впровадження гендерної освіти як механізму формування гендерної демократії в Україні: зусилля держави за цим напрямком скоріше нагадують «потемкинські деревні», як власне і уся гендерна політика.

Впровадження гендерної освіти у навчально-виховний процес є надзвичайно суперечливим. Ми можемо виділити принаймні три види таких протиріч:

- протиріччя між діючими та гендерно-чутливими програмами;
- протиріччя усередині самих гендерних програм, які часом не відповідають (або навіть суперечать) методології гендерних досліджень;
- протиріччя між гендерними освітніми програмами та неготовністю суб'єктів навчально-виховного процесу до їх впровадження, внаслідок чого виникає відчуття нав'язаності гендеру «зверху» та формального підходу до гендерної освіти без розуміння того, навіщо і кому це потрібно.

Отже, метою нашої статті є спроба висвітлити ці протиріччя.

Протиріччя між діючими та гендерно-чутливими програмами

Наказом МОН № 839 від 10 вересня 2009 р. «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіті» визначено необхідність проведення експертизи державних стандартів та програм для навчальних закладів усіх рівнів щодо їх відповідності принципам забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків.

Зазначимо, що питома вага досліджень, присвячених гендерному аналізу дошкільної освіти, є відносно невеликою (див., наприклад [1, 2, 5, 9]).

Методичні розробки для дошкільного виховання містять часом відверто стереотипні судження на кшталт «дівчаткам подобаються ляльки, а хлопчикам – машинки», «знає Іра й Валечка, іграшка це лялечка». Методична література прагне представити сім'ю як головну модель ідентифікації для дівчаток, а сімейні, домашні обов'язки (виховання дітей і ведення домашнього господарства) – як чи не єдине поле реалізації жіночих зусиль: «Мама – невтомна трудівниця. Її руки піклуються про те, щоб в домі завжди було чисто, гарно, затишно». «Розкажіть, що вміє робити ваша матуся?» – питач із сторінок методичного посібника вихователь. Нижче заготовлена і «вірна» відповідь: «Куховарити, прибирати в домі, прати, прасувати». Більш розгорнутий рольовий набір зустрічаємо в іншому томі того ж видання: мама шиє, миє посуд, відводить дитину до дитячого садка (а ввечері забирає), годує, укладає спати, розповідає перед сном казку. «Наші дівчата також, як тільки підростуть, будуть гарними куховарками» – так обнадійливо має підсумувати одне із занять вихователь [5, с. 224–225].

У методичній розробці «Статеве виховання дітей дошкільного віку» (з грифом МОН) [10] пропонуються окремі ігри-вправи для дівчат на кшталт: «прання лялькової білизни», «зваримо з овочів смачний суп», „одягнемо доночку (сина) на прогулянку”, „маленька донечка (лялька) захворіла” та інші. Серед цілей таких вправ зазначені: «навчити дівчаток відтворювати дії мами, няні, виховательки, які збирають дітей на прогулянку», «навчити дівчаток основним прийомам догляду за хворим, які здійснює мама вдома (лікар у лікарні)», «навчити дівчаток приділяти увагу своїй зовнішності, підкреслювати, що потрібно приділяти увагу не тільки зачісці, одягові, ... а ще й чистоті тіла та догляду за його окремими частинами. Виховувати охайність».

Приємно те, що авторки на маркують посібник модною парасолькою «гендерного виховання», але прикро, що подібна плутаниця загалом досить поширена. Зокрема на офіційному сайті Полтавського міського управління освіти читаємо наступне: «11 листопада 2010 р. в Полтавському дошкільному навчальному закладі №12 «Ведмежатко» була проведена робота консультивного пункту «Гендерне виховання дошкільнят». Головний спеціаліст управління освіти міськвижитку наголосила на тому, що на сьогодні одним із головних завдань ДНЗ є створення для дітей різnobічного розвивального середовища, яке б дало можливості формування стереотипу статевої поведінки дівчаток і хлопчиків» (виділено нами – О.С.).

Середня освіта теж не демонструє особливої гендерної чутливості, одним із виявів чого є міністерська програма «Трудове навчання 5–12 клас», нова редакція якої щоправда відрізняється від попередньої декількома моментами. Зокрема, нею передбачена програма навчання для класів, що не поділяються на окремі групи дівчат та хлопців. Стара редакція теж містила подібну можливість, але зміст навчання у змішаних групах перекладала на ініціативу учителів. Тема не менш, у новій редакції програма для дівчат зберігає назву «Обслуговуючі види праці», для хлопців «Технічні види праці».

Доки державний стандарт освіти буде передбачати роздільні уроки з трудового навчання, доти «гендерні уроки» (які, до речі, рекомендовано МОН проводити щорічно) будуть сприйматися самими дітьми як дещо нереалістичне. «Ставлячи навчання певним знанням та навичкам, професійну орієнтацію та підготовку у пряму залежність від статі дитини, уроки праці, безумовно, перешкоджають її повноцінній творчої самореалізації та створюють середовище для упередженого, стереотипного вибору соціальних траекторій.... Програма, таким чином, бере безпосередню участь у відтворенні існуючої гендерної нерівності» – зазначає харківський соціолог О. Марущенко [6, с. 19].

Протиріччя усередині самих гендерних програм

Головним парадоксом сучасних студій з гендерної педагогіки є підміна понять «статеве» (або «статево-рольове») та «гендерне» виховання, внаслідок чого і виникає відчуття про поєднання того, що поєднати неможливо.

У 2004 році МОН провело конкурс на кращі розробки гендерних курсів та програм, кращі з яких були видані у «Хрестоматії навчальних програм з проблем гендерного розвитку». Одна з програм-лауреатів конкурсу «Теорія та практика впровадження гендерного підходу в дошкільній педагогіці» (автори С. П. Нечай, Н. П. Шевцова та Л. М. Тригуб) постійно страждає на підміну понять «гендерне» та «статево-рольове» виховання, причому до кінця програми питома вага «статево-рольового виховання» збільшується. «Створюється враження, – пише О. Плахотник, – що автори, використовуючи відому закономірність, що краще запам'ятовується початок тексту, «примішали» термінологію гендеру до вступної частини свого твору. А під кінець взагалі «махнули рукою» аж до таких методичних вказівок: «У роботі з формування у дітей елементарних математичних уявлень бажано диференціювати завдання для хлопчиків та дівчаток» та пропонуючи дівчаткам рахувати ляльок, а хлопчикам – машинки [8].

Деякі навчальні посібники з гендерної педагогіки також виглядають подібними на Кентавра: беремо «модний» компонент з назвою «гендер», чіпляємо його на тулуз традиційного (чи-то статево-рольового виховання) та одержуємо щось на зразок навчального посібника «Гендерна педагогіка» (автор – Кравець В.П., Тернопіль, видавництво «Джура», 2003. – 416 с.)

Досить сумнівно виглядає обґрунтування актуальності гендерної педагогіки у вступі, абзац другий якого містить зокрема наступне: «Сьогодні все частіше жінки займають вище службове і соціальне становище, ніж іхні чоловіки. В цих випадках чоловіки почивають себе матеріально й психологічно залежними і це відчуття неповноцінності переживається дуже хворобливо. В результаті і в сексуальному відношенні чоловіки менш упевнені. Все помітніше жінки починають відігравати домінуючу роль у виборі сексуального партнера і навіть (!) у сексуальній техніці (тут і далі виділено нами – О.С.) – факт, що не сприяє гармонійному коханню. Зміна ролей у статевих стосунках, за даними сексопатологів, призвела до статистично достовірного зниження сексуального лібідо у чоловіків, у той час як у жінок воно зростає» [3, с. 3].

Дивне зауваження для вступу до навчального посібника з гендерних проблем (виходить, що єдино правильним шляхом до гармонійного кохання є домінання чоловіка у виборі сексуальної техніки?).

Важко не погодитися з автором у тому, що «традиційна статеворолева соціалізація дівчат і хлопців, у якій активно бере участь школа, продовжує відтворювати патріархальні стереотипи взаємодії статей у суспільній і приватній сферах. Ці стереотипи все частіше вступають у суперечність з реальними трансформаціями гендерних відносин у сучасному українському суспільстві, стають на заваді розкриття індивідуальностей, рівноправ'я статей, стійкого розвитку демократичних відносин» [там же, с. 6–7].

Але подальші аргументи, на превеликий жаль, є вкрай суперечливими, зокрема в авторських визначеннях понять гендерного виховання та освіти, останнє з яких взагалі виглядає дещо парадоксальним в контексті методології гендерних досліджень. «Гендерне виховання – процес, спрямований на формування якостей, рис і властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі, рівноправні соціальні взаємини статей. Гендерна освіта – це процес (просвіта) і результат засвоєння знань про стандарти психосексуальної культури, про системи гендера того суспільства, в якому живе індивід» [там же, с. 11]. Останнє визначення викликає принаймні два питання: по-перше, що таке стандарти психосексуальної культури, по-друге, як вони уписуються до системи гендерної освіти?

Можливо, і не варто було б настільки прискіпливо ставитися до термінологічних неточностей, але методичні прийоми гендерного виховання, наведені автором, взагалі створюють враження про те, що посібник є дивним сполученням ідей гендерного та традиційного (часом навіть сексистського) виховання, що особливо помітно у розділі «Гендерна освіта та гендерне виховання школярів». Автор зокрема зазначає: «З точки зору сучасної культури для гендерних ролей чоловіка і жінки властиві наступні характеристики. Чоловікові відводиться роль «сильного», жінці – «слабкого». Чоловік... завжди «лідер», в протилежна роль – «веденого» – належить жінці... Якщо в роботі з дітьми педагогу вдається звернути увагу на ці статеві відмінності і особливості, то йому буде легше впливати на формування особистості чоловіка і особистості жінки» [3, с. 180]. Ця теза (як власне й фактично увесь текст розділу) очевидно суперечить задекларованій меті гендерної педагогіки як корекції «впливу гендерних і сексуальних стереотипів на користь прояву і розвитку особистих нахилів індивіда». Далі читаємо наступне: «З психологічної точки зору чоловік – перш за все „лідер“. Він визначає позиції, приймає відповідальні рішення, проявляє ініціативу, розв’язує стратегічні задачі, висуває нові цілі і завдання. У зв’язку з цим дуже важливо постійно і послідовно чити хлопчика, юнака самостійно приймати рішення. Йому необхідно вміти і бути лідером і, коли необхідно, строго коритися дисципліні, втіленій у вимогах старшого, ведучого, організатора, керівника. Він повинен здійснювати вчинки, що дають йому змогу перевірити свої сили і мужність... Дівчині особливо необхідні стійкість до буденних навантажень і турбот, терпіння, оптимізм, умінняйти на компромісі, вміння приймати знаки уваги з боку юнаків, доброта і уважність» [там же, с. 181].

Або у розділі «Підготовка до подружнього життя – важливий напрям гендерної соціалізації» автор говорить про формування відповідальності чоловіка та дружини один перед одним, начебто критично налаштований до існуючих гендерних стереотипів (наприклад, щодо відповідальності виключно жінки за хатню роботу). Але тут же наводить свій погляд щодо моделі «ідеальної дружини»: «жінка перш за все має бути Жінкою. Стежити за собою, бути доглянутою можна, хоча й нелегко, тому що необхідна не французька косметика, а

самодисципліна» і дає декілька порад з гармонізації шлюбних відносин на кшталт: «ніколи не варто „наводити марафет” в присутності чоловіка, лягати в ліжко з обличчям, змащеним кремом, щоб на другий день сподобатися іншим, а не чоловікові», «змінювати елементи одягу, зачіску, прикраси чи свій образ загалом», «носити жінкам той одяг, який подобається чоловікові», «підкупати» смачною вечерею», «робитись інколи безпомічною в господарських дрібничках» [там же, с. 215-216].

І декілька порад чоловікам: «...Чоловік повинен вміти приймати рішення, брати на себе відповідальність, має бути хорошим господарем, повинен мати нормальній зовнішній вигляд: акуратний, модний, щовечора поголений; має бути галантним джентльменом, робити компліменти, красиво виражати увагу до дружини: хвалити її плаття і зачіску; частіше вести бесіди з нею, виводити її „в люди”, на вечорах перший танець (та й більшість) танцювати з нею; турбуватись про спільній відпочинок..вгадувати бажання жінки; задовольняти в міру можливостей її матеріальні потреби ... не давати жінці нудьгувати; ніколи не порівнювати її з іншими, якщо це не на її користь; не ревнувати жінку надмірно; філо-софськи ставитись до капризів жінки, адже каприз – природна її властивість» [там же, с. 214-215].

Врешті-решт, у підсумку до розділу «Гендерна освіта та гендерне виховання школярів» автор зазначає: «Таким чином, гендерний підхід у педагогіці й освіті – це індивідуальний підхід до прояву дитиною своєї ідентичності. Цей підхід дає людині більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучким і вміти використовувати різні можливості поведінки» [там же, с. 184].

Навряд чи подібний висновок логічно витікає з тексту посібника. Тим більш прикро, що подібні недбалості легітимізуються, ім надається офіційного статусу, а академічна педагогічна спільнота сприймає їх за «чисту монету» – варто тільки поглянути на список поважних рецензентів цього видання, гриф МОН та кількість посилань на нього в наукових працях педагогів.

Протиріччя між гендерними освітніми програмами та неготовністю суб'єктів навчально-виховного процесу до їх впровадження

У вересні 2007 року Програма рівних можливостей ПРООН у співробітництві з Міністерством освіти і науки та Міністерством сім'ї, молоді і спорту оприлюднила нову ініціативу: провести Урок гендерної грамотності для школярів усіх рівнів середньої освіти. Мета уроку задекларована як внесок в утвердження в середовищі учнівської молоді та серед дорослих світогляду, позбавленого гендерних стереотипів, спрямований на подальшу демократизацію навчально-виховного процесу.

Наказ МОН № 839 від 10 вересня 2009 р. містять положення про те, щоб проводити Уроки гендерної грамотності щорічно.

Одна з найбільш гострих проблем полягає у тому, що на сьогодні відсутня цілісна та послідовна система гендерно-чутливого навчання самих педагогів, які є активними учасниками процесу конструювання гендеру в освітньому просторі. Методологічна плутанина, представлена в навчальних виданнях для студенів педагогічних спеціальностей, фактично зводить усі зусилля у цьому напрямку нанівець, про що свідчать дослідження соціологів.

Наприклад, майже половина опитаних харківськими соціологами вчителів упевнені, що «дівчат треба готувати, передусім, до ролі матері й господині, а хлопців – до професій, здатних забезпечити сім'ю матеріально», і що «стать дитини визначає, про що з ним/ нею говорити, що радити, що дарувати, й т.п.». Більше ніж третина вчителів поділяють думку, що «основне призначення жінки – бути гарною дружиною і матір'ю». Очевидно, що наведені установки не сприяють розвитку гендерної чутливості вчителів, а навпаки, можуть призводити до нерефлексованих сексистських висловлювань і практик по відношенню до школярів та інших людей. Це саме дослідження показало, що 30% опитаних вчителів не бачать жодної дискримінації за ознакою статі в сучасному українському суспільстві; майже половина опитаних (46%) ніколи не чули про Закон України "Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків" [7].

Подібна ситуація спостерігається і в інших пострадянських країнах, які мають програми з утвердження гендерної рівності. Наприклад, опитані у Білорусі вчителі відповіли, що гендерний підхід в освіті – це виховання «жіночого» у дівчатах та «чоловічого» у хлопцях, а зміст обговорення теми «Гендерна політика в освіті» на методрадах зводиться до виступів підліткових лікарів про відповідальність дівчат, про необхідність мати родину, про виховання майбутніх матерів [4].

Не краща ситуація спостерігається з впровадженням гендерних курсів у вищій освіті. Харківська дослідниця О. Плахотник проаналізувала декілька звітів ВНЗ м. Харкова про таку діяльність та винайшла декілька парадоксальних моментів. Зокрема, до «навчальних курсів з гендерної тематики» віднесли серед іншого наступні: «Соціологія сім'ї», «Духовне здоров'я (моніторинг здоров'я)», «Основи сексології та секспатології» «Сімейно-побутова культура та домашня економіка». Тематичні блоки з гендерної проблематики «примудрилися» уключити до таких курсів, як «Латиноамериканський бальний танець та методика його викладання», «Конфліктологія (статеві відмінності)». Врешті-решт, соціологічне опитування студентів м. Харкова (2009 рік) показало, що 66% опитаних жодним чином не стикалися з гендерною проблематикою в навчальних курсах своїх університетів [7].

Таким чином, процес впровадження гендерної складової на всіх ланках системи освіти виглядає досить суперечливим, особливе занепокоєння викликає методологічна непослідовність деяких розробок та їх

необґрунтована претензія бути саме гендерними, що створює хибне та еклектичне уявлення про гендерну освіту та виховання.

Література:

1. Андрусик О., Марущенко О. Гендер у коротких штанцях / спідничках / Ольга Андрусик, Олег Марущенко // Гендерний журнал «Я». – 2010. – №1. – С. 10– 11.
2. Здравомыслова Е. Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе / Е. Здравомыслова, Е. Герасимова, Н. Троян // Преобразование. – 1998. – № 6. – С.65–77.
3. Кравець В.П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В.П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
4. Кузнецова М. О гендерной культуре учителей замолвите слово / Марина Кузнецова // Гендерный журнал «Я», – 2010. – №2. – С. 10–13.
5. Марущенко О. Дошкільна освіта як джерело гендерної нерівності / О. А. Марущенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vnyua/2009_1/221-229.pdf
6. Марущенко О. Школьные уроки труда: а воз и ныне там... (гендерный анализ одной министерской программы) / Олег Марущенко // Гендерный журнал «Я». – 2010. – № 2 (24). – С. 18–19.
7. Плахотник О. Разрешить нельзя запретить: к вопросу об институциализации гендерных исследований как учебной дисциплины в современной Украине / Ольга Плахотник // Гендерные исследования. – 2009. – № 19. – С. 156–165.
8. Плахотник О. Рецензия на «Хрестоматію навчальних програм з проблем гендерного розвитку» / Ольга Плахотник // Гендерные исследования. – 2009. – № 19. – 378–381.
9. Ратушняк М. В Гендерне виховання дошкільників : Навчальний посібник. – Вінниця, 2008. – 48с.
10. Статеве виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів зі спеціальності «Дошкільне виховання» / авт.-уклад. : О. С. Чернова, Т. І. Фіяло; за ред. О.С. Чернової. – Запоріжжя : ТОВ «Ліпс» ЛТД, 2009. – 196с.
11. Тощенко Ж.Т. Кентавр-проблема в познавательной и преобразующей деятельности человека / Жан Тощенко // Социологические исследования. – 2005. – № 6. – С. 3–14. Стрельник Олена Олексandrівна, доцент, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Полтавського інституту економіки і права ВМУРоЛ «Україна» e-mail: elena.strelnik@gmail.com

СЕКЦІЯ IX. МОБІЛЬНА РОБОТА З МОЛОДДЮ: ПОШУК МОДЕЛІ

PETRA NONNENMACHER

Stellvertretende Vorsitzende der

Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit Streetwork,

Baden-Württemberg

PROJEKT „LEBENSWERT“: VOM LEBEN UND ANDEREN WERTEN.... EIN PROJEKT DER MOBILEN JUGENDARBEIT WINNENDEN

Die Initiierung des Projektes „LebensWert“ der Mobilen Jugendarbeit Winnenden basierte zum Großteil auf den gesellschaftlichen Vorkommnissen des 11. März 2009 in Winnenden, als acht Schülerinnen, ein Schüler, drei Lehrerinnen sowie drei Menschen bei einem sogenannten „school-shooting“ getötet wurden. Doch es wäre zu kurz gegriffen, dies als alleinigen Entstehungsgrund zu nennen. Denn auch die gesellschaftlichen Entwicklungen unter den Schlagwörtern der Individualisierung und Pluralisierung waren für die Entstehung des Projektes „LebensWert“ von maßgeblicher Bedeutung. Denn die Lebenswelten die Jugendliche und junge Erwachsene heute erleben, scheinen aus vielen unverbundenen und oftmals zufälligen Mosaiksteinchen zu bestehen, von denen niemand so genau weiß, ob und wie sie zusammen passen könnten. Aus diesem (Über-)Angebot an fragmentarischen Informationssplittern, Sinndeutungsvarianten, medialen Glücksversprechen, Leistungserwartungen und dem oftmals existentiellen Erfolgsdruck „basteln“ Jugendliche ihre Lebensentwürfe. Und sie tun dies in einer Welt, in der es im Prinzip (oftmals nicht real) so viele Möglichkeiten in so vielen Bereichen gibt, dass alles auch anders sein könnte und dass vor allem auch sie, täglich anders sein könnten. Jeden Tag gibt es die Möglichkeit sich neu zu erfinden. Mit neuem Style, neuen Zukunftschancen, neuer geschlechtlicher Identität: Hetero, Homo, Trans, Bi oder doch Metrosexuell? Wer kommt da noch mit? Wer hat noch Zeit das alles zu verstehen? Das Projekt konnte und wollte nicht die Welt anhalten, aber es wollte und konnte Momente schaffen, in denen sie sich ein wenig langsamer dreht. Nur so lange, bis ein paar Dinge klarer sind oder verstanden werden konnten. Es ging nicht darum, alles zu verstehen. Doch je weniger wir verstehen oder uns bewusst machen, desto bewusster wird unser Handeln. Um aber gewisse Dinge besser verstehen oder sich bewusst machen zu können, benötigt man Zeit. Und so stand das gesamte Projekt „LebensWert“ unter dem Stern der „Entschleunigung“. Ziel war es, sich Zeit nehmen zu können um gewisse Dinge klar zu bekommen bzw. zu verstehen. Sich Zeit nehmen zu können, um sich miteinander aber auch einzeln, damit auseinanderzusetzen was wertvoll im Leben sein könnte, oder ist. Sich Zeit nehmen, gewisse Dinge auszuprobieren, nur um sie dann wieder zu verwerfen. Sich Zeit nehmen, selbstbestimmtes Handeln neu zu erproben und es als Chance zu sehen, gemeinsam etwas verändern zu können.

Der Projektzeitraum des Projektes „LebensWert“ war auf ein Jahr angelegt. Zielgruppe des Projektes waren gesellschaftlich, sozial und familiär benachteiligte Jugendlichen und junge Erwachsene beiderlei Geschlechts, im Alter von 14 bis 18 Jahren. Insgesamt nahmen 14 junge Menschen an diesem Projekt teil.

Im weiteren Verlauf möchte ich die Ziele sowie die bedeutendsten inhaltlichen Aspekte des einjährigen Projektes näher erläutern:

Erfahrungen der Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit kann als subjektive Gewissheit definiert werden, die Menschen dazu befähigt, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf der Basis subjektiver Kompetenzen bewältigen zu können. Um Selbstwirksamkeitsprozesse anregen zu können, bedurfte es jedoch zunächst Räume und Gelegenheiten, um die kreative Auseinandersetzung über Themen zu aktivieren, die für die Jugendliche und junge Erwachsene von Bedeutung, die wertvoll für sie waren. Darüber hinaus richtete sich der Fokus des Projektes nicht nur auf die theoretische Auseinandersetzung mit Werten, sondern auch auf das direkte Erleben und Erspüren von Werten als Individuum sowie als Kollektiv. Die Erfahrungen die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen allein durch die Gruppe als solches machten, durch Kontakte zu anderen und durch die Erkenntnis, mit den vorherrschenden Themen und Problemlagen nicht alleine zu sein, zu sehen, dass andere exakt dieselben Schwierigkeiten durchleben, wirkte faktisch über die Gruppe hinaus und führte zu einer Stärkung der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen eines/r Jeden. Ein wichtiger Aspekt hierbei war, die oftmals erfahrenen und als persönlich bewerteten Beschränkungen als strukturell bedingte aufzudecken. Die Interpretation von Barrieren und deren Aufhebung stellte eine maßgebliche Bedeutung für Erfahrungen der Selbstwirksamkeit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen dar und ermöglichte ihnen, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf der Basis subjektiver Kompetenzen gelingender bewältigen zu können.

Erfahrungen der Anerkennung

Der französische Philosoph und Linguist Tzvetan Todorov sagte einmal: „Die Anerkennung unseres Seins und die Bestätigung unseres Werts sind der Sauerstoff unseres Daseins“. Anders gesagt, stellt das menschliche Streben nach

Anerkennung ein zentrales Identitätsziel dar. Anerkennung als Wert im Sinne des „Anerkanntseins“ und des „Sichanerkennens“. Über eine aktive Anerkennung sowie das Anerkannt werden, eröffnet sich die Möglichkeit sich selbst mehr wertzuschätzen und somit eine positivere Selbstbeziehung zu ermöglichen, die sich in Selbstvertrauen, Selbstschätzung und Selbstachtung ausdrücken kann. Mit Blick auf die oftmals strukturell verankerten Benachteiligungen, die Jugendliche und junge Erwachsene erleben, stellten Erfahrungen der Anerkennung eine besondere Funktion im Sinne eines „Türöffners“ dar, anhand dessen der Zugang zu den spezifischen Lebenswelten Jugendlicher und junger Erwachsener gelang. Ziel hierbei war, die verborgenen und oftmals entwerteten Fähigkeiten, Kompetenzen und Leistungen junger Menschen sichtbar zu machen und anzuerkennen. Vor diesem Hintergrund stand Anerkennung im Projekt LebensWert ein zentrales Element dar.

Von der Wirksamkeit des Handelns

Die Frage nach der Wirksamkeit Sozialer Arbeit und Mobiler Jugendarbeit im Besonderen wird vor dem Hintergrund zunehmend knapper werdender Mittel immer nachdrücklicher gestellt. Da wir jedoch der Ansicht waren, dass bei unserem Projekt das klassische Schema von Wirksamkeit mit ihrer klaren Ursache-Wirkungs-Kausalität, zu einer Verstellung des lebensweltorientierten Blickes führen würde, orientierte sich das Projekt „LebensWert“ stark an dem aristotelischen Verständnis von Wirkung im Sinne der „causa efficiens“. Diese stellt die „Wirkursache“ dar und kann als äußerster Anstoß von Bewegung verstanden werden. Bezogen auf das Projekt bedeutete dies, dass es in diesem Jahr primär um erfahrungswirksame Erlebnisse ging. Um Erfahrungen, die in den Lebenswelten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen etwas „ins Rollen“ brachten oder auf jede erdenkliche Weise „Nebenwirkungen“ erzielten.

So sind die Begriffe Wirksamkeit und Handeln meines Erachtens eng mit-einander verwoben, da das, was wir für wirksam halten, also unsere Handlungs-strategien, die Art unserer Handlungen beeinflusst. Die Frage des Handelns führt Hannah Arendt in ihrem Buch „Macht und Gewalt“ näher aus. Sie schreibt dazu: „Was den Menschen zu einem politischen Wesen macht, ist seine Fähigkeit zu handeln; sie befähigt ihn, sich mit seinesgleichen zusammenzutun, gemeinsame Sache mit ihnen zu machen, sich Ziele zu setzen und Unternehmungen zuzuwenden, die ihm nie in den Sinn kommen können, wäre ihm nicht diese Gabe zuteil geworden, etwas Neues zu beginnen“. Dieses Verständnis von Handeln, das hier als Fähigkeit verstanden wird, sich zusammenzutun, zu kooperieren, gemeinsam soziale Bezüge zu gestalten und gemeinsam etwas zu verändern, stellte eine der Grundlagen im Projekt „LebensWert“ dar. Anhand verschiedener Sensibilisierungsfelder sowie erlebnispädagogischer Aktionen sollte Handeln nicht als et-was „Fertiges“ oder „Vorgeschriebenes“ verstanden werden, sondern in seiner Entstehung: als etwas, das durch das Zusammenkommen von Ressourcen erleb-bar wird.

Doch selten haben wir genügend Zeit „inne“ zu halten, um über die Bedeutungen und Wirkungen unseres Handelns nachzudenken. Die meisten Hand-lungen verrichten wir oft, ohne deren Gründe oder Wirkungen oder beides zu verstehen. Nehmen wir einmal das Beispiel des Autofahrens: Die wenigstens Menschen, die ein Auto fahren, wissen wie es funktioniert, und im Prinzip ist das ja auch nicht so wichtig. Denn die letzte Reaktion der Wirkungskette erfahren wir, indem das Auto schnell oder langsam fährt oder vielleicht auch stehen bleibt. Was sich jedoch im Inneren des Autos abspielt, welchen Belastungen die verschiedenen Lager, Zylinder oder Kolben ausgesetzt sind, darüber Wissen meist nur die Wenigsten etwas. Das heisst, es gibt nach wie vor viel zu verstehen, aber in den meisten Fällen, eben von Experten. Dem Rest bleibt nicht Ver-stehen, sondern Glaube und Vertrauen.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, was es denn konkret verändern würde, wenn wir alles verstehen würden. Und die Antwort wäre: Zunächst einmal nichts. Denn wir würden uns nach wie vor für die Nutzung des Autos entscheiden. Aber dennoch, je häufiger wir Handlungen verrichten, deren Gründe, Bedingungen und Wirkungen uns nicht bewusst sind, umso häufiger werden wir selbst zu Grund, Bedingung und Wirkung von Handlungen anderer. Was in eklatantem Kontrast zu jeglichen emanzipatorischen Bildungs- und Erziehungszie-len steht.

Ende gut – alles gut?

Am Ende des einjährigen Projektes stellte sich für mich wie für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Frage nach der weiteren „VerWertbar-keit“ unseres Projektes. Und an dieser Stelle möchte ich eine Geschichte erzählen, denn in dem einjährigen Projekt lernte auch ich, dass Geschichten nicht nur für Kinder lehrreich sind und Märchen die Phantasie beflügeln. Die Geschichte endet, wie es bei Märchen häufig der Fall ist, sehr dramatisch – aber im Grundsatz handelt sie davon, wie eine Gruppe vermeintlich „Schwacher“ sich gegen eine Gefahr verteidigt, und wie man das miteinander schaffen kann. Es handelt sich dabei um ein eher unbekanntes Märchen der Brüder Grimm. Die Gefahr gegen die sich die Gruppe verteidigt, wird von einem Herrn Korbes dargestellt:

„Es taten sich zusammen: Ein Hähnchen und Hühnchen, ein Mühlstein, ein Ei, eine Ente, eine Katze, eine Stecknadel und eine Nähnadel. Gemeinsam machten sie sich auf den Weg zum Haus von Herrn Korbes. Aber als sie ankamen, war er nicht da. So flog das Hähnchen mit dem Hühnchen auf eine Stange, die Katze setzte sich in den Kamin, die Ente ins Waschbecken, die Stecknadel setzte sich auf das Stuhlkissen, die Nähnadel ins Bett, der Mühlstein legte sich über die Türe und das Ei wickelte sich in ein Handtuch.“

Als Herr Korbes nach Hause kam, ging er zuerst an den Kamin und wollte Feuer machen. Da warf ihm die Katze Asche ins Gesicht. Er ging in die Küche und wollte sich waschen. Da spritzte die Ente ihm Wasser ins Gesicht. Als er sich abtrocknen wollte, rollte ihm das Ei aus dem Handtuch entgegen, ging ent-zwei und klebte ihm die Augen zu. Er wollte sich setzen, da stach in die Steck-nadel. Darüber ärgerte er sich so, dass er sich hinlegen wollte. Doch im Bett

wartete schon die Nähnadel. Da wurde er so böse, dass er zum Haus hinauslau-fen wollte. Wie er aber an die Tür kam, sprang der Mühlstein hinunter und schlug ihn tot“.

Dieses dramatische Ende darf in keiner Weise als Aufruf zur Gewalt für einen guten Zweck verstanden werden. Sondern es geht hierbei vielmehr um den elementarsten Wert der sich für uns in dem einjährigen Projekt herauskristallisierte: Den Wert der gemeinsamen Aktion.

Daher schreibe ich das Ende des Märchens um: Der Herr Korbes soll nicht erschlagen werden, sondern nur Vertrieben. Wir wollen den Herr Korbes, der für Entsolidarisierung, für Rücksichtslosigkeit, für Diskriminierung und für Ausländerhass steht, aus unserem Haus vertreiben. Und somit soll die Geschich-te aus unserer Sicht als Appell verstanden werden, gemeinsam und miteinander eine Gesellschaft zu fordern, die Heimat sein kann für alle Menschen, die in ihr leben und die den Wert eines/r Jeden zu schätzen weiß. Die Geschichte steht symbolisch für die Chance, uns zusammen tun zu können, neue, bunte und kreative Formen der Vernetzung, der Bündnisse und Kooperationen zu erspinnen, um uns gemeinsam für wertvollere und gerechtere Lebensbedingungen junger Menschen einzusetzen. Und dafür müssen wir nur wissen, wer mit seinen individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen nun eher die Stecknadel, das Ei oder die Katze ist. Denn mit dem Wissen um die eigene Rolle und den damit verbundenen Möglichkeiten, fängt eine gemeinsame Aktion an.

ПЕРЕКЛАД

ПЕТРА НОННЕНМАХЕР

Федеральне об'єднання «Мобільна робота з молоддю: робота на вулиці» землі Баден-Вюртемберг

ПРОЕКТ «ЖИТТЕВІ ЦІННОСТІ»: ПРО ЖИТТЯ ТА ІНШІ ЦІННОСТІ... ПРОЕКТ МОБІЛЬНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ У ВІННЕНДЕНІ

Проект «Життєві цінності» було ініційовано після подій 11 березня 2009 року, коли в одній із шкіл м. Вінненден під час так званої «шкільної стрілянини» загинули 9 школярів, 3 вчителі та ще 3 людини. Але це було не єдиною причиною, тому що основними причинами необхідності появи цього проекту стали явища, що виникли в суспільстві, яке розвивалось під гаслами індивідуалізації та плюралізації. Адже життєве середовище підлітків та молоді виглядає як мозаїка, що складається з багатьох фрагментів, але ніхто точно не знає, як насправді треба ці фрагменти з'єднати.

В умовах існування великої кількості фрагментарної інформації та засобів її інтерпретації, обіцянок щастя, що лунають із ЗМІ та постійного тиску необхідності досягнення успіху, молоді люди не поспішають із формуванням свого життєвого плану. І роблять вони це у світі, в якому, в принципі (часто віртуально...), існує так багато різноманітних можливостей, що життєва ситуація може докорінно змінитися вже наступного дня, та перш за все, і самі молоді люди можуть змінюватись щодня. Кожного дня існує можливість знайти в собі і для себе щось нове – новий стиль, нові шанси на нове майбутнє, нову статеву орієнтацію: гетеро-, гомо-, транс-, бі-або метросексуальність.

Хто за цим усім встигне? Хто має час все це зrozуміти?

Наш проект не має за мету зупинити світ, хоча і прагне створити такі миттєвості, в які він обертається бідецько повільніше, лише для того, щоб зробити певні речі більш зрозумілими. Адже чим менше ми розуміємо, тим менш свідомою є наша поведінка. Але для того, щоб зрозуміти певні речі потрібен час. Тому гаслом нашого проекту є «уповільнення», оскільки його метою є знайти час для розуміння певних речей, для усвідомлення того, що може бути або є цінним у нашому житті, для того, щоб випробувати щось, а потім від цього відмовитись, навчитись поводитись по-новому і в цьому побачити шанс на загальні зміни на краще.

Проект «Життєві цінності» було розраховано на один рік. Цільовою групою проекту були молоді люди (чоловіки і жінки) у віці від 14 до 18 років, які потрапили у складну суспільну, соціальну та сімейну ситуацію. Загалом у проекті взяли участь 14 молодих людей. У статті буде освітлено основні цілі та суттєві змістовні аспекти проекту «Життєві цінності».

Досвід та самосвідома діяльність

Самосвідому діяльність можна визначити як суб'єктивну впевненість людини в тому, що вона здатна впоратися із новою або важкою ситуацією на основі суб'єктивних компетенцій. Для того, щоб дати імпульс самосвідомій діяльності, необхідно знайти час і можливість для творчого обговорення актуальних тем, які мають для молоді важливе значення. Тому метою проекту було не тільки теоретичне обговорення цінностей, а й безпосереднє випробування та «примірювання» цих цінностей на собі, як на особистості та на колективі.

Досвід, який молоді люди отримали в групі завдяки контактам з іншими та через теоретичне та практичне пізнання нових аспектів життя та розуміння того, що не лише вони постають перед певними проблемами, і що інші також переживають схожі труднощі, посилює індивідуальні здатності та компетенції кожного з учасників проекту.

Важливим аспектом є визнання отриманих з досвідом та суб'єктивно усвідомлених обмежень структурно зумовленими. Інтерпретація бар'єрів та їх подолання має неабияке значення для молодих людей, які навчаються самосвідомої діяльності, оскільки це дає їм можливість вдало впоратись із новою або складною ситуацією на основі суб'єктивних компетенцій.

Досвід визнання

Французький філософ та лінгвіст Цветан Тодоров колись сказав: «Визнання нашого існування та підтвердження наших цінностей є киснем нашого буття». Іншими словами, прагнення людини до визнання є головною метою ідентифікації, визнання є цінністю в сенсі «бути визнаним» та «визнати самого себе».

Разом із визнанням приходить здатність вище оцінювати самого себе, тобто розвивати позитивну самооцінку, що виражається і в довірі самому собі, і в увазі до себе. З погляду на часто структурно зумовлені соціальні складнощі, досвід визнання відіграє важливу для молодої людини функцію «ключа», що відкриває усі двері». Метою при цьому було віднайти та визнати приховані та часто знецінені здібності, компетенції та вміння молодої людини.

Це робить визнання центральним елементом проекту «Життєві цінності».

Про значення і сутність вчинків

Все гостріше постає питання про ефективність соціальної роботи та особливо мобільної роботи з молоддю. Ми вважаємо, що в нашему проекті класична схема причинно-наслідкових зв'язків може привести до зміни поглядів на життєве середовище, тому проект «Життєві цінності» орієнтується виключно на Аристотелеве розуміння дії в сенсі „causa efficiens“ – діюча причина, що є і метою, і початком дії – зовнішнім імпульсом, що починає будь-який рух. У відношенні до нашого проекту це означає, що мова йде про переживання подій важливих для набуття досвіду, який в житті молодих людей зможе відіграти певну роль. Таким чином, поняття дієвості та дії, на мою думку, тісно пов'язані, оскільки те, що ми вважаємо дієвим, впливає на нашу стратегію дій та на нашу діяльність. Про це веде мову у своїй книзі «Влада і насилиство» Ханна Арендт: «Саме здатність діяти перетворює людину на політичну істоту, вона наділяє її здатністю співпрацювати з подібними до себе, ставити цілі та братися за справу, яка б і не спала її на думку, якщо б у неї не було дару починати щось нове». Це розуміння дії, яку ми розглядаємо як здатність робити щось спільно, будувати соціальні відносини та разом щось змінювати – є основою проекту «Життєві цінності».

Дію слід розглядати не як щось готове чи як даність, а як процес її розвитку, як щось, чого можна досягти шляхом об'єднання зусиль.

Але досить рідко у нас є час для того, щоб зупинитись, заглянути всередину і замислитись про значення та дієвість наших вчинків. Ми робимо більшість вчинків не розуміючи їх причину або наслідки, або обидва ці аспекти. Розглянемо для прикладу водіння автомобіля. Дуже незначна кількість людей, що водять машину, знають як вона функціонує, і в принципі, це не дуже важливо. Ми усвідомлюємо лише останню фазу дії механізмів автомобіля, завдяки яким він іде швидше або повільніше, або зупиняється взагалі. А що відбувається всередині автомобіля, яке навантаження отримують циліндри і клапани, знає лише невелика кількість водіїв. Сутність явищ розуміють експерти, решті залишається вірити і довіряти. І тут з'являється питання – що зміниться, якщо ми все зрозумімо. Відповідю може бути: спочатку нічого. Адже ми все одно будемо водити авто.

Але все ж, чим частіше ми виконуємо дії, здійснююмо вчинки, причини та наслідки яких залишаються для нас незрозумілими, тим частіше ми самі стаємо причинами і наслідками дій та вчинків інших.

Все добре, що добре закінчується?

Наприкінці однорічного проекту для мене постало питання про його подальше використання та користь. І тут я хочу розповісти одну історію, оскільки я зрозуміла, що історії можуть бути повчальними не лише для дітей, а казки стимулюють фантазію. Історія закінчується, як часто буває у казках, досить драматично – по суті мова йде про те, як одна група, що передбачувано складалась із «слабаків», захищалась від небезпеки та про те, чого могли досягти члени цієї групи, діючи разом. Мова йде про одну раніше невідому казку братів Грим. Небезпека, від якої захищалась група, надходила від пана Корбеса: «Півник, курочка, жорна, яйце, качка, кішка, шпилька і швейна голка прямували до будинку пана Корбеса. Та коли вони прийшли, вдома господаря не було. Тоді півник і курочка підлетіли до жердини, кішка сіла біля вогнища, качка – в умивальник, шпилька усілась на подушку, що лежала на стільці, швейна голка – у ліжко, жорна лягли під двері, а яйце замоталось у кухонний рушник.

Коли пан Корбес прийшов додому, він спочатку попрямував до вогнища, щоб розпалити вогонь, та кішка жбурнула йому попіл в обличчя. Він пішов на кухню, щоб умитися, тоді качка наблизкала йому в обличчя води, а коли він захотів витертися рушником, з того викотилося яйце, розбилось і заклеїло йому очі. Він хотів сісти, та його вколола шпилька, через це він так розсердився, що захотів лягти у ліжко, але там на нього чекала голка. Він розлютився і хотів було вибігти з будинку, але з-під дверей вистрибнули жорна і вбила пана Корбеса.»

Драматичне закінчення цієї казки у жодному випадку не слід розуміти як заклик до насильства, виправданого гарною метою. Для нас у цій казці мова йде, перш за все, про елементарні цінності, які викристалізувались для нас у однорічному проекті: цінність спільноти дій.

І тому я переписую кінець цієї казки: пана Корбеса треба не вбивати, а лише прогнати. Ми хочемо прогнati з нашого будинку таких панів Корбесів, які є уособленням жорстокості, дискримінації та ксенофобії.

На нашу думку, цю історію треба розглядати як заклик до суспільства змінитися і толерантно ставитись до всіх людей, поважати їх цінності для того, щоб досягти успіху шляхом об'єднання зусиль. Лише в такому суспільстві молода людина може знайти для себе шлях до самореалізації і успіху. Нам лише треба визначити, хто є хто – хто є скоріш голкою, хто яйцем, а хто кішкою, і тоді із усвідомлення власної ролі та об'єднання можливостей починається спільна дія.

ГІТУН НАТАЛІЯ ІВАНІВНА

Луцький інститут розвитку людини ВНЗ «Університет «Україна»

МОДЕЛЬ ПРАКТИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Актуальність дослідження. Питання якісної підготовки соціальних працівників у сучасних умовах розвитку України набуває все більшого державного значення. Вищі навчальні заклади, що готують спеціалістів для соціальної сфери, розв'язують широке коло завдань, спрямованих на становлення та підготовку фахівців, які відповідали б стандартам європейської освіти, гармонізації національних і міжнародних вимог, положенням Болонської декларації (1999 р.). Особливе місце в процесі підготовки висококваліфікованих соціальних працівників займає практична підготовка, адже дана фахова діяльність виявляє нерозривний зв'язок практики із застосуванням теоретичних моделей та соціальних технологій.

Мета та завдання дослідження – висвітлити основні положення моделі практичної професійної освіти у підготовці бакалаврів соціальної роботи у Луцькому інституті розвитку людини Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна».

Методологія дослідження. Освітня модель у галузі соціальної роботи, що сформована у процесі підготовки бакалаврів соціальної роботи за галузью знань 1301 – «Соціальне забезпечення» напряму підготовки студентів 6.130102 – «Соціальна робота» запозичена в результаті співпраці з Проектом ТАСІС, очолюваним Британською Радою в Україні, «Посилення регіональних соціальних служб» (2006-2007 рр.), була впроваджена в навчальний процес з урахуванням освітньої моделі практичної підготовки соціальних працівників на кафедрі соціології та соціальної роботи Національного університету «Львівська політехніка» та Школи соціальної роботи Києво-Могилянської академії. Метою створеної навчальної програми є підготовка висококваліфікованих соціальних працівників, відданих соціальним змінам та інноваціям, а також реформуванню соціальних послуг в умовах розвитку демократії та становлення громадянського суспільства в Україні.

Філософське підґрунтя цієї ініціативи становлять цінності, що є в основі професії «соціальна робота». Ця професія ґрунтуються на принципі, відповідно до якого кожна особа в суспільстві має невід'ємну цінність і гідність. [2, с.67] Відносини між особою і суспільством є взаємодоповнювальними, і кожна особа має потенціал для того, щоб зробити свій власний внесок у розвиток суспільства. Кожен індивід, своєю чергою, має право жити в такому соціальному середовищі, яке є здоровим, поважає і підтримує своїх членів та дає змогу усім особам розвивати свій неповторний потенціал повною мірою. Працюючи із системою клієнта, незалежно, чи цим клієнтом є окрема особа, сім'я, група, громада чи суспільство, соціальна робота бере на себе роль партнера у стосунках, де задоволення потреб «системи клієнта» і його основного права на самовизначення є найважливішими завданнями. Дотримуючись своїх цінностей, соціальна робота часто обирає активістську позицію і виступає на захист змін у соціальній політиці та соціальних послугах з метою ефективнішого реагування на потреби вразливих груп у суспільстві. Фах соціального працівника, що має власну базу знань, інтегрує також знання споріднених дисциплін, таких як соціологія, психологія, педагогіка, психіатрія, економіка, право тощо. Здобуті знання постійно перевіряються на практиці. Разом із особливою системою цінностей та етичних норм взаємний вплив теорії і практики є вирішальною характерною рисою цієї професії. Цим пояснюється динамізм соціальної роботи та її спрямованість на соціальну зміну. Оскільки акцентування на практичній діяльності визначає прикладний характер соціальної роботи та її специфіку порівняно з іншими професіями, поєднання теорії і практики є основною характерною ознакою моделі практичної професійної підготовки соціальних працівників, створеної в Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна».

Основні засади програми практичної професійної підготовки соціальних працівників. Програма професійної підготовки соціальних працівників у Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна» скерована на привнесення професійних знань та умінь у політику соціального забезпечення та практику соціальної роботи для здійснення соціальних реформ, спрямованих на реформування соціальних послуг та покращання соціального та економічного добробуту населення України.

Програма професійної підготовки соціальних працівників на кафедрі соціальної роботи Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна» ґрунтуються на таких принципах:

1) застосування екологічного підходу, покладеного в основу навчальної програми;

2) наголос на соціальному розвитку, відданість соціальній справедливості та змінам; розуміння особливостей практики соціальної роботи в контексті соціальної політики; формування соціальної активності фахівця; відзначення важливості послуг на рівні громади;

3) застосування генералістичного підходу до підготовки соціальних

працівників;

4) інтеграція теорії і практики, що завершується практичним застосуванням набутих знань та умінь у межах програми керівництва практикою студентів;

5) професійна підготовка представників закла–дів соціальної служби з метою забезпечення потреби у висококваліфі–кованих супервізорах-керівниках практики студентів напряму підготовки «Соціальна робота»;

6) наголос на розвитку партнерських відносин між інститутом і

закладами соціальної служби.[3, с.178]

Підхід «особа в її оточенні» є невід'ємним чинником, оскільки він визнає важливість родини і громади, культури і цінностей. Під час формування навчальної програми істотним є передбачення в ній питань культурних цінностей, потреб економіки та особистого досвіду, що відображають ситуацію в Україні. Екологічний підхід, що передбачає соціальну роботу з клієнтом у контексті його оточення, сприяє здійсненню практики соціальної роботи з наголосом як на соціальній політиці, так і на практиці в різних її сферах.[4, с.82]

Програма професійної підготовки підтримує модель соціального розвитку, відданості соціальній справедливості та змінам як основним важливим цілям у контексті розбудови демократії та громадянського суспільства в Україні. Ця модель пропагується протягом усього курсу навчання. Наголос на соціальному розвитку об'єднує політику і практику в змісті цієї програми. Розуміння особливостей практики соціальної роботи досягається в контексті вивчення соціальної політики. Інтеграція політики і практики спрямована на підготовку соціального активіста, відданого соціальній справедливості та відстоюванню соціальних змін. Водночас фахівці з соціальної роботи повинні вміти надавати практичну допомогу окремим особам, групам та громадам, спираючись на розуміння проблем клієнтів. Навчальна програма заохочує співпрацю «держава – громада» і мобілізацію ресурсів громади, разом з усіма людськими ресурсами, для соціального розвитку як особи, так і суспільства. Наголос на перспективі соціального розвитку відтворює усвідомлення того, що реформування соціальних послуг здійснюється для підвищення рівня добробуту, з визнанням необхідності як економічної, так і соціальної реформи.

Посилене увага приділяється розвитку політики соціального забезпечення та соціальних послуг, що ґрунтуються на громаді, зорієтованих на родину та керованих споживачами, а також формуванню повної мережі соціального забезпечення. Навчальна програма підкреслює важливість розвитку громади, місцевого самоврядування та активної участі громадян у житті громади. Провідні викладачі кафедри пройшли семінар-тренінг з розвитку громади «Моніторинг та оцінка соціальних проектів у територіальній громаді», позитивний досвід якого використовується у практичній моделі професійної підготовки фахівців.

Розвиток мережі соціальних послуг є істотно важливим компонентом процесу соціальних змін, оскільки він допомагає окремим особам і сім'ям використовувати і розвивати існуючі джерела підтримки разом з власними, особистими ресурсами та ресурсами існуючої мережі. Це, своєю чергою, сприяє наснаженню через підвищення дієздатності окремих осіб, сімей та закладів соціальної служби. Визначені цілі є дуже важливими, оскільки вони ставлять у центр уваги реабілітацію, профілактику та повернення до активного життя в громаді. Їх досягненню сприяють, зокрема, створення баз практики студентів напряму «Соціальна робота», розвиток партнерських стосунків між інститутом і громадою, а також зміст навчальних курсів, що охоплює також і різноманітні проблеми громад.

Програма професійної підготовки студентів напряму «Соціальна робота» в Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна» розроблена для підготовки генералістичних соціальних працівників, тобто фахівців загальної практики соціальної роботи. Ця програма ґрунтується на визначені генералістичної практики як практичному застосуванні бази еклектичних знань, професійних цінностей та широкого спектра умінь та навичок з метою здійснення впливу в мікро-, мезо- та макросистемах заради змін у контексті чотирьох основних процесів: а - прийняття широкого діапазону професійних ролей; б - використання незалежного, критичного мислення; в - дотримання процесу запланованих змін; г - наголосу на наснаженні клієнта.[4, с.101] Навчальна програма містить екологічну теорію та перспективу «сильних сторін», структурні та феміністичні підходи, а також концепції щодо культури. Теорія є відкритою і не відкидає жодної сфери спеціалізації, тому соціальний працівник повинен розуміти різноманіття теорії і вибирати саме те, що найбільше відповідає конкретній ситуації. Особливе значення мають професійні цінності, оскільки вони є в основі виконання будь-яких професійних дій у соціальній роботі; і саме цими цінностями визначається унікальність цієї професії. Модель генералістичного професійного втручання включена до навчальної програми і передбачає такі основні кроки: 1 - залучення; 2 - оцінювання; 3 - планування; 4 - виконання запланованого; 5 - оцінювання зробленого; 6 - завершення і 7 - подальшу перевірку. [3, с.178]

При тому, що генералістична орієнтація є важливою і допомагає підготувати соціальних працівників до практичної діяльності у різноманітних сферах, в умовах бакалаврату існують також можливості і для спеціалізації. Так, студенти вивчають спеціалізовані дисципліни, що зосереджуються на проблемах неповносправності, роботі з дітьми і сім'ями, домашньому насилистві, роботі з групами та розвитку громади. Отже, випускник навчальної програми - генераліст повинен уміти працювати з різними категоріями клієнтів (як окремих осіб, родин, так і груп чи громад), часто координуючи зусилля спеціалістів у піклуванні, а також виконувати свої функції на різних рівнях практичної соціальної роботи (мікро, мезо, макро).

У змісті підготовки майбутнього фахівця важливе місце відведено практиці, оскільки саме вона визначає ті загальні і конкретні знання, інтелектуальні та практичні вміння і навички, якими повинен володіти висококваліфікований соціальний працівник сучасного типу. Поєднання теорії і практики є основною характерною ознакою програми професійної підготовки соціальних працівників у Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна». Таке поєднання відображене у назвах та змісті курсів, включених до навчального плану.

Професійно-орієнтовані дисципліни з соціальної роботи впроваджуються, починаючи вже з першого року навчання. Отже, студенти ознайомлюються з фахом «Соціальна робота» доволі скоро. Робота в аудиторії також характеризується поєднанням теорії і практики. Презентація лекційного матеріалу, практичні вправи та обговорення в групі поєднуються в межах одного аудиторного інтегрованого заняття в застосуванні інтерактивних, «спрямованих на студента» методів викладання. Наголос ставиться на важливості роботи в малих динамічних групах.

Особлива увага на кафедрі соціальної роботи приділяється керівництву практикою студентів, яке здійснюють провідні фахівці кафедри, а також працівники соціальних служб, що є базами практики студентів напряму «Соціальна робота». При цьому інші дисципліни супроводжують практичну підготовку студентів. Під час проходження практики студенти збирають емпіричний матеріал для виконання завдань з навчальних дисциплін та курсових робіт. Отже, з одного боку, досвід роботи закладу соціальної служби з клієнтом проникає у зміст університетської програми підготовки фахівців із соціальної роботи. З іншого, студенти беруть участь в удосконаленні соціальних послуг, що надаються службою, та сприяють формуванню нових соціальних послуг у громаді, запроваджуючи нові методи практичної соціальної роботи. У такий спосіб програма професійної підготовки соціальних працівників у Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна» задовольняє як навчальні потреби, так і потреби реформування соціальних послуг.

Модель програми професійної освіти в галузі соціальної роботи в Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна» передбачає розвиток партнерських стосунків між інститутом і громадою. У контексті такого партнерства були підписані договори про співпрацю з керівництвом Департаменту соціальної політики Луцької міської ради, керівниками закладів соціальних служб міста Луцька та Волинської області, переважно, баз практики студентів спеціальності «Соціальна робота».

Висновки. Модель професійної освіти в галузі соціальної роботи в Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна» не лише відповідає сучасним запитам та потребам і соціальному замовленню на фахівців для сфери соціальних послуг в Україні, але й створює підґрунтя для підготовки соціальних працівників за міжнародними освітніми стандартами в контексті входження України в світовий освітній простір. Концептуальну основу цієї моделі становлять цінності професії «Соціальна робота», формування соціальної активності фахівця, інтеграція теорії і практики, розуміння особливостей практики соціальної роботи в контексті соціальної політики. Навчальна програма на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» скерована на підготовку генералістичних соціальних працівників, тобто фахівців загальної практики соціальної роботи. Форми і методи навчання на напрямі «Соціальна робота» відповідають прикладному характеру соціальної роботи. З представниками сфери соціальних послуг проводиться тісна співпраця у формі участі у круглих столах, конференціях, громадських слуханнях, презентаціях, співпраці у проходженні студентами практики у соціальних службах, що сприяє виникненню нових громадських ініціатив.

Література:

1. Англо-український термінологічний словник-довідник із соціальної роботи / Укл. А. Журавський, І. Байбакова, Н. Гайдук, О. Гілета, З. Казимира. - Львів: "МАЛТІ-М", 2004.-213 с.
2. Вступ до соціальної роботи: Навч. Посіб. / Т.В. Семигіна, І.І. Мигович, І.М. Грига та ін.; За заг. ред. Т.В. Семигіної, І.І. Миговича. – К.: Академвидав, 2005. – 303 с.
3. Курляк І.Є., Гайдук Н.М. Концептуальні підходи до професійної підготовки соціальних працівників у національному університеті "Львівська політехніка" // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежем: 36. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. - Ужгородський національний університет, 2003. - С. 176 - 180.
4. Клос Л.Є., Мікитенко Н.О. Вступ до практичної соціальної роботи (на прикладі вивчення досвіду України та Канади): Навч.посібник. - Львів: Видавництво Національного університету "Львівська політехніка", 2005. - 136 с.
5. МакКензі Б. До питання проведення ефективної практичної соціальної роботи в Україні: існуючі можливості та проблеми освіти в галузі соціальної роботи // Реформування соціальних служб: 36. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. - Львів: Національний університет "Львівська політехніка", 2003. - С. 10-15.
6. Реформування соціальних служб: 36. наук, праць. - Львів: Національний університет "Львівська політехніка", 2003. - 256 с.
7. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / І.Д. Зверєва, О.В. Безпалько, СЯ. Харченко та ін.; За заг. ред. І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової. - К.: ДДСМ, 2004. -256 с.